



Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

XVI TH International Congress of Schools of Social Work

International Association of Schools of Social Work

AGOST 1972

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill

3.11.72

210 e.

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOLS OF SOCIAL WORK

XVI TH INTERNATIONAL CONGRESS OF SCHOOLS OF SOCIAL WORK

August 8 - 11, 1972

The Hague, The Netherlands

CURRICULUM DEVELOPMENTDr. Armaity S. Desai^xAppendix IOBJECTIVES OF THE TWO YEAR MASTER INSOCIAL WORK DEGREE PROGRAMME

1. To acquire knowledge of and skill in the use of the principles and methods of the social work profession with reference to helping people as individuals and families, in groups and in the community.
2. To acquire knowledge of the socio-economic-political context and content of planned development, and skills for use in developmental roles and functions of social workers.
3. To acquire knowledge of the social, psychological and environmental factors and their interaction in promoting or impeding social functioning.
4. To develop professional skill and responsibility for change in the social systems where they negatively influence the client system.
5. To develop a commitment to continuous evaluation of theory and practice, and towards adding new knowledge or acquiring new learning as knowledge is developed in social work and allied fields.
6. To acquire basic social work competence which enhances scope for curiosity and creativity leading to experimentation and innovation in professional practice.
7. To develop a commitment to the goals, values, and ethics of social work including placing service above self.
8. To develop awareness of self (psychological, prejudice, etc.) including capacity to understand and manage feeling, for establishing and sustaining purposeful professional relationships.
9. To develop capacity for disciplined thinking through the process of analysis, synthesis and generalisation.

x Dr. Armaity Desai is Professor in the School of Social Work (Nirmala Niketan), University of Bombay. The School started as a graduate institution with a two year master's degree programme but has recently added an undergraduate programme of two years in social work (post-intermediate).

Appendix IICONDENSED VERSION OF THE
TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES¹Cognitive DomainKNOWLEDGE1.00 KNOWLEDGE

Knowledge, as defined here, involves the recall of specifics and universals, the recall of methods and processes, or the recall of a pattern, structure, or setting. For measurement purposes, the recall situation involves little more than bringing to mind the appropriate material. Although some alteration of the material may be required, this is a relatively minor part of the task. The knowledge objectives emphasize most the psychological processes of remembering. The process of relating is also involved in that a knowledge test situation requires the organization and reorganization of a problem such that it will furnish the appropriate signals and cues for the information and knowledge the individual possesses. To use an analogy, if one thinks of the mind as a file, the problem in a knowledge test situation is that of finding in the problem or task the appropriate signals, cues, and clues which will most effectively bring out whatever knowledge is filed or stored.

1.10 KNOWLEDGE OF SPECIFICS

The recall of specific and isolable bits of information. The emphasis is on symbols with concrete referents. This material, which is at a very low level of abstraction, may be thought of as the elements from which more complex and abstracts forms of knowledge are built.

1.11 KNOWLEDGE OF TERMINOLOGY

Knowledge of the referents for specific symbols (verbal and non-verbal). This may include knowledge of the most generally accepted symbol referent, knowledge of the variety of symbols which may be used for a single referent, or knowledge of the referent most appropriate to a given use of a symbol.

- To define technical terms by giving their attributes, properties, or relations.
- Familiarity with a large number of words in their common range of meanings.

¹ Illustrative educational objectives selected from the literature. Benjamin S. Bloom, ed., Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain (New York: David McKay Company, Inc., c.1956, reprinted March, 1969), pp 201-207.

1.12 KNOWLEDGE OF SPECIFIC FACTS

Knowledge of dates, events, persons, places, etc. This may include very precise and specific information such as the specific date or exact magnitude of a phenomenon. It may also include approximate or relative information such as an approximate time period or the general order of magnitude of a phenomenon.

- The recall of major facts about particular cultures.
- The possession of a minimum knowledge about the organisms studied in the laboratory.

1.20 KNOWLEDGE OF WAYS AND MEANS OF DEALING WITH SPECIFICS

Knowledge of the ways of organizing, studying, judging, and criticizing. This includes the methods of inquiry, the chronological sequences, and the standards of judgment within a field as well as the patterns of organization through which the areas of the fields themselves are determined and internally organized. This knowledge is at an intermediate level of abstraction between specific knowledge on the one hand and knowledge of universals on the other. It does not so much demand the activity of the student in using the materials as it does a more passive awareness of their nature.

1.21 KNOWLEDGE OF CONVENTIONS

Knowledge of characteristic ways of treating and presenting ideas and phenomena. For purposes of communication and consistency, workers in a field employ usages, styles, practices, and forms which best suit their purposes and/or which appear to suit best the phenomena with which they deal. It should be recognized that although these forms and conventions are likely to be set up on arbitrary, accidental, or authoritative bases, they are retained because of the general agreement or concurrence of individuals concerned with the subject, phenomena, or problem.

- Familiarity with the forms and conventions of the major types of works, e.g., verse, plays, scientific papers, etc.
- To make pupils conscious of correct form and usage in speech and writing.

1.22 KNOWLEDGE OF TRENDS AND SEQUENCES

Knowledge of the processes, directions, and movements of phenomena with respect to times.

- Understanding of the continuity and development of American culture as exemplified in American life.
- Knowledge of the basic trends underlying the development of public assistance programs.

1.23 KNOWLEDGE OF CLASSIFICATIONS AND CATEGORIES

Knowledge of the classes, sets, divisions, and arrangements which are regarded as fundamental for a given subject field, purpose, argument, or problem.

- To recognize the area encompassed by various kinds of problems or materials.
- Becoming familiar with a range of types of literature.

1.24 KNOWLEDGE OF CRITERIA

Knowledge of the criteria by which facts, principles, opinions, and conduct are tested or judged.

- Familiarity with criteria for judgment appropriate to the type of work and the purpose for which it is read.
- Knowledge of criteria for the evaluation of recreational activities.

1.25 KNOWLEDGE OF METHODOLOGY

Knowledge of the methods of inquiry, techniques, and procedures employed in a particular subject field as well as those employed in investigating particular problems and phenomena. The emphasis here is on the individual's knowledge of the method rather than his ability to use the method.

- Knowledge of scientific methods for evaluating health concepts.
- The student shall know the methods of attack relevant to the kinds of problems of concern to the social sciences.

1.30 KNOWLEDGE OF THE UNIVERSALS AND ABSTRACTIONS IN A FIELD

Knowledge of the major schemes and patterns by which phenomena and ideas are organized. These are the large structures, theories, and generalizations which dominate a subject field or which are quite generally used in studying phenomena or solving problems. These are at the highest levels of abstractions and complexity.

1.31 KNOWLEDGE OF PRINCIPLES AND GENERALIZATIONS

Knowledge of particular abstractions which summarize observations of phenomena. These are the abstractions which are of value in explaining, describing, predicting, or in determining the most appropriate and relevant action or direction to be taken.

- Knowledge of the important principles by which our experience with biological phenomena is summarized.
- The recall of major generalizations about particular cultures.

1.32 KNOWLEDGE OF THEORIES AND STRUCTURES

Knowledge of the body of principles and generalizations together with their interrelations which present a clear, rounded, and systematic view of a complex phenomenon, problem, or field. These are the most abstract formulations, and they can be used to show the interrelation and organization of a great range of specifics.

- The recall of major theories about particular cultures.
- Knowledge of a relatively complete formulation of the theory of evolution.

INTELLECTUAL ABILITIES AND SKILLS

Abilities and skills refer to organized modes of operation and generalized techniques for dealing with materials and problems. The materials and problems may be of such a nature that little or no specialized and technical information is required. Such information as is required can be assumed to be part of the individual's general fund of knowledge. Other problems may require specialized and technical information at a rather high level such that specific knowledge and skill in dealing with the problem and the materials are required. The abilities and skills objectives emphasize the mental processes of organizing and reorganizing material to achieve a particular purpose. The materials may be given or remembered.

2.00 COMPREHENSION

This represents the lowest level of understanding. It refers to a type of understanding or apprehension such that the individual knows what is being communicated and can make use of the material or idea being communicated without necessarily relating it to other material or seeing its fullest implications.

2.10 TRANSLATION

Comprehension as evidenced by the care and accuracy with which the communication is paraphrased or rendered from one language or form of communication to another. Translation is judged on the basis of faithfulness and accuracy, that is, on the extent to which the material in the original communication is preserved although the form of the communication has been altered.

- The ability to understand non-literal statements (metaphor, symbolism, irony, exaggeration).
- Skill in translating mathematical verbal material into symbolic statements and vice versa.

2.20 INTERPRETATION

The explanation or summarization of a communication. Whereas translation involves an objective part-for-part rendering of a communication, interpretation involves a reordering, re-arrangement, or a new view of the material.

- The ability to grasp the thought of the work as a whole at any desired level of generality.
- The ability to interpret various types of social data.

2.30 EXTRAPOLATION

The extension of trends or tendencies beyond the given data to determine implications, consequences, corollaries, effects, etc. which are in accordance with the conditions described in the original communication.

- The ability to deal with the conclusions of a work in terms of the immediate inference made from the explicit statements.
- Skill in predicting continuation of trends.

3.00 APPLICATION

The use of abstractions in particular and concrete situations. The abstractions may be in the form of general ideas, rules of procedures, or generalized methods. The abstractions may also be technical principles, ideas, and theories which must be remembered and applied.

- Application to the phenomena discussed in one paper of the scientific terms or concepts used in other papers.
- The ability to predict the probable effect of a change in a factor on a biological situation previously at equilibrium.

4.00 ANALYSIS

The breakdown of a communication into its constituent elements or parts such that the relative hierarchy of ideas is made clear and/or the relations between the ideas expressed are made explicit. Such analyses are intended to clarify the communication, to indicate how the communication is organized, and the way in which it manages to convey its effects, as well as its basis and arrangement.

4.10 ANALYSIS OF ELEMENTS

Identification of the elements included in a communication.

- The ability to recognize unstated assumptions.
- Skill in distinguishing facts from hypotheses.

4.20 ANALYSIS OF RELATIONSHIPS

The connections and interactions between elements and parts of a communication.

- Ability to check the consistency of hypotheses with given information and assumptions.
- Skill in comprehending the interrelationships among the ideas in a passage.

4.30 ANALYSIS OF ORGANIZATIONAL PRINCIPLES

The organization, systematic arrangement, and structure which hold the communication together. This includes the "explicit" as well as "implicit" structure. It includes the bases, necessary arrangement, and the mechanics which make the communication a unit.

- The ability to recognize form and pattern in literacy or artistic works as a means of understanding their meaning.
- Ability to recognize the general techniques used in persuasive materials, such as advertising, propaganda, etc.

5.00 SYNTHESIS

The putting together of elements and parts so as to form a whole. This involves the process of working with pieces, parts, elements, etc., and arranging and combining them in such a way as to constitute a pattern or structure not clearly there before.

5.10 PRODUCTION OF A UNIQUE COMMUNICATION

The development of a communication in which the writer or speaker attempts to convey ideas, feelings, and/or experiences to others.

- Skill in writing, using an excellent organization of ideas and statements.
- Ability to tell a personal experience effectively.

5.20 PRODUCTION OF A PLAN, OR PROPOSED SET OF OPERATIONS

The development of a plan of work or the proposal of a plan of operations. The plan should satisfy requirements of the task which may be given to the student or which he may develop for himself.

- Ability to propose ways of testing hypotheses.
- Ability to plan a unit of instruction for a particular teaching situation.

5.30 DERIVATION OF A SET OF ABSTRACT RELATIONS

The development of a set of abstract relations either to classify or explain particular data or phenomena, or the deduction of propositions and relations from a set of basic propositions or symbolic representations.

- Ability to formulate appropriate hypotheses based upon an analysis of factors involved, and to modify such hypotheses in the light of new factors and considerations.
- Ability to make mathematical discoveries and generalizations.

6.00 EVALUATION

Judgments about the value of material and methods for given purposes. Quantitative and qualitative judgments about the extent to which material and methods satisfy criteria. Use of a standard of appraisal. The criteria may be those determined by the student or those which are given to him.

6.10 JUDGMENTS IN TERMS OF INTERNAL EVIDENCE

Evaluation of the accuracy of a communication from such evidence as logical accuracy, consistency, and other internal criteria.

- Judging by internal standards, the ability to assess general probability of accuracy in reporting facts from the care given to exactness of statement, documentation, proof, etc.
- The ability to indicate logical fallacies in arguments.

6.20 JUDGMENTS IN TERMS OF EXTERNAL CRITERIA

Evaluation of material with reference to selected or remembered criteria.

- The comparison of major theories, generalizations, and facts about particular cultures.
- Judging by external standards, the ability to compare a work with the highest known standards in its field - especially with other works of recognized excellence.

Appendix IIIA CONDENSED VERSION OF THE AFFECTIVE DOMAIN OF THE
TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES1.0 RECEIVING (ATTENDING)

At this level we are concerned that the learner be sensitized to the existence of certain phenomena and stimuli; that is, that he be willing to receive or to attend to them. This is clearly the first and crucial step if the learner is to be properly oriented to learn what the teacher intends that he will. To indicate that this is the bottom rung of the ladder, however, is not at all to imply that the teacher is starting de novo¹. Because of previous experience (formal or informal), the student brings to each situation a point of view or set which may facilitate or hinder his recognition of the phenomena to which the teacher is trying to sensitize him.

The category of Receiving has been divided into three sub-categories to indicate three different levels of attending to phenomena. While the division points between the sub-categories are arbitrary, the sub-categories do represent a continuum. From an extremely passive position or role on the part of the learner, where the sole responsibility for the evocation of the behaviour rests with the teacher - that is, the responsibility rests with him for "capturing" the student's attention - the continuum extends to a point at which the learner directs his attention, at least at a semiconscious level, toward the preferred stimuli.

1.1 AWARENESS

Awareness is almost a cognitive behaviour. But unlike Knowledge the lowest level of the cognitive domain, we are not so much concerned with a memory of, or ability to recall, an item or fact as we are that, given appropriate opportunity, the learner will merely be conscious of something - that he takes into account a situation, phenomenon, object, or stage of affairs. Like Knowledge it does not imply an assessment of the qualities or nature of the stimulus, but unlike Knowledge it does not necessarily imply attention. There can be simple awareness without specific discrimination or recognition of the objective characteristics of the objects, even though these characteristics must be deemed to have an effect. The individual may not be able to verbalize the aspects of the stimulus which cause the awareness.

- Develops awareness of aesthetic factors in dress, furnishings, architecture, city design, good art, and the like.
- Develops some consciousness of color, form, arrangement, and in the objects and structures around him and in descriptive² of symbolic representations of people, things, and situations.

¹ Author's astericks are underlined.

² Illustrative objectives selected from the literature follow the description of each sub-category.

1.2 WILLINGNESS TO RECEIVE

In this category we have come a step up the ladder but are still dealing with what appears to be cognitive behaviour. At a minimum level, we are here describing the behaviour of being willing to tolerate a given stimulus, not to avoid it. Like Awareness, it involves a neutrality or suspended judgment toward the stimulus. At this level of the continuum the teacher is not concerned that the student seeks it out, nor even, perhaps, that in an environment crowded with many other stimuli the learner will necessarily attend to the stimulus. Rather, at worst, given the opportunity to attend in a field with relatively few competing stimuli, the learner is not actively seeking to avoid it. At best, he is willing to take notice of the phenomenon and give it his attention.

- Attends (carefully) when others speak - in direct conversation, on the telephone, in audiences.
- Appreciation (tolerance) of cultural patterns exhibited by individuals from other groups - religious, social, political, economic, national, etc.
- Increase in sensitivity to human need and pressing social problems.

1.3 CONTROLLED OR SELECTED ATTENTION

At a somewhat higher level we are concerned with a new phenomenon, the differentiation of a given stimulus into figure and ground at a conscious or perhaps semiconscious level - the differentiation of aspects of a stimulus which is perceived as clearly marked off from adjacent impressions. The perception is still without tension or assessment, and the student may not know the technical terms or symbols with which to describe it correctly or precisely to others. In some instances it may refer not so much to the selectivity of attention as to the control of attention, so that when certain stimuli are present they will be attended to. There is an element of the learner's controlling attention here, so that the favored stimulus is selected and attended to despite competing and distracting stimuli.

- Listens to music with some discrimination as to its mood and meaning and with some recognition of the contributions of various musical elements and instruments to the total effect.
- Alertness toward human values and judgments on life as they are recorded in literature.

2.0 RESPONDING

At this level we are concerned with responses which go beyond merely attending to the phenomenon. The student is sufficiently motivated that he is not just 1.2 willing to attend, but perhaps it is correct to say that he is actively attending. As a first stage in a "learning by doing" process the student is committing himself in some small measure to the phenomena involved. This is a very low level of commitment, and we would not say at this level that this was "a value of his" or that he had "such and such an attitude". These terms belong to the next higher level that we describe. But we could say that he is doing something with or about the phenomenon

besides merely perceiving it, as would be true at the next level below this of 1.3 Controlled or selected attention.

This is the category that many teachers will find best describes their "interest" objectives. Most commonly we use the term to indicate the desire that a child becomes sufficiently involved in or committed to a subject, phenomenon, or activity that he will seek it out and gain satisfaction from working with it or engaging in it.

2.1 ACQUIESCENCE IN RESPONDING

We might use the word "obedience" or "compliance" to describe this behaviour. As both of these terms indicate, there is a passiveness so far as the initiation of the behaviour is concerned, and the stimulus calling for this behaviour is not subtle. Compliance is perhaps a better term than obedience, since there is more of the elements of reaction to a suggestion and less of the implication of resistance or yielding unwillingly. The student makes the response, but he has not fully accepted the necessity for doing so.

- Willingness to comply with health regulations.
- Obeys the playground regulations.

2.2 WILLINGNESS TO RESPOND

The key to this level is in the term "willingness", with its implication of capacity for voluntary activity. There is the implication that the learner is sufficiently committed to exhibiting the behaviour that he does so not just because of a fear of punishment, but "on his own" or voluntarily. It may help to note that the element of resistance or of yielding unwillingly, which is possibly present at the previous level, is here replaced with consent or proceeding from one's own choice.

- Acquaints himself with significant current issues in international, political, social, and economic affairs through voluntary reading and discussion.
- Acceptance of responsibility for his own health and for the protection of the health of others.

2.3 SATISFACTION IN RESPONSE

The additional element in the step beyond the Willingness to respond level, the consent, the assent to responding, or the voluntary response, is that the behaviour is accompanied by a feeling of satisfaction, an emotional response, generally of pleasure, zest, or enjoyment. The location of this category in the hierarchy has given us a great deal of difficulty. Just where in the process of internalization the attachment of an emotional response, kick, or thrill to a behaviour occurs has been hard to determine. For that matter there is some uncertainty as to whether the level of internalization at which it occurs may not depend on the particular behaviour. We have even questioned whether it should be a category. If our structure is to be a hierarchy, then each category should include the behaviour in the next level below it. The emotional component appears gradually through the range of internalization categories. The attempt to specify a given position in the hierarchy as the one at which the emotional component is added is doomed to failure.

The category is arbitrarily placed at this point in the hierarchy where it seems to appear most frequently and where it is cited as or appears to be an important component of the objectives at this level on the continuum. The category's inclusion at this point serves the pragmatic purpose of reminding us of the presence of the emotional component and its value in the building of affective behaviour. But it should not be thought of as appearing and occurring at this one point in the continuum and thus destroying the hierarchy which we are attempting to build.

- Enjoyment of self-expression in music and in arts and crafts as another means of personal enrichment.
- Finds pleasure in reading for recreation.
- Takes pleasure in conversing with many different kinds of people.

3.0 VALUING.

This is the only category headed by a term which is in common use in the expression of objectives by teachers. Further, it is employed in its usual sense: that a thing, phenomenon, or behaviour has worth. This abstract concept of worth is in part a result of the individual's own valuing or assessment, but it is much more a social product that has been slowly internalized or accepted and has come to be used by the student as his own criterion of worth.

Behaviour categorized at this level is sufficiently consistent and stable to have taken on the characteristics of a belief or an attitude. The learner displays this behaviour with sufficient consistency in appropriate situations that he comes to be perceived as holding a value. At this level, we are not concerned with the relationships among values but rather with the internalization of a set of specified, ideal, values. Viewed from another standpoint, the objectives classified here are the prime stuff from which the conscience of the individual is developed into active control of behaviour.

This category will be found appropriate for many objectives if we use the term "attitude" (as well as, of course, "value").

An important element of behaviour characterized by Valuing is that it is motivated, not by the desire to comply or obey, but by the individual's commitment to the underlying value guiding the behaviour.

3.1 ACCEPTANCE OF A VALUE

At this level we are concerned with the ascribing of worth to a phenomenon, behaviour, object, etc. The term "belief", which is defined as "the emotional acceptance of a proposition or doctrine upon what one implicitly considers adequate ground" (English and English, 1958, p. 64), describes quite well what may be thought of as the dominant characteristic here. Beliefs have varying degrees of certitude. At this lowest level of Valuing we are concerned with the lowest levels of certainty; that is, there is more of a readiness to re-evaluate one's position than at the higher levels. It is a position that is somewhat tentative. One of the distinguishing characteristics of this behaviour is consistency of response to the class of objects, phenomena, etc. with which the belief or attitude is identified. It is consistent enough so that the person is perceived by others as holding the

belief or value. At the level we are describing here, he is both sufficiently consistent that others can identify the value, and sufficiently committed that he is willing to be so identified.

- Continuing desire to develop the ability to speak and write effectively.
- Grows in his sense of Kinship with human beings of all nations.

3.2 PREFERENCE FOR A VALUE

The provision for this subdivision arose out of a feeling that there were objectives that expressed a level of internalization between the mere acceptance of a value and commitment or conviction in the usual connotation of deep involvement in an area. Behaviour at this level implies not just the acceptance of a value to the point of being willing to be identified with it, but the individual is sufficiently committed to the value to pursue it, to seek it out, to want it.

- Assumes responsibility for drawing reticent members of a group into conversation.
- Deliberately examines a variety of viewpoints on controversial issues with a view to forming opinions about them.
- Actively participates in arranging for the showing of contemporary artistic efforts.

3.3 COMMITMENT

Belief at this level involves a high degree of certainty. The ideas of "conviction" and "certainty beyond a shadow of a doubt" help to convey further the level of behaviour. In some instances this may border on faith, in the sense of it being a firm emotional acceptance of a belief upon admittedly nonrational grounds. Loyalty to a position, group, or cause would also be classified here.

The person who displays behaviour at this level is clearly perceived as holding the value. He acts to further the thing valued in some way, to extend the possibility of his developing it, to deepen his involvement with it and with the things representing it. He tries to convince others and seeks converts to his cause. There is a tension here which needs to be satisfied; action is the result of an aroused need or drive. There is a real motivation to act out the behaviour.

- Devotion to those ideas and ideals which are the foundations of democracy.
- Faith in the power of reason and in methods of experiment and discussion.

4.0 ORGANIZATION

As the learner successively internalizes values, he encounters situations for which more than one value is relevant. Thus necessity arises for

- (a) the organization of the values into a system,
- (b) the determination of the interrelationships among them, and
- (c) the establishment of the dominant and pervasive ones.

Such a system is built gradually, subject to change as new values are incorporated. This category is intended as the proper classification for objectives which describe the beginnings of the building of a value system. It is subdivided into two levels, since a prerequisite to interrelating is the conceptualization of the value in a form which permits organization. Conceptualization forms the first subdivision in the organization process, Organization of a value system the second.

While the order of the two subcategories seems appropriate enough with reference to one another, it is not so certain that 4.1 Conceptualization of a value is properly placed as the next level above 3.3 Commitment. Conceptualization undoubtedly begins at an earlier level for some objectives. Like 2.3 Satisfaction in response, it is doubtful that a single completely satisfactory location for this category can be found. Positioning it before 4.2 Organization of a value system appropriately indicates a prerequisite of such a system. It also calls attention to a component of affective growth that occurs at least by this point on the continuum but may begin earlier.

4.1 CONCEPTUALIZATION OF A VALUE

In the previous category, 3.0 Valuing we noted that consistency and stability are integral characteristics of the particular value or belief. At this level (4.1) the quality of abstraction or conceptualization is added. This permits the individual to see how the value relates to those that he already holds or to new ones that he is coming to hold.

Conceptualization will be abstract, and in this sense it will be symbolic. But the symbols need not be verbal symbols. Whether conceptualization first appears at this point on the affective continuum is a moot point, as noted above.

- Attempts to identify the characteristics of an art object which he admires.
- Forms judgments as to the responsibility of society for conserving human and material resources.

4.2 ORGANIZATION OF A VALUE SYSTEM

Objectives properly classified here are those which require the learner to bring together a complex of values, possibly disparate values, and to bring these into an ordered relationship with one another. Ideally, the ordered relationship will be one which is harmonious and internally consistent. This is, of course, the goal of such objectives, which seek to have the student formulate a philosophy of life. In actuality, the integration may be something less than entirely harmonious. More likely the relationship is better described as a kind of dynamic equilibrium which is, in part, dependent upon those portions of the environment which are salient at any point in time. In many instances the organization of values may result in their synthesis into a new value or value complex of a higher order.

- Weighs alternative social policies and practices against the standards of the public welfare rather than the advantage of specialized and narrow interest groups.
- Develops a plan for regulating his rest in accordance with the demands of his activities.

5.0 CHARACTERIZATION BY A VALUE OR VALUE COMPLEX

At this level of internalization the values already have a place in the individual's value hierarchy, are organized into some kind of internally consistent system, have controlled the behaviour of the individual for a sufficient time that he has adapted to behaving this way; and an evocation of the behaviour no longer arouses emotion or affect except when the individual is threatened or challenged.

The individual acts consistently in accordance with the values he has internalized at this level, and our concern is to indicate two things:

- (a) the generalization of this control to so much of the individual's behaviour that he is described and characterized as a person by these pervasive controlling tendencies, and
- (b) the integration of these beliefs, ideas, and attitudes into a total philosophy or world view.

These two aspects constitute the subcategories.

5.1 GENERALIZED SET

The generalized set is that which gives an internal consistency to the system of attitudes and values at any particular moment. It is selective responding at a very high level. It is sometimes spoken of as a determining tendency, an orientation toward phenomena, or a predisposition to act in a certain way. The generalized set is a response to highly generalized phenomena. It is a persistent response to a family of related situations or objects. It may often be an unconscious set which guides action without conscious forethought. The generalized set may be thought of as closely related to the idea of an attitude cluster, where the commonality is based on behavioral characteristics rather than the object of the attitude. A generalized set is a basic orientation which enables the individual to reduce and order the complex world about him and to act consistently and effectively in it.

- Readiness to revise judgments and to change behaviour in the light of evidence.
- Judges problems and issues in terms of situation, issues, purposes, and consequences involved rather than in terms of fixed, dogmatic precepts or emotionally wishful thinking.

5.2 CHARACTERIZATION

This, the peak of the internalization process, includes those objectives which are broadest with respect both to the phenomena covered and to the range of behaviour which they comprise. Thus, here are found those objectives which concern one's view of the universe, one's philosophy of life, one's Weltanschauung - a value system having as its object the whole of what is known or knowable.

Objectives categorized here are more than generalized set in the sense that they involve a greater inclusiveness and, within the group of attitudes, behaviours, beliefs, or ideas, an emphasis on internal consistency. Though this internal consistency may not always be exhibited behaviorally by the students toward whom the objective is directed, since we are categorizing teacher's objectives, this consistency feature will always be a component of Characterization objectives.

As the title of the category implies, these objectives are so encompassing that they tend to characterize the individual almost completely.

- Develops for regulation of one's personal and civic life a code of behaviour based on ethical principles consistent with democratic ideals.
- Develops a consistent philosophy of life.

Appendix IVFIELD CURRICULUM AND EVALUATION CRITERIACONTENT FOR ACHIEVING LEARNING IN ADMINISTRATION IN AN INTEGRATED
METHODS FIELD WORK PLACEMENT

In order to be able to evaluate an educational experience, it is necessary to know what the content of that experience has been. When we set questions in an examination, the purpose is to evaluate the students' learning. This presupposes that we have already taught a course in that subject and the students know what they are expected to learn, and on which they will be tested and evaluated.

However, in field work we have proceeded the other way around. We have developed criteria for evaluation of the student's performance but we have no field curriculum on the basis of which that performance is being evaluated. We leave it, in a sense, to each field instructor to develop his own curriculum. The net result is that:

1. Experiences provided by instructors do not have a common core in the theoretical learning that must be integrated.
2. Specification of what should be mastered is necessary to ensure that these were provided and student's evaluation is not a result of impressionistic ideas of the field instructor.

The questions before us are:

1. What theoretical content is to be made a part of student's practice experience?
2. How much of the content should be taught in each of the four terms?

To answer both these questions let us take a concrete example.

1. Our area of evaluation is the student's functioning in agency setting and learning of content on administration. I have selected this as it is generic to all settings and all methods.
2. If evaluation criteria are geared to progression in learning, it is necessary to develop a field curriculum that also shows such progression.
3. How much selectiveness is built-in deciding how much will be covered, or what aspects emphasized, in relation to a particular student for educational diagnosis, is required.

Educational diagnosis is:

Education = person = motivation + capacity and learning situation + opportunity = setting + instructor.

ILLUSTRATIVE CONTENT ON ADMINISTRATION AS AN AREAIN FIELD WORKFirst Term

<u>Curriculum</u>	<u>Evaluation Criteria</u>
<p>1 - Provision of specific knowledge for general understanding and perspective.</p> <p>- Descriptive knowledge of agency charter/auspices related to services.</p> <p>- Methods of funding, source of income, cost of service.</p> <p>- Staff functions: more specific for immediate student's relationships for work.</p> <p>- Connection of agency to others in community.</p> <p>- Agency's place in the wider field of health, education, welfare.</p>	<p>1 - Student should begin to understand the functions of the agency as they relate to its objectives when discussed in conferences.</p>
<p>2 - Opportunity to begin staff relationships coworkers, other staff.</p>	<p>2 - Capacity for relationship with immediate staff with whom student has contact: approach, communication pattern.</p>
<p>3 - Knowledge for beginning work.</p> <p>- Referral procedures to agency; confidentiality (method of releas of information); reporting: statistics, registers.</p> <p>- Rules: rigidity and flexibility; degree of authority; relationship to service clients.</p>	<p>3 - Acceptance of agency's locus of authority: rules (punctuality, signing in and out); auspices (legal/other).</p>

Second Term

<p>1 - Responsibility for agency procedures; maintaining statistics or other reporting methods in agency.</p>	<p>1 - Increased knowledge of agency shown in increased degree of comfort in discharging responsibilities in day-to-day functioning as well as in providing information to others.</p>
---	--

Curriculum

- 2 - Either through service to client or fund raising/publicity, provide opportunity to student to interpret at an informal level agency functions.
- 3 - Work with clients provide opportunity to student to relate agency's services to clients' problems.

Evaluation Criteria

- 2 - More objective evaluation of agency authority.
- 3 - Ability to grasp agency policies meaningfully as they are observed in relation to the particular needs of clients served.

Third Term

- 1 - Participation in board meetings/staff meetings around policy/practice issues of agency.
- 2 - Use of other agency personnel for discharge of professional service (team concept) and for personal professional growth.
- 3 - Political and legal issues in society examined as they affect agency in relation to its services.
- 4 - Carry responsibilities which enable the student to put agency policy in direct operation
 - (a) intake
 - (b) referral
 - (c) fund raising and public relations.

- 1 - Ability to be intelligently critical of agency; recognition of both its positive and negative factors.
- 2 - Ability to develop and maintain professional relationships with other staff in discharge of agency functions and foster professional growth through team consultation rather than total dependence on field instructor.
- 3 - Ability to identify positives and negatives related to society's effects on agency.
- 4 - Capacity for independence in implementing agency objectives as seen in
 - (a) intake
 - (b) interpretation to interested individuals.

Fourth Term

- 1 - Carrying some independent administrative assignments: developing in-service training programmes for lower staff cadres; conducting a small study pertaining to agency structure or functions; analysing and interpreting agency statistics; participating in preparation of annual report/budget, developing or revising a manual.

- 1 - Ability to carry out independent administrative projects of diagnostic, evaluative or educative nature.

Curriculum

- 2 - Identifying and/or using change mechanisms in the agency structure available to the professional worker to institute policy change, bring up grievances (client-service or staff), and generally represent the clients' interest; advocacy and protest roles.
- 3 - Project agency to community; write article; speak on radio; put up an exhibition; design a pamphlet; etc.
- 4 - Professional commitment to stimulating community in provision of services where deficits exists; joining a newly emerging association; developing a new service.

Evaluation Criteria

- 2 - Ability to identify procedures for affecting change and bring professional skills to bear on agency for affecting such change on client's behalf.
- 3 - Ability to use formal procedures to interpret agency service to the community.
- 4 - Ability to diagnose deficits in community for services to clients, and capacity to enter into problem-solving (providing the service).

Appendix V

INTEGRATED COURSE SYLLABUS ¹

THE GENERAL AND UNITS GOALS, SYLLABUS, AND ANNOTATION ON TEACHING METHODS USED IN AN INTEGRATED COURSE

General Goals of the Course:

1. To develop in the student basic knowledge, skills, and attitudes in the use of social work methods within the purview of the profession's philosophy, concepts and principles.
2. To understand the bio-psycho-social factors which affect the social work methods, processes, and strategies of intervention.
3. To enhance the development of professional self through a conceptualization of social work roles, social environment and professional goals.

Unit I - Social Work as a profession

Unit Goals

1. To develop a professional concept of social work in relation to the other professions within the context of society as a whole.
2. To understand the common elements among all the social work methods as well as the specifics in each method.
3. To analyse the roles and functions of social workers in the process of achieving professional goals.

Syllabus

- A. The professional concept of social work - a conceptual approach.
1. Charity
 2. Philanthropy
 3. Humanitarianism
 4. "Humanitarianism with a method"

Annotation on teaching method

Integrated method with emphasis on lecture and discussion methods.

- B. Attributes of a profession as seen in social work.
1. Body of knowledge
 2. Professional authority
 3. Community sanction
 4. Professional culture
 5. Code of ethics

¹

Prepared by Dr. Angelina Almanzor as Appendix to a paper "The Integrative Method of Teaching In Social Work" for the Seminar on Curriculum Development And Teaching For S.E. Asian Social Work Educators, October 31 - November 9, 1971, Bombay.

Unit II - Understanding the ClientUnit Goals

1. To develop a theoretical and scientific understanding of the client systems in social work.
(Individual, group, community)
2. To analyse the factors affecting the client's social situation.
3. To discover and understand the connecting links between the client systems in social work and the totality of the society of which they are part.

Syllabus

- A. 1. Understanding the client from bio-psycho-social aspects
- B. Psycho-social dynamic of Person.
 1. Personality development
 2. Structure of personality
 3. Mechanism of defense
 4. Concept of maturity
- C. Social-Cultural Elements.
 1. Social Structure
 2. Socio-cultural patterns
 3. Multiple factors
 4. Sub group relationship
 5. Leadership
- D. Group Behaviour.
 1. Stages of group development
 - a) Family
 - b) Play group
 - c) School group
 - d) Peer group
 - e) Reference group
 - f) Adult group
 - g) Professional group
 2. Interactions
 - a) Feelings and Attitudes
 3. Relationship
 4. Components of Relationship
 - a) Reality, Transference, Counter-transference
 5. Group dynamics
- E. Understanding organizations, institutions, and communities.
 1. The macro and micro systems
 2. Social behaviour in a community
 3. Modifying, changing, or building institutions in a community
 4. The social dynamics of urban and rural communities - other typologies

Annotations on teaching method

Integrative method with emphasis on small group discussion and the use of audio-visual programme materials.

Unit III - The Social Worker Using the Three Methods "The What"

Unit Goals

1. To develop an understanding of the basic social work roles and attitudes important to the use of the method.
2. To develop and awareness of an evolving professional self.

Syllabus

Annotations on teaching method

A. Common Philosophy, concepts and principles of social work. Integrative method with emphasis on role-playing and class discussions.

B. Roles of the Social Worker.

1. Social worker as an enabler
2. Social worker as therapist
3. Social worker as an expert (research)
4. Social worker as guide
5. Social worker as educator
6. Social worker as advocacy planner
7. All other evolving roles of the social worker, with specific reference to the third world

C. Social worker's knowledge, skills, and attitudes.

1. Knowledge of individual, of group and of community and their behaviour
2. Social worker develops a professional relationship
3. Interviewing
4. Recording
5. Committee board work
6. Program development
7. Leadership development
8. Agency function, program and services
9. Utilization of agency and community resources
10. Collaboration with other disciplines
11. Fund-raising

Unit Goals

Syllabus

- 12. Skill in working with people
 - 13. Skill in the use of professional self
 - 14. Administration
 - 15. Theory and knowledge-building process, development of skills, and examination of attitudes for contemporary practice.
- D. The Social worker engages in the interrelated processes.
- 1. Study or fact-gathering
 - 2. Diagnosis
 - 3. Treatment
 - a) Formulation planning
 - b) Implementation
 - 4. Evaluation
 - 5. Follow-up

Unit IV - The Helping Process of all Methods

- 1. To develop skills in the use of social work methods with specific reference to the helping process.
- 2. To enable the student to use a theory divergent theories or parts of several theories for analysis and diagnosis.
- 3. To develop skills in the selection of points of entry towards the integrated use of the method.

A. Factfinding.

- 1. Concept of factfinding in Social Work
- 2. Tools used in gathering data
- 3. Bio-psycho-social study of individuals, groups and communities
 - a) Content
 - b) Process
- 4. Evaluating the comprehensiveness of a psycho-social study

B. Diagnosis.

- 1. Concept of Diagnosis/Analysis
- 2. The theoretical framework for diagnosis/analysis

Integrative method with the emphasis on simulation.

Unit V - Case Analysis

Unit Goals

1. To develop an analytical and critical attitude through case analysis.
2. To assess theoretical approaches used by the social workers in specific cases.
3. To identify knowledge, skills and attitudes employed by a social worker in a given case.

Syllabus

- A. Guides to Case Analysis.
1. Understanding the dynamics of the client as an individual who is part of groups within the content of the community
 2. Assessment of approaches by the workers
 3. Alternative approaches which may be employed in the case
 4. Evaluation of services rendered

Annotations on teaching method

Integrative method with emphasis on class discussion.

CONTENTS

- Appendix I: Objectives Of The Two Year Master In Social Work Degree Programme.
- Appendix II: A Condensed Version of Taxonomy of Educational Objectives - Cognitive Domain.
- Appendix III: A Condensed Version of the Affective Domain of the Taxonomy of Educational Objectives.
- Appendix IV: Field Curriculum And Evaluation Criteria - Content For Achieving Learning In Administration In An Integrated Methods Field Work Placement.
- Appendix V: Integrated Course Syllabus - The General And Unit Goals, Syllabus and Annotation on Teaching Methods Used In An Integrated Course.

3-11-72

210 d.

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOLS OF SOCIAL WORK

XVI TH INTERNATIONAL CONGRESS OF SCHOOLS OF SOCIAL WORK

August 8 - 11, 1972
The Hague, The Netherlands

DESARROLLO DEL PLAN DE ESTUDIO

Dra. Armaity S. Desai^{*})

Introducción

Desarrollo del plan de estudio ha sido tema en el pasado Congreso de Escuelas de Trabajo Social y en conferencias locales y regionales de Escuelas en varias partes del mundo. Es un tema en continuo crecimiento! Con tantas excelentes exposiciones de bien conocidos educadores en la profesión, creo que no añadiría nada significativo con nuevos discernimientos. Quiero primera-mente declarar que no soy ni una experta en el desarrollo del plan de estudios en el trabajo social ni soy una teórica del plan de estudios en el departamento de educación de ninguna Universidad. En primar lugar soy una profesora en una Escuela de Trabajo Social (como muchos de Uds. aquí presentes), quien de cuando en cuando ha tenido que asumir responsabilidades en el desarrollo del plan de estudios. Este ensayo representa mi búsqueda de muchos años por hallar una metodología práctica que me asista, y para compartir con mis colegas el sistema que pueda guiar al elaborador aficionado del plan de estudios en su difícil y probablemente más significativa tarea con la cual tiene que luchar de cuando en cuando. Ningún plan de estudio puede durar para siempre. En un medio ambiente en continuo cambio como en que vivimos, el paso de cambio y reconstrucción del

*) La Dra. Armaity Desai es profesora en la Escuela de Trabajo Social (Nirmala Niketan), Universidad de Bombay. La Escuela comenzó como una institución para graduados con un programma de dos años para el grado de maestro pero ha añadido recientemente un programma de dos años para subgraduados en trabajo social. (post-intermedio).

En gran parte del tercer mundo la enseñanza del trabajo social sólo ha comenzado a emerger en los últimos veinte años. Sin el empleo de un sistema metodológico para el desarrollo del plan de estudio, existe la tendencia a usar modelos ya desarrollados en otras partes del mundo. Esta situación se presenta debido a que el sujeto de la materia es visto a menudo como una guía en lugar de otras fuentes significativas para el desarrollo del plan de estudio. Este ensayo utiliza parte del conocimiento ya disponible sobre la teoría del desarrollo del plan de estudio para aplicarlo al aprendizaje del trabajo social.

Quisiera declarar que prefiero emplear el término "desarrollo" del plan de estudio en lugar del término "construcción" ya que el primero expresa un acercamiento que va de acuerdo con las posibilidades de crecimiento y cambio en nuestro pensamiento, mientras que el segundo término me parece estático, en el sentido de que, un producto final debe ser producido de la misma manera que se construye una casa; el cual, una vez construido, permite pocas oportunidades para alteraciones o cambios básicos en el plan.

Algunas preguntas básicas

Al desarrollar un plan de estudio para cualquier empresa educativa, ya sea un programa para graduados o subgraduados, un curso de corta duración o un seminario, tenemos necesidad de formularnos las siguientes preguntas:

1. ¿Qué objetivos deseamos alcanzar?
2. ¿Qué contenido educativo conducirá a alcanzar estos objetivos?
3. ¿Cómo deberá ser organizado este contenido de aprendizaje y cómo deberán ser organizadas las experiencias de aprendizaje para llegar a la incorporación de este contenido?

4. ¿Cómo sabemos si estos objetivos fueron alcanzados por el contenido a través de la manera como éste fue organizado y las formas en que las experiencias de aprendizaje hicieron posible que el contenido fuera incorporado?

La totalidad de estas constituye el diseño de un plan de estudio. El resto de este ensayo se ocupará de estas preguntas punto por punto. La autora de este ensayo está obligada a dos sistemas para la conceptualización del desarrollo del plan de estudio. El modelo usado en este caso está básicamente derivado del de Tyler cuyas elaboraciones originales continúan siendo básicas en todos los debates sobre la teoría del plan de estudio en ambos lados del Atlántico y se han extendido a otros países del mundo.¹ La Taxonomía de Objetivos de Enseñanza para el Desarrollo Cognoscitivo² y Afectivo³ de Bloom será mencionada con frecuencia. El análisis de la literatura del plan de estudio en textos pedagógicos mostró una gran dependencia de estas dos fuentes. La autora de este ensayo también está familiarizada con estas dos fuentes y las ha utilizado, lo mismo que otras elaboraciones de ellos en otros textos tales como aquellos de Taba⁴ y Wheeler⁵. En vista de que pocos otros modelos fueron mencionados en el transcurso por los autores de estos textos, y en vista de su continua popularidad como modelos usados en la literatura del desarrollo del plan de estudio, este ensayo se desarrolla básicamente utilizando estos dos sistemas. Ultimo en orden pero no en importancia, soy deudora de parte de mi manera de pensar sobre la organización del plan de estudio a mi profesora Charlotte Towle quien me enseñó a ser una educadora del trabajo social.⁶

I - Objetivos

¿Cómo determinamos los objetivos de cualquier esfuerzo educativo? En primer lugar debemos ser explícitos en cuál es el objetivo de enseñanza

generalmente aceptado. Se dice que enseñar es promover ciertas normas de conducta. Ampliamente dicho, se dice que estas normas de conducta se hallan en las zonas del conocimiento, actitudes y habilidades, o normas de conducta cognoscitivas, afectivas y sicomotoras. Así que, por ejemplo, el conocimiento debe estar al nivel de los hechos, o de la comprensión, o, en su nivel más profundo, el individuo debe ser capaz de ir más lejos, hasta el análisis, la síntesis y la generalización. Estas son las normas de conducta cognoscitivas. En la zona afectiva debemos incluir valores, creencias y actitudes. La zona sicomotora o de habilidades, debe incluir operaciones de resolución de problemas tales como las que utilizamos en el trabajo social en nuestras formas de intervención. Este es el tríade del sentido del conocimiento, conocido en la literatura educacional sobre el trabajo social.

A. Aims

La mayoría de las escuelas de trabajo social tienen primero que todo, bastantes objetivos generales para guiar sus programas. Por ejemplo, es un objetivo ya acordado en la Escuela de Trabajo Social en donde tengo el privilegio de enseñar, que el estudiante que complete su grado con el nivel de bachiller debe estar listo para prestar servicios al país, entre otros asistencia material, utilización de los recursos de la comunidad, o desarrollando recursos innatos específicos, realizando actividades promocionales (p. ej. programa recreacional), y funciones relativas al desarrollo tales como aquellos programas de salud y educación que requieren experiencia en el trabajo social (p. ej. nutrición o campaña de inmunización). Los servicios son generalmente concebidos para que sean de tal tipo que además de los componentes de comunicación y relación, haya una gran concentración en las prácticas de desarrollo requeridas específicamente en la ejecución del programa ya sea en una institución encargada de niños o un conjunto de comunidades o un proyecto sanitario.

Por otra parte, el programa de grado de maestro tiene su objetivo general, el desarrollo de normas de conducta que han de formar al administrador de la pequeña agencia de trabajo social, al organizador de la comunidad, al político y elaborador de programas de trabajo social a nivel local y distrital, la facultad de nivel medio de escuelas de trabajo social, al instructor de campo y al terapeuta en programas terapéuticos.

B. Objetivos a Nivel Escolar

Habiendo entonces puesto en claro cuales son nuestros objetivos generales, necesitamos desarrollar objetivos a un nivel de generalidad un poco menor. Por ejemplo, cuatro de los objetivos de nuestro grado de maestro de plan de estudio estipulan:

1. El adquirir conocimiento y habilidad en el empleo de los principios y métodos de la profesión de trabajo social en lo que se refiere a ayudar a la población como individuos y familias, en grupos y en comunidad.
2. El adquirir conocimiento del contexto y contenido del desarrollo planeado, y habilidades para ser empleadas en roles relativos al desarrollo y funciones de trabajadores sociales.
(Consulte el apéndice para ver la lista completa de los niveles de objetivos de la Escuela).
3. El desarrollar la confianza en sí mismo, incluyendo la capacidad de comprensión y el sentido para dirigir, y para establecer y mantener relaciones profesionales que tengan algún propósito.
4. El desarrollar la capacidad de pensamiento disciplinado a través de los procesos del análisis, la síntesis y la generalización.

Si se observan estos objetivos cuidadosamente, vemos que ellos se refieren al conocimiento, habilidades, actitudes y maneras de pensar a desarrollarse en el alumno. Estas areas, establecidas en los objetivos de una escuela, nos guían en la selección de experiencias del plan de estudio.

¿Cómo juzgar estos objetivos? Las areas siguientes nos muestran las posibles fuentes de las cuales se deben derivar las miras generales, lo mismo que los objetivos más específicos y la manera en la que éstos deben ser clasificados.

C. Fuentes para derivar los objetivos

1. El alumno

Yo considero el alumno como una de las mayores fuentes para el desarrollo de los objetivos. En todas partes del mundo el ingreso al aprendizaje del trabajo social ocurre en el transcurso de diferentes niveles del desarrollo individual, comenzando tan pronto como se ha terminado la enseñanza secundaria y tan tarde como el alumno de edad madura. Por esto, es verdaderamente necesario el diagnosticar las necesidades del nivel de edad en términos de los objetivos. Así, en la India, el subgraduado se halla en el período de la adolescencia pero ya casi en la edad adulta (18-21). El está ansioso por estar listo para campear con responsabilidades básicas en la entrega de sus servicios una vez terminado su estudio. El graduado a nivel de maestro es un joven adulto (21-24) quien está preparado para encargarse del papel de elaborador de planes de acción, administrativos, educativos y terapéuticos a nivel medio. En virtud de su edad y falta de experiencia en el trabajo antes de su graduación, el maestro no está preparado para asumir el papel de preparador de planes de acción a, por ejemplo, nivel de estado o gobierno central, o, en obras grandes y complejas, con la excepción de solicitudes específicas por parte de candidatos delegados quienes están

preparados pero les falta entrenamiento. De aquí que el plan de estudio está preparado para alcanzar estos niveles. Análogamente, el período de tiempo que una persona pueda permanecer con nosotros puede afectar también tanto nuestros objetivos como nuestra organización del plan de estudio. Por ejemplo, ¿pueden esperar el mismo nivel de perfeccionamiento los objetivos de un curso que dura 4 años a nivel de subgraduado y 1 año a nivel de graduado que los de un curso de dos años a nivel de subgraduado y dos años a nivel de post-graduado?

Debemos considerar también los motivos del alumno para escoger esta profesión. Por ejemplo, los motivos de los alumnos en los E.E.U.U., resultantes de trastornos sociales han causado tremendo impacto en el plan de estudio al desviarlo del acercamiento clínico-individual al acercamiento cambio social-comunidad. De aquí que las capacidades incluyendo las necesidades de desarrollo y las motivaciones, son de gran significación para el desarrollo de los objetivos.

Debemos tener en cuenta además las experiencias anteriores del alumno lo mismo que la naturaleza de su aptitud para prender. Yo estoy convencida de que el alumno que entre al programa de grado de maestro debe ser tratado como un alumno adulto, y por esto, el modelo del plan de estudio debe ser concebido de tal manera que promueva el estudio independiente. De todas maneras, en un país como la India, durante la enseñanza para subgraduados, el aprendizaje de factores tiene prioridad sobre el acercamiento analítico y de resolución de problemas, no se conoce el uso de la bibliografía y la participación y el pensamiento independientes no son promovidos, la aptitud para el aprendizaje por adultos es prácticamente inexistente y la tarea de los dos años es la de enseñar como "aprender a aprender" y llegar a ser un alumno adulto. De la misma manera, las experiencias antecedentes de un estudiante rural o de

una ciudad pequeña comparados con los de un estudiante de un area metropolitana, afectará seriamente el contenido del aprendizaje porque lo que se retiene no es necesariamente lo que se enseña, sino lo que se obtiene de la experiencia del aprendizaje por parte del estudiante dentro del cuerpo de su propio antecedente. La naturaleza de esta interacción entre el alumno y las actividades del aprendizaje a las cuales está expuesto es experiencia de aprendizaje limitada. Dónde se encuentra el alumno y qué tan lejos debe ser llevado en su aprendizaje se convierte en parte del objetivo de las escuelas.

2. La Sociedad

La segunda vasta zona de donde podemos obtener nuestros objetivos y seguramente no menos importante que la primera, es la sociedad de la cual se recluta la población estudiantil y a la cual ellos deben regresar para ejercer su práctica profesional. Los intereses de cada sociedad son diferentes. Estos intereses señalan naturalmente tanto el tipo de contenido como la filosofía dentro de la cual este contenido será enseñado. Por ejemplo, la mayoría del tercer mundo vive preocupada con problemas del subdesarrollo, por eso, el foco de interés en el contenido debe ser compartido con esos problemas incluyendo los factores sociales, económicos y políticos, relativos al desarrollo, desarrollo planeado y promoción de cambio social, dinámica de la población y planeación familiar. Junto a estos problemas está también la necesidad de aprender sobre la comunicación a un nivel mucho más amplio que el tradicional uno-a-otro y grupos pequeños de comunicación. Por otra parte, los intereses de un país como los E.E.U.U. están divididos entre los problemas que acompañan tanto a la riqueza como a la erradicación del subdesarrollo de algunos estratos de su población, y ambos problemas exigen igual atención en el plan de estudio. Un país en desarrollo con una orientación tan socialista como la India, y entregado al desarrollo planeado, diferirá en contenido en la discusión sobre

cuestiones del bienestar y servicios, y su ejecución, de los E.E.U.U., cuyos conceptos sobre el bienestar están basados en un diferente marco político-económico. Aún las mismas actitudes hacia tal desarrollo planeado serán diferentes entre ambos, el profesor y el alumno.

De aquí que en cualquier discusión sobre un objetivo en la educación, juega la sociedad un mayor papel, porque el contenido que se desarrolla, la filosofía y las actitudes a ser desarrolladas, deben ser guiadas por este objetivo. O sea que el clima social influencia predominantemente nuestras preocupaciones sobre el plan de estudio. Sin embargo, el contenido no debe hacer hincapié solamente en el aquí y el ahora sino poner los cimientos para el futuro, haciéndole frente a las condiciones cambiables. Un plan de estudio que se halle tan ligado al presente habilitará pobremente al profesional que se produce hoy para trabajar mañana. Un trabajador social estará bien equipado si ha sido habilitado con los útiles requeridos para el reconocimiento de los cambios sociales, para trabajar dentro de ellos y producir un cambio social, para la observación y el análisis de hechos, su síntesis y generalización, más que enfatizando principalmente una descripción del presente como el foco de su plan de estudio.

3. La Materia

La materia o la disciplina a ser enseñada ha sido muy a menudo la fuente más común para el desarrollo de los objetivos. Sin embargo esto es un error porque nos da una noción preconcebida de lo que debe ser enseñado y hace que el alumno y la sociedad descuiden el dónde debe ser empleado el aprendizaje. No nos ayuda el escoger lo que requiere ser enfocado y lo que debe ser desechado convenientemente. El contenido seleccionado discriminativamente, es por esto, muy esencial en el desarrollo del plan de estudio. Fue por culpa de

nuestra falta de precepción en este asunto por lo que por algún tiempo hubo la tendencia a crear plan de estudios para escuelas en todo el mundo , ¡que sospechosamente parecían como si hubieran sido manufacturados en masa! No obstante, eso no significa que la materia no tiene lugar en el desarrollo de los objetivos. Por ejemplo, el siguiente objetivo de nivel de escuela salta a la vista de entre la materia del trabajo social.

El adquirir conocimiento y habilidad en el empleo de los principios y métodos de la profesión de trabajo social en lo que se refiere a ayudar a la población como individuos y familias, en grupos y en comunidad.

El sujeto como fuente de desarrollo de los objetivos asume especial importancia cuando se consideran no solamente los objetivos del programa educacional como una totalidad sino un sujeto particular o curso para ser enseñado. Una vez que estemos de acuerdo en que un curso en particular necesita ser incluido para promover un objetivo mayor, debemos decidir cuales son los objetivos específicos del curso y es en este punto donde el sujeto especialista predomina en su pensamiento/ estipula que es lo que él cree que una persona necesita para llegar a ser un especialista en su materia. No obstante, el elaborador del plan de estudio debe permanecer enfocado en la totalidad y en la contribución particular que este sujeto parezca ejercer en el marco total. Hay mucho que enseñar en cada sujeto y entre más enseñemos, adquirimos mayor conocimiento y competencia. Lo que el alumno debe aprender es a equiparlo para la práctica al nivel en el cual la educación profesional viene siendo impartida. Así que, tomamos de la materia aquellos objetivos los cuales, en realidad, se relacionan con el nivel en el cual nos estamos entrenando. Esto fija entonces el contenido de un curso particular a los objetivos del fin perseguido. Por ejemplo, si el conocimiento relativo al desarrollo nacional y el cambio social

es necesario en el equipo del trabajo social, el contenido debe escoger entre cual será el de mayor utilidad para:

- a La comprensión de la materia
- b Mejorar la meta total educacional por medio de la habilidad para emplear esta materia de tal manera que se alcancen mayores objetivos.

D. Selección Final de los Objetivos

Es necesario que los objetivos desarrollados no sean mayores de lo que puede ser cumplido dentro del período de tiempo disponible. Ellos deben mostrar también consistencia si es que deben ser incorporados por el alumno sin excesiva dificultad. Hay dos columnas indicadoras para la selección final de la lista de objetivos que Ud. debe desarrollar.

1. Filosofía educativa

Suponga que la escuela es el lugar para desarrollar actividades tales como:

- a Acercamiento democrático en lugar de autoritario en el trabajo con el público.
- b Promover el cambio social en lugar de aceptar el status quo.

Los objetivos de la escuela reflejarán esta filosofía y será escogida por sobre otros objetivos. O sea que si deseamos promover (b), ajustándonos y aceptando las limitaciones de los auspicios bajo los cuales funciona el trabajo social, no habrá un objetivo mayor, sino, por el contrario un cambio de promoción en donde tal cambio sea indicado.

2. Psicología del aprendizaje

Sabemos hoy en día que cualquier estudio cuyo objetivo es el aprendizaje de hechos se olvida más fácilmente que el estudio que es aplicable y empleable por la persona. Segundo, un cambio de actitud demanda un determinado período de tiempo. Tercero, la aptitud para aprender es diferente en los diferentes períodos de la vida. Cuarto, los objetivos no son necesariamente puntos terminales sino que representan una función de desarrollo. Todo esto nos ayuda para decidirnos por los objetivos que van a exigir mayor prioridad, sin importar en qué secuencia aparecen o a qué nivel de expectación están relacionados.

E. La Clasificación de los Objetivos Educativos a un Nivel de Especificidad para Utilización a Nivel de sujeto.

Hasta aquí, hemos desarrollado los medios por los cuales una escuela profesional de trabajo social puede decidir qué tipo de conductas educativas desea promover y las fuentes que nos guían en el desarrollo de nuestros objetivos. Hablando generalmente, el comportamiento esperado se traduce en habilidades para comprender o desarrollar habilidades y para transferir estas a otras situaciones, etc. Esta es la conducta que usualmente se espera del alumno. Sin embargo, esta conducta debe permanecer todavía muy compleja y multi-dimensional ya que incluye algunos niveles de conducta esperada y ejecución. Bloom y sus compañeros han desarrollado una excelente clasificación de objetivos educativos los cuales nos capacitan en relación a cada curso, para señalar el contenido y para alcanzar estos objetivos. Estos objetivos no necesitan ser utilizados totalmente en ningún curso pero ellos nos ayudan a conocer específicamente qué es lo que debe ser

medido y en qué grado. Tal clasificación tiene bases excelentes para la evaluación. Mientras que la clasificación de objetivos para las áreas cognoscitiva y afectiva es obtenible, aquellas para el área sicomotora se hacen esperar. La clasificación, por ejemplo, para promover una conducta cognoscitiva es la siguiente. (una lista más detallada se encuentra en el Apéndice II).

1. Conocimiento: Específicos, terminología, hechos específicos, formas y maneras de tratar con específicos, convenciones, tendencias y secuencias, clasificación y categorías, criterios, metodología, universalidades y abstracciones, principios y generalizaciones, teorías y estructuras.
2. Facultades intelectuales y habilidades, Entendimiento, (translación, interpretación, extrapolación), aplicación, análisis, (elementos, relaciones, principios de organización), síntesis (producción de comunicación única, plan, conjunto de operaciones propuesto, derivación de un conjunto de relaciones abstractas), evaluación (juicio en términos de evidencia interna y criterio externo).

Al desarrollar el contenido del plan de estudio, se pueden emplear estos objetivos para la selección del contenido. Si queremos que el estudiante aprenda no solamente un conjunto de hechos relativos, sino que sepa como aplicarlos en un problema no identificado en un aprendizaje previo, él está ejercitando sus facultades en el uso del conocimiento al nivel catalogado como "interpretación". Al final de la primera unidad de aprendizaje en un caso particular, por ejemplo, me supongo que dado un caso que el estudiante no haya visto con anterioridad en la sala de clase, él será capaz por lo menos de utilizar tal conocimiento previo que haya aprendido en una forma rudimentaria

observando los hechos, y reordenándolos de tal manera que pueda interpretar su significado en ese caso particular. Por otra parte, en una unidad de caso particular un tanto avanzada, me imagino que el estudiante no solamente observa los hechos y los reordena para su interpretación sino que también reconoce algún material no formulado y entiende algo del significado oculto en la comunicación. El está entonces en capacidad de hacer algunas hipótesis y distinguirlas de los hechos ya conocidos. Llegar a tal "diagnosís" implica el ejercicio de las facultadas intelectuales y las habilidades en las áreas del análisis y la síntesis. Entonces, como profesora conozco a qué nivel de expectación debe ser encajada la realización, y por eso, qué contenido necesito enseñar para que el estudiante pueda relacionarlo y convertirlo para sí en una enseñanza significativa en su nivel de desarrollo y competencia. Además, al hacerle un examen al estudiante, es mucho más fácil para mí determinar la realización con pertinencia a tal evaluación de criterio externo más que mi juicio subjetivo de la capacidad del estudiante.

Me someto a que si utilizamos las clasificaciones que Bloom ha desarrollado en las áreas cognoscitiva y afectiva, nuestro contenido se relacionará con mayor propiedad a las expectativas en varios niveles. No obstante, debe ser establecida algo de precaución. La clasificación no es necesariamente una jerarquía de niveles para ser llevada a cabo paso a paso. Todos los niveles de alguna extensión deben estar presentes de una ^{forma} rudimentaria en la conducta del estudiante, pero debe haber una concentración mayor en un área de los objetivos más que en otra dependiente de los dos, el nivel del alumno y la naturaleza del contenido. Entonces, por ejemplo, un curso de Información Médica para Trabajadores Sociales que tengan que ver con las enfermedades mayores no debe esperar ningún proceder del alumno que vaya más allá de su nivel de comprensión, aunque sus implicaciones para con un trabajador social deben requerir un proceder de un orden más cercano a la aplicación. (Vea la Taxonomía de Bloom).

Mientras que las escuelas de trabajo social han hecho a menudo menos por los objetivos y más por el desarrollo del contenido en la clase del plan de estudio, en la práctica ellos han cometido un error al desarrollar buenos objetivos de conductas esperadas en cada nivel de enseñanza pero no en el contenido a ser enseñado de todas las áreas del plan de estudio. Una forma de hacer esto es esperar del maestro que no sólo desarrolle objetivos y contenido para la sala de clase sino que registre el contenido paralelo que debe ser enseñado o ayudado, o, reconocer su aplicabilidad en el campo de la práctica. Otra manera de hacer esto es utilizar la taxonomía de Bloom primero para identificar así el contenido en todo el plan de estudio para ser utilizado en el campo de práctica bajo cada una de sus categorías, y luego analizarlo más ampliamente en los diversos niveles del aprendizaje. Se debe enfatizar que no es solamente la conducta afectiva sino la cognoscitiva la que debe ser conocida a fondo en el campo y para la cual debe ser identificado el contenido necesario que conduzca a los objetivos. Solamente después de que hayamos hecho esto podemos estar seguros de que los estudiantes bajo diferentes instructores de campo están obteniendo más o menos el mismo contenido, aunque no necesariamente idéntico. En nombre de la flexibilidad e inclusive de la creatividad, hemos dejado formular al instructor su propio plan de estudio, el cual debe o no debe ser diseñado para conducir hacia todas las conductas que se espera sean desarrolladas. Nosotros inclusive evaluamos en el trabajo de práctica para conducta para el cual los estudiantes puede que no hayan tenido la oportunidad de ejercitarse. (Vea Apéndice IV como ejemplo).

II. Organización del plan de estudio y de las experiencias del aprendizaje

Existen algunos factores que deben ser considerados al desarrollar el plan de estudio.

A. Organización estructural

Un plan de estudio necesita un foco, un centro organizador para la preparación del material del plan de estudio. Citar a Taba,

El problema es entonces, decidir qué elementos del plan de estudio pueden servir como tal foco o centro organizador. Libros sobre el plan de estudio describen gran variedad de centros de organización que han sido empleados: intereses, experiencias, problemas de la vida, contenidos tópicos. Sin embargo ninguno de estos centros proporciona un criterio suficiente para seleccionar los detalles a cubrir, para interpretar lo aprendido, o para establecer relaciones entre los hechos. Parece que solamente si uno se formula las ideas centrales que se han de seguir, puede uno hablar de un foco organizador para el estudio. Lo lógico de las ideas básicas sobre el tópico, un sujeto o un problema determina usualmente qué dimensiones de un tópico necesitan énfasis, qué detalles son relevantes y cuales siguen el ritmo?

En el trabajo social hemos visto varios centros de organización para el plan de estudio y el ensayo que sigue tratará sobre los tipos más nuevos de modelos.

La organización estructural del plan de estudio ha sido de acuerdo a:

- a. Sujetos separados, el cual es ahora el más desacreditado.
- b. Amplios campos para los cuales algunos sujetos están integrados tales como Comportamiento humano y medio ambiente social, Práctica de Trabajo Social (métodos), etc.
- c. Especialización del plan de estudio la cual frecuentemente está de acuerdo sobre campos de trabajo social tales como los campos médico, siquiátrico, correccional, familia, niños, etc.

- d. Plan de estudio genérico el cual es visto como:
- i. Un método que hace caso omiso de lo establecido por ejemplo el caso particular que es enseñado como un método total ora ya practicado en hospitales, agencias de familia, etc., y todos los otros sujetos que se refieren al método.
 - ii. Todos los métodos haciendo caso omiso de lo establecido por ejemplo, caso particular, trabajo de grupo y trabajo en comunidad son enseñados simultáneamente para su aplicación en cualquier establecimiento o como un método integrado o en cursos de método separado.
(Esta es la orientación generalista).
 - iii. El tercer patrón de organización puede incluir un "tratamiento" secuencia consistente en trabajo de caso y grupos de trabajo con el soporte de sujetos relacionados, y una segunda corriente consistente en plan de acción, organización y administración con una orientada preferencia hacia una mayor acción social.
- e. Estamos presenciando ahora aparentemente un movimiento hacia un plan de estudio en el cual algunos problemas o conceptos mayores son sacados juntos de varias fuentes de conocimiento: teoría política, sociológica y antropológica, de comportamiento y práctica. La idea de "centros organizadores" para la organización de experiencias en el plan de estudio y el contenido son discutidas por Wheeler. Si creemos que el aprendizaje será más realizado si se emplea un problema particular o varios problemas que comúnmente ocurren en un país, como centros de organización para desarrollo del plan de estudio, este acercamiento debe tener validez. El problema énfasis debe tener algo para recomendarlo ya que

él proporciona un foco, capacita el desarrollo de las dimensiones para ser estudiado, los detalles relevantes para ser seleccionados en términos de la dimensión combinación en la cual ellos desarrollan significación. Si se selecciona el subdesarrollo como el foco del plan de estudio es posible seleccionar y desarrollar el trabajo social del plan de estudio de la escuela alrededor de éste como un area de integración de conocimiento en otros cursos, y capacitar a los estudiantes para integrar su aprendizaje y transferirlo a otras areas de estudio.

No me propongo entrar en detalles en esta area ni proponer mi propio programa el cual tiene un problema o tarea de foco con lo preventivo, lo relativo al desarrollo, lo terapéutico como los tres lados de un cubo y los métodos para solución como los otros tres lados del cubo. Estas materias forman el propio corazón de la organización del plan de estudio y será discutido en el otro ensayo. Sin embargo, dos peligros deben ser tenidos en cuenta cuando se trate con estos centros de organización. Uno es el dirigente de la marcha del plan de estudio al cual cada uno se adhiere para una nueva idea porque este parece diferente. Debemos ser capaces de analizarlo desapasionadamente, o bien, debemos ir pasando por ejemplo de un problema de concentración a simplemente un campo de concentración el cual no es por más tiempo un patrón aceptable de organización del plan de estudio. Así mismo, especialización en un area puede ser fructífera en una parte del mundo e infructífera en otra donde se requiere un generalista. O se puede requerir un generalista en la mayoría de países que sólo tienen unos cuantos especialistas de un tipo determinado. Más que todo, si un estudiante que se gradúa es incapaz de transferir lo que se ha aprendido, se puede decir que ha fallado el plan de estudio al producir un individuo cuyo proceder debería incorporar más habilidades analíticas

y de resolución de problemas que una cantidad desordenada de hechos que él puede deducir por sí mismo una vez que esté equipado para saber adonde debe acudir por hechos, posibles fuentes, organización de factores, problemas de identificación y de resolución de problemas.

B. Elementos organizadores

1. Conceptos

En primer lugar, un plan de estudio que tenga muchos factores disparatados debe ser olvidado rápidamente. Por consiguiente, el plan de estudio debe ser construido sobre conceptos básicos, ideas, principios y generalizaciones. Los hechos detallados solo pueden ser enseñados alrededor de tales ideas más amplias y abstractas. Por ejemplo, el desarrollar un curso sobre planeación familiar y dinámica de población las seis áreas siguientes de conceptos y habilidades sugieren el contenido o los hechos a ser seleccionados.

- a) Concepto sobre bienestar familiar: necesita realización y necesita frustración y la pertinencia de la planeación familiar.
- b) Concepto sobre el medio ambiente sicosocial: fuentes obtenibles en relación a números, influencia de la población sobre la ecología y viceversa, tecnología moderna para controlar la naturaleza y beneficiar al hombre incluyendo tecnología para planeación familiar.
- c) Conceptos sobre cambio social: la nueva tecnología desconecta los órdenes sociales tradicionales; lugar del trabajo social con referencia al control social y funciones del cambio social al cambiar las normas sociales de una sociedad. (Por ej. número ideal de personas en una familia).

- e) Conceptos relacionados con los valores de la sociedad y actitudes y conflictos entre el bien individual y el bien de la sociedad con referencia al control de la natalidad y planeación familiar.
- f) Habilidades para la resolución de problemas con referencia a la planeación familiar.

Alrededor de estos conceptos básicos puede ser desarrollado gran parte del contenido del curso, lo cual conduce a la naturaleza del problema, al tipo de servicios requerido, las actitudes a ser desarrolladas y las habilidades requeridas para identificar y trabajar con problemas de planeación familiar con referencia a todas las ya conocidas modas de intervención - trabajos de caso, trabajos en grupo y trabajos en comunidad, y los métodos defensores de administración e investigación, para un efectivo cumplimiento del servicio. Para cada curso que se enseñe se requiere tal claridad de la base conceptual o el desarrollo de los principios básicos a ser transmitidos. El valor de estos conceptos básicos es el de que ellos son tomados de otras áreas del plan de estudio, y por esto, se proporciona la integración del contenido alrededor de un área de problema. Tal transferibilidad de enseñanzas incrementa la aplicabilidad y el uso del conocimiento que es aprendido. De acuerdo a Tyler tales conceptos y habilidades estudiados se convierten en el filamento organizador del plan de estudio. Conceptos de enseñanza, principios y metodología hacen más por retener lo aprendido que los hechos opuestos no importa qué tan interesantes puedan ser en el momento.

2. Principios organizadores

Dé la misma manera, Tyler cree que los principios organizadores tejen estos hilos o conceptos en una fábrica la cual es un curso particular. Estos principios

son muchos y dependen de como el sujeto de la materia se presta para el desarrollo. Por ejemplo, el acercamiento debe ser para considerar algo históricament como en el caso de un curso sobre el desarrollo de la política social. El principio organizador es el desarrollo cronológico del contenido. Si lo que se intenta es identificar varias políticas y analizarlas por sus complicaciones, el principio usado es un acercamiento comparativo al organizar el contenido. Algunas veces los principios psicológicos y educativos son empleados por lo que se provee con esto una comprensión más profunda del sujeto de la materia y, en cada etapa del desarrollo tales como al ir del comportamiento normal al patológico. El desarrollo no es lineal sino en grandes círculos concéntricos. En la enseñanza de los métodos ocurre algo así. En el primer lugar, el conocimiento y la habilidad en el diagnosis se profundiza en cada etapa del aprendizaje. Segundo, pueda que empecemos con un caso pero debemos llevar al alumno hacia principios y generalizaciones más amplios. Los casos son empleados en grupos de dos o tres con el propósito de ser capaz de generalizar lo mismo que señalar las diferencias y singularidades. El principio organizador empleado aquí es inductivo. Es por esto que debe ser claramente especificado cómo debe ser organizado un plan de estudio, especialmente un curso o una unidad, para la transmisión del contenido. A menudo hacemos esto pero puede ser que no lo reconozcamos como nuestro principio organizador para el sujeto de la materia que tenemos a la mano. Considero el comenzar con una definición el método más mortífero de organización de un curso. La definición es únicamente significativa si el curso está totalmente integrado con el estudiante.

3. Estructura organizadora

La estructura organizadora es un tercer factor a considerar y el más esencial para un plan de estudio exitoso. Sucesión, continuidad e integración proveen los

medios estructurales por medio de los cuales el contenido puede ser organizado lo mismo que para facilitar su incorporación con el estudiante.

Sucesión implica el concepto de desarrollo o continuación - una cosa sigue a la otra. El principio aquí implicado es el de que no es sólo un concepto para ser dominado sino un comportamiento para ser aprendido, y por esto, se va desde lo más simple a lo más complejo. Típicamente, tal aprendizaje se promueve al ser dividido en unidades lógicas. Entonces, cursos de métodos están divididos a menudo en tales unidades, cada unidad representa, un cuarto, un período, un trimestre, un semestre o inclusive un año dependiendo del acercamiento particular de la escuela.

Segundo, el curso debe proporcionar alguna continuidad, o sea, que deben repetirse elementos para ayudar a obtener una destreza exitosa. Por ejemplo, desarrollo del ego y de patrones de lucha contra problemas son enseñados desde el comienzo e identificados de varias maneras a lo largo del plan de estudio en trabajo de caso y de grupo.

De la misma manera, el tener en cuenta de que haya integración es muy esencial para la totalidad del proceso de aprendizaje del estudiante. En el pasado, cada sujeto especialista ha hecho su trabajo y se espera que de cualquier forma los estudiantes integren este contenido con otro. Integración ocurre solamente cuando el estudiante obtiene un aprendizaje que le sea presentado de una manera integrada. Existe un creciente reconocimiento, por ejemplo, de que enseñando cada método por separado no facilita la integración del estudiante. Por esto se han hecho intentos por integrar por medio del empleo de un equipo de

profesores quienes pueden enseñar en equipo, a veces juntos y a veces por separado. Se ha notado también que se presenta un mejor aprendizaje cuando los estudiantes pueden utilizar estos métodos en problemas centrales tales como abandono infantil o adicción a las drogas. La publicación del Concejo de Educación del Trabajo Social titulado Integrative Learning And Teaching In Schools of Social Work ⁸ (Enseñanza y Aprendizaje integrativos en Escuelas de Trabajo Social) y co-escrito por Lowy, Bloksberg y Walberg describe un Proyecto que abarca seis escuelas para experimentar con tal integración del conocimiento. Los ejemplos incluyen un curso integrativo introductorio sobre los métodos por los cuales "Práctica del Trabajo Social" es enseñada como un curso con algunas lecturas dadas en equipo y algunas individualmente por los profesores de los tres métodos. Este libro se recomienda para una mejor comprensión de la estrategia implicada en tal integración de los hasta aquí separados sujetos, y también en la dirección de desarrollar un "centro organizador" para el plan de estudios de tal manera que fomente la integración del contenido.

El Apéndice V al final de este ensayo es una ilustración de un curso que implica integración. Está dividida en unidades de auto-contenido y es sucesiva. El foco se halla en los cursos del método. En suma, el método de enseñanza se señala con el plan de estudio. Fue preparado por la Dra. Angelina Almanzor, Directora de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Femenina Filipense para un seminario de educadores en el trabajo social del sureste de Asia celebrado en Bombay en 1971, patrocinado conjuntamente por la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social y la Asociación de Escuelas de Trabajo Social en la India.

En nuestro plan de estudio para subgraduados en la Escuela de Trabajo Social (Universidad de Bombay) tal integración se proporciona de la siguiente manera:

1. Curso introductorio sobre métodos integrados
2. Cursos paralelos sobre Problemas Sociales Contemporáneos y Servicios acompañados por visitas de observación de campo a tales programas.
3. Seminario de campo para integrar la observación con el curso de método y cursos sobre problemas y servicios.
4. Cursos de método separados siguen para enseñar las especificaciones de cada método.
5. Empleo de trabajos de campo para integrar todos los métodos, comenzando con trabajo en grupo y trabajo comunal.
6. Un curso titulado "Método de Análisis de Problema y Soluciones en el Trabajo Social" integrando todo el aprendizaje relativo a los factores históricos, económicos, políticos, sociales y psicológicos y todos los métodos de trabajo inclusive cambio social. Un area es seleccionada para disminuir la tarea de la enseñanza a tamaños practicables tales como salud, niños, defenza social. El plan de estudio, por esto, garantiza sucesión, continuidad e integración. También permite al estudiante profundizarse en sus intereses y para moverse de un punto de vista más ampliamente descriptivo a uno más profundo y analítico sobre los problemas, la práctica y la presentación de servicios.

Hay muchas maneras diferentes en las que tales patrones organizadores pueden ser llevados a cabo. Cada escuela debe desarrollar su propio patrón estructural basado en los intereses del estudiante, sus preocupaciones sociales y el equipo de su facultad.

El desarrollo de registros que puedan enseñar todas las formas de intervención es necesario. Tales registros pueden ser usados como facultad en todas

las secuencias inclusive práctica de trabajo social, problemas y servicios. El Concejo de Educación del Trabajo Social ha desarrollado muchos registros.

C. Experiencias del aprendizaje, Cómo se incorpora el contenido

El bosquejo arriba trazado subraya la importancia de ver el desarrollo del trabajo social del plan de estudio como una totalidad incluyendo los cursos, campo de trabajo y materiales de enseñanza a ser utilizados. Métodos de enseñanza hacen de las experiencias del aprendizaje algo significativo y ayudan en la incorporación del contenido del plan de estudio. El elaborador del plan de estudio debe ver por esto, todos estos elementos cuando esté organizando un plan de estudio. Esta es una visión embriónica del plan de estudio.

9

Tyler concluye que las experiencias del aprendizaje serán significantes si:

1. El contenido es tal que los objetivos pueden ser alcanzados (motivación: esperanza).
2. Hay una sensación de satisfacción y mérito (ego psicológico).
3. Dentro de la extensión de las posibilidades de los estudiantes implicados (capacidad).
4. Algunas experiencias capacitan al estudiante para adquirir el mismo objetivo (refuerzos y continuidad).

D. Desarrollando una Unidad de Enseñanza-Aprendizaje

Una unidad de enseñanza-aprendizaje contiene en el micro-nivel lo que el marco del plan de estudio se propone en el macro-nivel del plan de estudio

completo. Es en este punto, en efecto, que el gran proyecto del plan de estudio resulta en una buena, indiferente o pobre ejecución, y por lo tanto, requiere una atención especial. Taba concluye:

El desarrollo de un plan de enseñanza-aprendizaje es también el punto donde pueden ser resueltos realísticamente los muchos problemas de la elaboración del plan de estudio. Es en este punto donde son hechas las innumerables decisiones las cuales incorporan los principios de un buen plan de estudio: cómo integrar experiencias de aprendizaje, cómo proporcionar interés a los estudiantes y al mismo tiempo mantener la única contribución de conocimiento disciplinado y sistemático, que es posible aprender a un nivel dado de madurez, cómo transformar objetivos en actividades productivas de aprendizaje, cómo conseguir continuidad en el aprendizaje, etc, etc.¹⁰

Ella propone la siguiente metodología para planear una unidad. (Apéndice V puede dar un ejemplo de un tipo de plan de unidades sucesivas).

1. Diagnosticar necesita: estudiantes, sociedad.
2. Formulando objetivos específicos: estos deben estar basados en:
 - a Conocimiento: Conceptos a ser aprendidos
 - b Actitudes a ser desarrolladas
 - c Habilidades a ser dominadas
 - d Formas de pensar a ser reforzadas, iniciadas y fortalecidas.
3. Selección del contenido
 - A. Selección de los tópicos: esto dependerá de la discusión de los sujetos que son considerados como de especial significancia con referencia a la totalidad de los objetivos del plan de estudio. Por ejemplo, en el ejemplo dado en el apéndice, los tópicos anotados bajo Unidad I - Trabajo Social como Profesión incluyen:

- a El concepto profesional del no profesional sobre el trabajo social
- b Actitudes de una profesión con referencia al trabajo social
- c Métodos y procesos como cuerpo de conocimiento
- d Funciones del trabajo social

B. Selección de ideas: Estas deben ser anotadas primero como las nociones básicas que uno desea superar. Por ejemplo en la unidad arriba anotada las ideas pudieran ser:

- i Se sabe que toda sociedad proporciona los medios por los cuales se toma cuidado de las partes dependientes.
- ii En sociedades antiguas, la familia, la aldea, el feudo, la comunidad eran unidades grandemente integradas con funciones dependientes unas de otros.
- iii Cambio social resultó en derrumbamiento de los patrones usuales de interdependencia.
- iv cuando las sociedades se desarrollaron en grandes aglomeraciones, y la interdependencia fue empujada de las circunstancias de interacción inmediatamente conocidas a aquellos niveles donde los individuos no las percibían inmediatamente debido a intervenciones de terceros, nuevas formas de cuidado para poblaciones dependientes hubieron de ser creadas.

Estas son solo unas pocas ideas pero estas nos conducen inmediatamente al siguiente punto.

C. Selección del contenido específico

1. Antiguas maneras de cuidado de poblaciones dependientes (No se encuentran en el apéndice)
2. Caridad
3. Filantropía
4. Humanitarismo
5. Humanitarismo con método

4. Organización del contenido arreglo sucesivo de tópicos - moviéndose de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, continuidad e integración.

Selección y organización de experiencias del aprendizaje: introducción, abridor, orientación, desarrollo, análisis, estudio, generalización, aplicación, sumario, culminación.

7. Evaluación: de, y con los estudiantes

8. Comprobación del balance y la integración: del plan de unidad para enseñanza y aprendizaje. (Qué tanto incorpora los principios del plan de estudio y conduce a los objetivos establecidos).

En efecto, desarrollar una unidad o sucesión de unidades no es otra cosa que el plan de estudio en su totalidad excepto que esto ocurre a un micro-nivel y debería reflejar la filosofía de todo el plan de estudio tanto como conceptualmente vinculado en un nivel horizontal a otras partes del plan de estudio.

III - Evaluación

A. Evaluación del Alumno y del Plan de Estudio

Habiéndonos decidido en nuestros objetivos, habiendo desarrollado un contenido relevante que materializará estos objetivos en la conducta de los estudiantes, desarrollado una estructura organizadora por la cual experiencias de aprendizaje pueden ser organizadas efectivamente, y unidades para la comunicación del contenido, ahora deseamos saber hasta que punto han sido en efecto obtenidos los objetivos que nos hemos propuesto obtener a través de este gran diseño. La necesidad de tal evaluación puede ser difícilmente desestimada. El método usual de evaluación es aquel de los objetivos logrados por los estudiantes en el área del conocimiento, habilidades y posibles actitudes especialmente si estas últimas son identificadas en la práctica de campo. Sin embargo, medición del plan de estudio en términos de su capacidad para distribuir los bienes es muy limitado y la investigación en diseños de plan de estudio son muy escasas y de reciente origen.

Construcción de pruebas en las líneas de mediciones psicológicas las cuales prueban para todas las dimensiones del aprendizaje por medio de exámenes de papel-lápiz no existen en el trabajo social. Además de los exámenes, asignamientos y evaluaciones de campo para evaluar que tanto ha adquirido el alumno de los objetivos concluidos en el plan de estudio, métodos comunes de evaluación del plan de estudio son facultades y comités de estudiantes y tales invenciones de diagnóstico. La evaluación del plan de estudio por el consumidor (el estudiante) es un asunto muy esencial y ha sido reconocido como de valor sólo recientemente. En mis experiencias en dos escuelas donde han

sido empleados estos métodos, he encontrado que los discernimientos hechos por el alumno de la manera como sus experiencias del aprendizaje han sido significativas, son de gran valor. Podrá haber conflictos o contradicciones entre los estudiantes pero estas son naturales ya que las experiencias del aprendizaje de cada estudiante son diferentes dependiendo de sus motivaciones y capacidades y de cómo éste ha agarrado y utilizado efectivamente las oportunidades ofrecidas en la experiencia educacional. A pesar de eso, es importante el material de diagnóstico para quien desarrolla el plan de estudio quien ha de tomar en cuenta estas diferencias en el diseño de su plan de estudio. Por lo tanto, en un curso, una asignación puede ser diseñada de tal manera que un alumno particular sea libre de desarrollar su propia asignación mientras que otro estudiante requiere más estructuras y dirección. Ambas son expuestas en el aprendizaje para profundizar en algunas áreas del conocimiento pero el alumno es tratado diferencialmente basado en sus necesidades en el aprendizaje. Esto lleva a menudo a serios problemas en la evaluación cuando un alumno puede ser creativo y demostrar discernimientos excepcionales mientras que otro puede depender completamente de la estructura pero ser más concienzudo, más organizado y menos inclinado a saltar a conclusiones porque debe examinar todos los hechos disponibles muy concienzudamente. Toda el área de evaluación de trabajo de campo levanta muchas más preguntas que respuestas, con referencia a los elementos subjetivos del evaluador (instructor de campo). Pocos intentos han sido hechos para desarrollar instrumentos que demuestren esto y éstos son también desconfiables!

Comprobación es básica en toda evaluación. No formulamos preguntas o damos asignaciones en todas las áreas del plan de estudio. Empleamos solamente algunas y generalizamos a partir de ellas la actuación de los estudiantes en todas las áreas. También seleccionamos algunos estudiantes o algunos graduados para discutir el valor del plan de estudio.

El mejor procedimiento es evaluar examinando el contenido a la luz de los objetivos expuestos. Si el entender alguna cosa es todo lo que se pide, la cuestión debe referirse entonces a la comprensión. Si han de ser comprobadas habilidades analíticas o de solución de problemas y capacidades la cuestión debe ser enmarcada de tal forma que éstas sean comprobadas. Por esto, es esencial, que un profesor de sujetos enumere las áreas de aprendizaje y qué objetivos deben ser cumplidos con referencia al sujeto. Tyler tiene una buena ilustración bi-dimensional para esto, la clasificación de objetivos de Bloom es otra manera de alcanzar tal clase de evaluación. Debe ser prestada mucha atención por parte de los educadores de trabajo social a la materia de tal evaluación. Participando el Dr. Tyler en un seminario sobre el plan de estudio en Inglaterra expuso lo siguiente que sirve como una pantalla para la evaluación. ¹¹

- En qué cantidad necesita nuestra sociedad gente que --- haya atendido a estos objetivos?
- Habrán aumentado sus alternativas de nivel de vida los alumnos para los cuales está siendo desarrollado este plan de estudio --- o se reducirán sus alternativas?
- Hacer estas cosas que deben ser aprendidas representa una auténtica erudición y las contribuciones más significantes del sujeto implicado?
- Habrán llegado los alumnos --- más cerca de nuestros ideales éticos y filosóficos si toman nota de estos objetivos?
- Hay razones para creer que estos objetivos no han sido ya atendidos sino que son atendibles?
- Están enunciados estos objetivos con la suficiente claridad y en términos de la clase de pensamiento sentimiento y acción a ser desarrollado, para que ellos puedan guiar el trabajo fuera de los medios para su aprendizaje?
- Están ellos a un nivel de generalización --- apropiado para los alumnos relacionados con ellos?

B. Cambio del plan de estudio

La mayor preocupación ha sido usualmente al renovar o reconstruir un plan de estudio ya existente utilizando la facultad, estudiantes y graduados para

no mencionar toda la cantidad de consultantes y especialistas. Reconstruir un plan de estudio de uno antiguo en existencia está lleno de riesgos ya que implica dejar a un lado las viejas maneras de enseñanza y dominio del contenido conocido por el maestro. Esto quiere decir que un establecimiento burocrático como lo pretende ser la educación, es trastornado, y la sociología de la educación nos puede decir mucho acerca del problema del cambio en un sistema social tal como el de la educación. Análogamente, otros sistemas sociales chocan contra éste, tales como la Universidad, sus prácticas y expectativas de sus miembros constitutivos y en algunos países aún está comprometida hasta la legislatura nacional. Sin embargo, lo que está a favor de las escuelas de trabajo social comparado con las escuelas elementales o el plan de estudio de otros sistemas de educación de masas, es el que está menos hecho a propósito desde arriba sino más por escuelas individuales y sus facultades.

Cambio en el plan de estudio debe ser totalmente un conato de la facultad. Este debe conducir a cambio y desarrollo del miembro individual cuando éste participa primero como constructor y luego como complementador del plan de estudio. El debe ver su sujeto en el contexto del plan de estudio total y si presta de ó da conceptos a los otros sujetos a lo largo del plan de estudio. Esto promueve la continuidad y la integración en el aprendizaje a nivel horizontal. Por tanto, tal participación de la facultad tiene una validez tremenda. Mientras que alguien debe capitanear el equipo, el elaborador del plan de estudio no debe estar nunca solo en su tarea. El timonea el barco en su curso pero no maneja cada parte de éste para su navegación uniforme. La cabeza administrativa debe o no proporcionar la dirección. Sin embargo, quienquiera que la tenga que proveer debe presuponer tiempo adecuado para el pensamiento y la reflexión así de que él sea capaz de mantener una visión sobre el todo más que sobre las partes.

Al revisar y renovar un plan de estudio, se debe mantener una perspectiva histórica después de haber tratado algunas cosas y abandonado otras. Esto debe saberse así que no haya necesidad de repetir el pasado. El presente de una persona puede ser el pasado de alguna otra. La perspectiva del tiempo es muy esencial. Trabajo de campo integrado ha sido tratado por años en algunos países en desarrollo y los países desarrollados solo se están moviendo ahora en esa dirección. Psicología del ego, y especialmente lo que ella nos enseña acerca de la enseñanza tiene un lugar de mucho valor para el enmarcador del plan de estudio ya que nos enseña principios tales como el interés y la motivación del alumno, aprendizaje sucesivo, etc. Nuevo conocimiento de la psicología del ego con referencia a aumentar la competencia y ser la causa de algo, se adjunta a nuestro conocimiento del aprendizaje. Estos tienen que ser utilizados si queremos que la empresa educativa tenga éxito.

Conclusión

Enseñar y aprender son los dos lados de una misma moneda. Por esto es que estos deben ser vistos juntos en una perspectiva total si queremos tener éxito en el desarrollo del plan de estudio. La tarea de integración del alumno no depende solamente de su capacidad integrativa sino de las posibilidades que le ofrezca el plan de estudio para tal aprendizaje. Yo estoy de acuerdo con John F. Kerr en que un plan de estudio debe ser definido como:

todo el aprendizaje que es planeado y guiado por la escuela, ya sea
llevado a cabo en grupos o individualmente, dentro o fuera de la escuela.

Otra definición, la de Hirst, ilustra la filosofía que yo he prestado libremente de la literatura sobre el desarrollo del plan de estudio.

Un programa de actividades diseñado de tal manera que los alumnos 13 atenderán tanto como les sea posible a ciertos objetivos o fines educativos.

REFERENCIAS

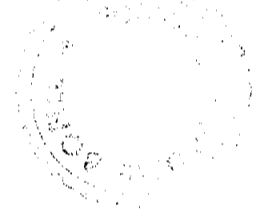
1. Ralph W. Tyler, Basic Principles of Curriculum and Instruction (Chicago: University of Chicago Press, c 1950, novena impresión 1957)
2. Benjamin S. Bloom (ed.), Taxonomy Of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Manual I: Cognitive Domain (New York: David McKay Company, Inc., c. 1956, reimpresso Abril, 1967).
3. David Krathwohl, Benjamin S. Bloom and Bertram B. Masia, Taxonomy Of Educational Objectives: The Classification Of Educational Goals. Manual II Affective Domain (New York: David McKay Company, Inc., c. 1956, reimpresso Abril, 1967).
4. Hilda Taba, Curriculum Development: Theory and Practice. (International Edition, Harcourt, Brace and World, 1962).
5. D.K. Wheeler, Curriculum Process (Londres: University of London Press, 1967).
6. Charlotte Towle, The Learner In Education For The Profession: As Seen In Educafon For Social Work (Chicago: University of Chicago Press, c 1954, Tercera Impresión, 1957).

7. Louis Lowy, Leonard M. Bloksberg, Herbert J. Walberg, Integrative Learning and Teaching in Schools of Social Work, publicado en cooperación con el Concejo de Educación de Trabajo Social (Nueva York: Association Press, 1971).
8. Taba, cita, pag. 304
9. Tyler, cita, pag. 42 - 44
10. Taba, cita, pag. 344
11. J. Stuart Maclure, (ed.), Curriculum Innovation In Practice (HMSO: c 1968, Segunda Impresión 1969), págs. 37 - 38
12. John F. Kerr, "The Problem of Curriculum Reform", Changing the Curriculum, ed. John F. Kerr (Londres: University of London Press, 1968), pag. 16
13. Paul H. Hirst, "The Contribution of Philosophy to the Study of the Curriculum", ibid., pag. 40

3.11.72
210

4

DECIMO SEXTO CONGRESO INTERNACIONAL
DE ESCUELAS DE SERVICIO SOCIAL



La Haya - Holanda, del 8 al 11 de
Agosto de 1972

Material del congreso, presentado por
Roser Grau, Asistente Social Psiquiatri-
ca, Profesora de Metodologia (Case Work)
Enrique Granados, 116, 2º 1ª -T. 217 7717
Barcelona (8)

EL CONGRESO DE ESCUELAS DE SERVICIO SOCIAL

La Haya (Holanda) del 8 al 11 de 1972

El décimo sexto Congreso Internacional de Escuelas de Servicio Social es auspiciado por la Asociación Internacional de Escuelas de Servicio Social en colaboración con las Escuelas de Servicio Social de Holanda. Se desarrolló en el Palacio Holandes de Congresos, previa la Conferencia Internacional de Bienestar Social organizada por el Consejo Internacional de Bienestar Social (13 al 19 de Agosto). El programa del Congreso de Escuelas fué preparado por un Comité Internacional de Programación, designado por la AIESS (Asociación Internacional de Escuelas de Servicio Social).

Enfoque.-

El temario del Congreso fue: NUEVOS TEMAS EN LA EDUCACION PARA EL SERVICIO SOCIAL. En todos los países los programas de entrenamiento y formación de trabajadores sociales están siendo objeto de reconsideración y revisiones críticas. Las nuevas formas de trabajar con individuos, grupos y grandes poblaciones, están encontrando expresión en nuevos enfoques metodológicos en la educación para el servicio social. Nuevos patrones de "curriculum" están surgiendo para cubrir las crecientes y diferentes responsabilidades que incumben a los trabajadores sociales en este periodo de levantamientos y cambios sociales a nivel mundial. En la democratización de la educación para el servicio social se están reflejando nuevas aportaciones. En el XVI Congreso se procedió a la exploración y discusión de estas tendencias y desarrollos.

DESARROLLO DEL CONGRESO

Se dividió en Sesiones Plenarias - con traducción simultánea a los tres idiomas del Congreso; inglés, francés y español - en las que fueron leídas las Ponencias relacionadas a los temas de los 4 Grupos de Trabajo, que fueron los siguientes:

A.- Nuevas Contribuciones a la Educación en Servicio Social

Panelistas:

AGOLOGIA, Dr. T. ten Have, Ex Profesor, Universidad de Amsterdam (Holanda)

ANIMACION, Marie-Renée Brun, Directora de la Escuela de Acción Social de la Caja Nacional de Asignaciones Familiares de Paris (Francia)

CONCIENTIZACION, Luis Araneda Alfero, Presidente Asociación Latinoamericana de Escuelas de Servicio Social - Director Escuela de Servicio Social, Concepción (Chile)

B.- Principios para el Diseño del Curriculum y Desarrollos en la Organización del Mismo.-

DISEÑO DEL CURRÍCULO, Dra. Armaity, Profesora Escuelas de Servicio Social, Nirmala Niketan, Universidad de Bombay (India)

NUEVOS DESARROLLOS DEL CURRÍCULO, Dra. Ruby B. Pernell, Profesora Escuela de Ciencias Sociales Aplicadas, Universidad de Case Western Reserve, Cleveland, Ohio, (Estados Unidos)

C.- Educación para el Servicio Social y responsabilidad Social

Informante:

Dr. Harold Lewis, Decano, Escuela Servicio Social, Hunter College, Nueva York (Estados Unidos)

Texto del Programa: "Esta sección tiene por objeto evaluar la responsabilidad social de la educación para el servicio social en relación con los problemas específicos y su significado para el Congreso, y habrá de utilizar técnicas tales como estudio de casos, material audio visual y juegos de roles"

No se dá material de información sobre esta sec-

ción por no haber participado a la misma.

D.- Educación para la Planificación Social y la Utilización de la Investigación Social.

PLANIFICACION SOCIAL, Sr. Yohannes Wolde Gerima,
Vice-Ministro de Salud, Adis Abeba (Etiopia)

UTILIZACION DE LA INVESTIGACION SOCIAL, Srta. E.
Matilde Golberg, Directora de Investigación,
Instituto Nacional de Entrenamiento en Servicio
Social, Londres (Reino Unido)

.v.

Se adjunta copia de todas las ponencias mencionadas más la del Dr. Jan F. de Jongh, cuyo contenido es:

VISION RETROSPECTIVA DE LA EDUCACION EN SERVICIO
SOCIAL.

La informante solicito la inscripción al Grupo de Trabajo - o Reunion Seccional - C.- Elaboración del Curriculum, de preferencia señalando como segunda posibilidad el D.-Planificación Social e Investigación. Sin embargo, todos los participantes al Congreso, de habla española, fueron inscritos en el A.- Nuevas Contribuciones, por desarrollarse los demás en lengua inglesa y no existir traducción. Al solicitar el cambio a un grupo de lengua francesa que correspondía a l D.- la demanda fué admitida y pude participar en los trabajos de Grupo del Epigrafe Planificación Social e Investigación, el resumen de cuyos trabajos y acuerdos, se adjunta.

Roser Grau.

Barcelona, Octubre de 1972

Formation pour la planification et l'utilisation de la
recherche sociale.

La recherche sociale.

Dans notre groupe, Mme Le Docteur PARE, présidente du groupe, a commencé la séance par un résumé en français du document de travail de Mme Mathilde GOLDBERG, sur l'utilité de la recherche dans l'éducation du service social.

L'accent est alors mis par le groupe sur certains problèmes :

- y a-t-il des bases scientifiques du Service social ?
- A quoi est due la résistance des travailleurs sociaux à la recherche ?

Des causes sont retenues :

- 1° le secret professionnel,
- 2° la croyance en l'inadaptation des statistiques, à la richesse des faits sociaux ressentis dans leur individualité (cas sociaux);
- 3° le manque de temps;
- 4° à la difficulté de concevoir des modèles de comptes-rendus et des rapports permettant une présentation des résultats de la recherche en quantité et qualité;
- 5° la peur d'être évalué;
- 6° à l'absence du feed-back;
- 7° les dimensions nouvelles du champ d'action qui rendent difficile la définition de l'unité de travail, le "client" du Service social;
- 8° les problèmes dits de "l'engagement politique" où seulement des problèmes que pose la transmission de renseignements à des supérieurs politiques et administratifs (éthique professionnelle).

Des responsables d'études de Service social demandent qu'on s'applique à résoudre la question :

"Comment" et "qui" enseigner en matière de recherche sociale ?

Deux thèses s'affrontent :

- d'une part, celle qui présente l'exigence d'une formation aux statistiques,
- d'autre part, celle qui préconise le travail en équipes pluri-disciplinaires comportant un spécialiste statisticien.

Les deux thèses se concilient dans la position de préparer les travailleurs sociaux à être capables au moins :

- de lire les statistiques,
- de lire les textes scientifiques,

ce qui suppose une formation d'esprit logique et précis.

Selon leurs aptitudes, certains travailleurs sociaux peuvent néanmoins se spécialiser dans la recherche sociale.

Le groupe demande alors :

" Qui" fournit au travailleur social l'objet de ses recherches ?

- Le cas est différent selon qu'on se trouve dans le domaine de la science ou de l'action.

La question est soulevée de savoir qui doit enseigner la recherche sociale dans une école de service social : un sociologue ou un travailleur social spécialisé ?

Le groupe pense que le choix est une question de personne non de principe. Pour la personne qui enseigne la recherche sociale en service social peuvent se présenter des problèmes de déontologie professionnelle parfois difficiles à résoudre.

La solution semble pouvoir être trouvée en donnant la priorité selon les critères "d'aider" qui est fondamental en Service social.

L'Université Laval au Canada prépare en 4 ans une licence de Service social incluant une formation à la recherche (mémoires ou thèses se rapportant au Service social). En Belgique existe une licence en Sciences sociales (université) incluant la recherche.

Au sujet de l'opportunité d'introduire dans la formation, la méthode "d'analyse de contenu" une tendance du groupe préconise :

- l'élaboration de modèles-standard de rapports de Service social permettant la recherche et la statistique,
- mais aussi la liberté de rédiger de grands rapports (qui peuvent être exploités par analyse de contenu).

La difficulté provient du fait qu'on se trouve souvent non devant un problème mais devant une "configuration" de problèmes. Cela doit donner lieu à une traduction en variables, ce qui est difficile.

En ce qui concerne la manière d'enseigner la recherche, l'un des participants dit :

"La discussion que nous avons ici, c'est comme cela que j'enseignerais la recherche aux travailleurs sociaux."

"Une façon claire de présenter ce qu'on a fait n'est pas de la recherche et doit faire partie du bagage de tous les travailleurs sociaux sans pour autant qu'ils fassent de la recherche".

D'ailleurs beaucoup de travailleurs sociaux font peut-être de la recherche sans le savoir comme M. Jourdain faisait de la prose !

L'essentiel pour les travailleurs sociaux est d'assurer la "relation" entre les problèmes et entre les personnes.

L'exercice du Service social est une "action" et suppose des "valeurs", une philosophie, une éthique. En cela, il diffère de la Science bien que certains sociologues posent le problèmes d'une "sociologie engagée".

Par ailleurs, les expériences de développement communautaire dont certaines sont déjà anciennes illustrent le rapport entre recherche, action et planification.

La planification sociale.

La recherche sociale a été examinée en première partie car, pour notre groupe, elle est à considérer comme nécessaire à la préparation de la planification sociale, elle est donc préliminaire.

Trois questions se posent :

- 1.) Qu'est-ce que la planification sociale ?
- 2.) Y a-t-il une part contributive de l'assistant social et quelles est-elle ?
- 3.) Quelles implications entraîne cette part contributive dans l'élaboration du programme de nos écoles ?

1.) Qu'est-ce que la planification sociale ?

S'agit-il d'une transformation, est-elle propre aux pays en voie de développement, aux pays développés, s'applique-t-elle en service social, changera-t-elle les méthodes de travail ?

La planification peut être envisagée selon plusieurs types. Elle peut être autoritaire, démocratique (avec intervention de la base, passage vers le sommet et retour à la base) ou semi-autoritaire et semi-démocratique (commissions d'experts qui préparent un plan, qui fixent un choix).

Il conviendrait de définir les objectifs, les méthodes et les instruments de la planification qui auraient pour but d'améliorer une situation sociale (matérielle ou de malaise) eu égard à la notion de temps. Cela suppose une connaissance de l'image que l'on se fait du bonheur de l'individu, de la société dans laquelle le travailleur social intervient.

Une planification suppose l'élaboration d'un plan qui, pour être prévoyant doit permettre une flexibilité suffisante qui rendra possible un ajustement aux nouvelles nécessités.

Ce plan est à considérer comme moyen en vue du développement, il est opportun qu'il y ait un partage des rôles entre les différentes disciplines professionnelles y interférant et que le travailleur social y définisse la place qu'il y occupe.

L'idée de planification suppose aussi un travail d'animation à la base et des échanges entre cette base et les instances responsables.

2.) Y a-t-il une part contributive de l'assistant social et quelle est-elle ?

L'assistant social doit comprendre le plan dans sa totalité pour pouvoir y participer et y contribuer. Sa contribution spécifique se situe à la fois au niveau de l'individu et au niveau du bien-être de la société globale.

Il respecte la personne et ses valeurs propres comme il respectera les valeurs, la culture d'une région ou d'une communauté.

Le travailleur social est celui qui aiderait les responsables des autres disciplines à découvrir les valeurs de la communauté et à en tenir compte.

La contribution se situera aussi au niveau de la définition des urgences, de la fixation des priorités et de l'étalement des projets dans le temps. Ici apparaît, pour le travailleur social, la possibilité de jouer le rôle de "révélateur des besoins sociaux", d'un révélateur scientifique mais dans des domaines limités de la vie sociale.

3.) Comment préparer les assistants sociaux à une participation à la planification ?

Il semble dès l'abord que l'assistant social doit être à même de découvrir les problèmes, les moyens d'y remédier et pour cela de faire appel aux experts des différentes disciplines. Il convient donc que l'enseignement prépare au travail inter-disciplinaire et à la connaissance suffisante du langage des autres disciplines.

Plusieurs suggestions, se basant sur l'expérience vécue dans divers

pays, sont émises :

- organisation de tables rondes interdisciplinaires face aux étudiants;
- séminaires de synthèses;
- stages dans des équipes pluridisciplinaires;
- application d'une méthode générique du travail social;
- exercices susceptibles de développer la créativité.

En finale, certains se posent la question de savoir si l'approche du case-work n'est pas un handicap pour la formation des étudiants dans le domaine de la planification.

Il est à signaler, enfin, tout l'intérêt et l'enrichissement qu'ont retiré du projet 102 de l'O.E.A., relatif à la planification sociale, les assistants sociaux qui ont eu la chance d'y participer.

x

x

x

(Rapporteurs bénévoles :

- pour la recherche sociale : Melle D. Voirin (France),
- pour la planification sociale : Melle E. Van Ouytsel (Belgique).)

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOLS OF SOCIAL WORK
XVITH INTERNATIONAL CONGRESS OF SCHOOLS OF SOCIAL WORK

August 8-11, 1972
The Hague, The Netherlands

SOBRE AGOLOGIA

T.T. ten Have^{*}

3.11.72
210.a

Algunas notas semánticas.

"Agología", es la traducción española de la palabra holandesa "agologie". La razón por la cual esta palabra se formula así es debida al hecho que la palabra "agología" fué introducida en Holanda en el lenguaje de las ciencias sociales hace cerca de un siglo. Cómo se llegó a esto, se dirá en la siguiente sección. La palabra se presta fácilmente a ser traducida en otras lenguas: en francés: agologie, en alemán: Agologie. En las lenguas modernas se escribe esta palabra casi de la misma forma, sólo la pronunciación es diferente. La razón de ello es su origen griego: originariamente se deriva del verbo griego ἄγω (ago), palabra que tiene varios significados, pero el más importante de todos es: guiar o conducir. Por ejemplo: indicar el camino, alejar a una persona de algún sitio, dirigir un trabajo, elevar el nivel de actividad, guiar la conducta de alguien, guiar el desarrollo de alguien. El sustantivo que denota estas actividades es : ἡ ἀγωγή (hè agogè) (en español: agogía) y la persona que lleva a cabo el cometido es un (en español: agogo = guía, conductor). Algunas palabras españolas en las que la raíz, originariamente griega, ago, ejerce aún su influencia, son las siguientes:

Pedagogía, pedagogo.

(ped-agogía = guía del niño)

Demagogía, demagogo.

(dem-agogía = guía del pueblo, actualmente usada en el sentido negativo de la palabra: engaño del pueblo, mintiéndole.)

Sinagoga.

(sin-agoga = lugar donde el pueblo se junta o se reúne.)

Agente, agencia.

(p. ej.: agente de cambio: la persona que guía el proceso del cambio y que lo hace como miembro de la agencia.)

Agenda.

(guía, recopilación, trabajo aún a hacer.)

* T.T. ten Have, antiguo profesor de andragogía de la universidad de Amsterdam.

Traducción española de : G. Navarro.

Después de haber colocado en su sitio las palabras ago y agogía, no es difícil comprender el significado esencial de agogía. Simplemente significa: la ciencia del guiar o del conducir, la mayoría de las veces en el sentido de guiar una persona o grupo de personas, de un punto determinado, a otro.

Antes de seguir adelante, hay que decir algo sobre el equivalente de las palabras holandesas "Pedagogie" y "pedagogiek" y su significado en la lengua holandesa. (lo mismo, o casi lo mismo vale para la palabra francesa "pédagogie" y para la palabra alemana "Pädagogik").

Las palabras "pedagogie" y "pedagogiek" se usan muy frecuentemente, son parte de nuestra lengua cotidiana. En tiempos anteriores, aparentemente, estas palabras de origen griego perdieron la batalla a favor de la palabra educación, de origen latino.

Y para complicar más las cosas: educación, como regla, no significa solamente educación como tal (= pedagogía), sino también ciencia de la educación.

Esta diferencia lingüística hace más lenta la comunicación entre los países anglo-sajones y los de la Europa Continental. Lo peor es que la diferencia no solamente es lingüística, sino también de significados y conceptos: educación tiene un significado que es en cierto sentido diferente del de pedagogía.

En el Diccionario de Ciencias Sociales (editor Gould & Kolb) se encuentra lo siguiente bajo la palabra pedagogía: "El significado más corriente del término denota educación (de los jóvenes); entrenamiento intelectual y moral. Desarrollo de las fuerzas mentales y del carácter, especialmente por medio de instrucción sistemática por ejemplo en escuelas y otras instituciones de educación."

Amí me parece que el concepto "educación", tal como usado en la lengua inglesa, está bien definido aquí. El énfasis cae sobre el desarrollo "especialmente por medio de instrucción sistemática", "en instituciones". En la lengua holandesa, este elemento de instrucción ha sido separado de "pedagogie" o "opvoeding". Los holandeses hablan de "onderwijs en opvoeding" (en francés: enseignement et éducation; en alemán: Ausbildung und Erziehung). "Onderwijs" significa educación en las escuelas y otras instituciones restringida al desarrollo de las capacidades mentales, el entrenamiento intelectual, transferencia de conocimientos y cultivo de la mente. En el concepto de "opvoeding" cae el acento sobre la armonía del carácter o la formación de la personalidad, o el entrenamiento social, o el desarrollo guiado de la vida emocional y moral, sobre autodisciplina y orientación de la vida, sobre el crecimiento guiado hacia la adultez con sus requerimientos de participación en la vida cultural y social.

La "opvoeding" así concebida no se lleva a cabo primariamente en escuelas o instituciones del género, sino en el hogar, en el patio de recreo, en el grupo, en el espacio donde se vive y en el vecindario. "Onderwijs" en "opvoeding" juntas, implican todas las actividades educativas.

El concepto "pedagogie" pone el acento sobre "opvoeding", no sobre "onderwijs". Su significado es por lo tanto "guía del niño" hacia la adultez completa de manera que quede equipado para llevar a cabo su papel humano. Este significado de "pedagogie" puede ser considerado como la traducción moderna de la palabra griega παιδαγωγία (paidagogia).

Esta excursión semántica era necesaria pues "agogie" se deriva de "pedagogie" y se usa, no sólomente como concepto que cubra todas las actividades agógicas - con niños y adultos, individuos y grupos etc,- sino también en un sentido más amplio que el que tiene en "pedagogie". De hecho, ello incluye ambos, "onderwijs" y "opvoeding". Ello comprende instrucción, educación, formación y todos los otros procesos de guía en cierto respecto. Esperamos que esta introducción haya contribuido a una aclaración de términos en el campo de la Educación y otras actividades correlacionadas.

Corta exploración histórica.

La siguiente pregunta es: Cómo se introdujo, hacia 1960 la palabra "agogie" en el lenguaje de las ciencias sociales en Holanda? Para contestar a esta pregunta será necesario retroceder hasta 1920 o quizás un poco antes: hasta inmediatamente antes de la primera guerra mundial.

En ese tiempo se comenzó a acentuar más y más el hecho que el hombre, entre otras cosas, es un "zoon politikon" (Aristóteles), una creatura cuyo desarrollo depende de la comunidad y que aquel, por su parte, ha de contribuir con este punto de vista de la filosofía educacional, las capacidades del niño deberían desarrollarse, solamente para su bien, sino también para el bien de la sociedad. En otras palabras: la pedagogía, tal como concebida entonces, debía complementarse con la pedagogía social.

Por lo general se podría decir que, dentro de esta nueva corriente, la relación entre el individuo y la sociedad se ha formulado de una nueva manera: se sostenía que, por una parte, el individuo tenía sus obligaciones para con la sociedad y que, por otra parte, la sociedad tenía que dar al individuo la oportunidad de desarrollar sus capacidades mentales, y otras capacidades. Este complejo de supuestas obligaciones mutuas encontró su expresión en el concepto de pedagogía social.

Esta nueva corriente, sin embargo, no se confinó a la educación del niño sino que se extendió al campo de la "educación de adultos".

El desarrollo de la educación de adultos en Holanda tiene como punto oficial de partida la fundación de la "Maatschappij tot Nut van 't Algemeen" (Sociedad del Bienestar Social) en 1784. Durante el siglo siguiente, esta Sociedad tendría una gran influencia estimuladora en el campo educativo. Sin embargo, hacia 1890 se sintió necesidad de nuevos impulsos y estos vinieron principalmente del extranjero: de la Gran Bretaña (Toynbee, University extension, Workers Education Association), de Alemania (Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung), de Dinamarca (Grundtvig: the residential Folk High School). Estas, y otras influencias del extranjero, junto con las nuevas iniciativas realizadas en Holanda tuvieron como resultado la fundación de muchas organizaciones privadas que tenían como fin el desarrollo más profundo de adultos -más o menos deprimidos. Estas actividades no han de considerarse como el comienzo de lo que hoy día se llama trabajo cultural.

Al mismo tiempo nacían todas las clases de trabajo social en el sentido más específico de la palabra.

Tal como se podría esperar, no fué mucho antes de esto que se sintió la necesidad de un cierto entrenamiento de los que iban a trabajar en este campo. Esta necesidad condujo a la fundación de la

primera Escuela para Trabajo Social en Amsterdam, en 1899.

El "Trabajo Social" incluía "todo el trabajo que tuviera como fin:
a. el estar al servicio de familias, adultos y niños, que necesitan ayuda para acomodarse a sus condiciones sociales y
b. el mejorar las condiciones para facilitar este acomodamiento (Moltzer, 1930).

El primer punto interesante es que la escuela, desde el comienzo, ofrecía la clase de entrenamiento necesario para todos los géneros de trabajo social y cultural: para trabajo social en el sentido más estricto de la palabra, para la guía de los niños, trabajo educativo y cultural con los niños, trabajo en los centros de vecindario y trabajo educativo o cultural con niños, jóvenes y adultos. Desde el comienzo del entrenamiento, todo este trabajo fué considerado como una unidad a causa de algo que todo ello tenía en común: trabajo con la gente para un mejor ajustamiento entre ellos y la sociedad, tanto en el aspecto social de la vida, como en el cultural. Es segundo punto interesante - por lo relacionado con lo que llevamos entre manos - es que, durante todo este tiempo, este trabajo era llamado "social pedagogische arbeid", trabajo Social-pedagógico y, con esto, llegamos a 1920.

Durante este período, el término "social-pedagógico" obtuvo reconocimiento oficial por primera vez porque fué entonces cuando se incluyó en el nombre de un instituto que tenía como objeto el estudio de los problemas sociales. La así llamada Fundación Dr D. Bos estableció el instituto Social-Pedagógico unido a la Universidad Estatal de Groninga con el propósito de indagar los problemas socio-pedagógicos, particularmente indagaciones que podrían contribuir a solucionar problemas laborales de la industria y problemas de guía vocacional, también a ayudar a encontrar métodos para la educación de adultos para un mejor ajustamiento de individuo y sociedad. Se consideraba de importancia que las capacidades y talentos humanos fueran desarrollados del mejor modo posible.

Desde ese tiempo se introdujo el concepto "Sociale pedagogie" en la literatura pedagógica científica y, tal como es podía esperar, en corto término adquirió una variedad de significados. Añadido a esto, el concepto "sociale pedagogiek" ("Social pedagogics") se usó, en primer lugar, para indicar el estudio de la "sociale pedagogie" pero también para diferentes clases de sistemas valorativos de la "sociale pedagogie" (Hay que añadir que estos dos conceptos, especialmente el último, no son creación holandesa: fueron tomados de la lengua alemana, en la que "Sozialpädagogik" se usaba desde 1850-Diensterweg, o más tarde Natorp, Bergemann y otros, desafortunadamente con muy varios significados-).

El siguiente paso crítico en el desarrollo de la materia fué el establecimiento del Departamento de Ciencias Políticas y Sociales en la Universidad de Amsterdam poco después de la segunda guerra mundial, en 1947. Este departamento obtuvo su tercera división: el estudio de ciencias socio-pedagógicas y socio-psicológicas.

(El autor del presente, que antes había sido asistente del mencionado Instituto Socio-pedagógico de Groninga, 1930-1938, fué asignado profesor de esta división departamental en 1950. Su fin era: la fundación de la pedagogía social.)

Casi al mismo tiempo una organización privada comenzó a funcionar en el campo de la pedagogía social: el así llamado Seminario de Pedagogía en la Universidad de Amsterdam.

Estos dos hechos son síntomas de un nuevo desarrollo o sea, huevo, en el campo de la pedagogía social pero viejo y comun cuando se lo compara con otras actividades profesionales tales como la economía, el comercio, la agricultura y la técnica. Entre los que reciben esta clase de entrenamiento práctico, los que trabajan en este campo y los que reflexionan sobre lo que están haciendo, crece gradualmente la necesidad de un conocimiento y visión más profundos, un mejor

conocimiento básico, mejores instrumentos para la solución de problemas prácticos; en pocas palabras: más conocimiento científico de las bases de la indagación. Fué principalmente esta necesidad la que estimuló a algunas personas de la Universidad de Amsterdam a urgir a las autoridades para que establecieran el Departamento de Ciencias Políticas y Sociales y dentro de él, el estudio y la indagación en el campo de la pedagogía social.

La pedagogía social, tal como la entendían los fundadores del plan, cubría un área extensa de actividades sociales y culturales con niños y adultos, tal como se ha dicho antes. Las mismas actividades profesionales para las que se daba un entrenamiento práctico en las Escuelas de Trabajo Social, llegarían a ser objeto de estudio e indagación científica en la Universidad! La pedagogía social llegó a comprender, entre otras, la protección infantil, el trabajo social con jóvenes, trabajo social con individuos y familias, educación de adultos, trabajo comunitario, gerencia de personal, mejoramiento de relaciones humanas en la industria y otras actividades. Un terreno bastante grande, pero se lo juzgaba mal pensando que todas estas actividades tenían algo en común y que por lo tanto deberían ser tratadas juntamente en un programa educativo. Este programa comenzó en 1950 y se desarrolló gradualmente.

En el curso de la siguiente década surgieron varios malentendidos acerca de la "pedagogía social" principalmente a causa de que la palabra no denotaba clara y distintamente el objeto de la nueva ciencia y cuál era el área que cubría. Las dificultades y objeciones fueron de tres grados.

Antes que todo, la pedagogía se relaciona, hablando estrictamente, sólo con los niños y no con los adultos. Parece casi increíble que gente bien educada, - sobre todo en Alemania y Holanda - aparentemente hayan olvidado el significado original de la palabra y, sin hesitación semántica, la han usado también para indicar la agogía de adultos. Tal como dicho antes, la pedagogía se dirige a la agogía de los niños y los jóvenes. La palabra no puede ser aplicada a la agogía de los adultos.

La eliminación de los malentendidos creados por el mal uso requerían una nueva palabra para indicar la agogía para adultos. Esto no fué difícil, pues la lengua alemana conocía ya la palabra "Andragogik" - como complemento de "Adagogik" - que significaba: educación de adultos. La palabra griega ἀνερ (aner) (genitivo ἀνδρος andros) significa hombre en el doble sentido de "individuo adulto del género masculino" y de "ser humano adulto" (lo mismo que la palabra española "Hombre") y por eso, andragogie - en inglés andragogy - pareció útil para distinguir el trabajo agógico con niños del trabajo agógico con adultos.

Recientemente Malcolm Knowles introdujo la palabra andragogía en la literatura americana para indicar la educación de adultos (el título de su nuevo libro - "1970 : The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy").

Desde que el prefijo "ped" fué separado en la lengua holandesa de la palabra "ped-agogie" - lo que fué una operación no insignificante - la palabra "agogie" se ha ido usando para indicar toda clase de trabajo agógico llevado a cabo por un agogo. Sorprendentemente, estos neologismos no encontraron mucha resistencia y son usados hoy bastante corrientemente en la lengua holandesa.

Pero debemos aún mencionar algo que crea dificultades nuevas en la comunicación internacional: el concepto holandés de "andragogie" cubre todo trabajo agógico con adultos, incluso la educación de adultos, mientras que la palabra inglesa "andragogy" y la alemana "Andragogik

se reducen a la educación de adultos con exclusión de, por ejemplo, problemática personal, gerencia de personal, trabajo comunitario. En mi opinión no existe nada en la palabra andragogía que justifique su restricción al trabajo educativo ya que la palabra "agogía" tiene el sentido más amplio de guía, conducción, influencia y no implica nada de objetividad o estado de cosas al comienzo del trabajo. La palabra se presta perfectamente a ser usada en un sentido amplio y esto es lo que ha sido propuesto y ha sido realizado en la lengua holandesa. La segunda objeción sobre la pedagogía social se refiere al adjetivo "social". Este tiene una variedad de significados, no sólo en la lengua holandesa, sino también en la mayoría de las otras lenguas. Notemos aquí cuatro connotaciones:

- a. referencia a la sociedad como totalidad (p.ej. reorganización social)
- b. referencia a las relaciones entre individuos (p.ej. conducta social, distancia social)
- c. referencia a ciertos grupos más o menos distantes de la población (p.ej. seguros sociales)
- d. referencia a personas en dificultades (p.ej. trabajo social).

En el concepto de "pedagogía social" contenía la palabra principalmente las connotaciones b) y d). Esto va bien, tan lejos como al-

cance. Pero ello no alcanza muy lejos porque la "pedagogía social", tal como originalmente usada en la lengua holandesa comprendía mucho más que guía de los aspectos sociales de la vida humana, pues incluía, primero, el desarrollo de las posibilidades individuales, la formación de la personalidad interna, la adquisición de conocimientos y visión, el cambio de actitudes, etc. (elementos todos de la educación de adultos); y segundo, guía del aspecto cultural de la vida humana, cultivación de la mente y las demás áreas de ciencia, arte, religión, moral, filosofía. Se debe concluir por lo tanto que la "agogía social" es la palabra exacta para cierta sección del trabajo agógico pero que debe ser completada con otros conceptos, como p.ej. "agogía individual", "agogía del grupo", y "agogía cultural". De hecho, esto ha ya ocurrido en la lengua holandesa y lo "social" ha sido retraído al área más estrecha, a la que pertenece.

La tercera objeción se refiere a las últimas tres letras de la palabra "pedagogiek" y "andragogiek". El sufijo -iek tiene una historia algo confusa y por lo tanto, al presente, una connotación confusa. Algunas veces denota "el estudio puramente científico de" por ej. balística, lingüística. Análogamente, la palabra "pedagogiek" podría significar "el estudio puramente científico de la pedagogía". Pero muy frecuentemente, por lo menos en Holanda la "pedagogiek" debe ser entendida como la teoría de ciertos sistemas pedagógicos basados sobre ciertos principios y/o guiante a ciertas situaciones ideales y/o que intenta usar ciertos métodos y medios. Como consecuencia, existe una multitud de "pedagogieken", tantas, como sistemas educativos y filosofías de la educación.

De esta confusa situación, creció la necesidad de una nueva palabra que denotase el estudio realmente científico, no sólo de la (ped)agogía como actividad práctica, sino también de las muchas (ped)agogías que surgían y florecían por todas partes y que necesitaban una evaluación crítica con medios científicos. Como "-logia-" era un sufijo de hecho apto para esto, nació la palabra "(ped)agología". Desde entonces se ha hecho gradualmente más clara la distinción entre "pedagogía" y "pedagología", entre "andragogía" y "andragología", en general, entre agogía y agología, de forma que, hoy en día no existen muchas dificultades. De hecho, es muy útil tener dos palabras para distinguir, cuando sea necesario - y lo es frecuentemente - entre la visión puramente científica del objeto la exploración analítica del sistema conceptual basado sobre ciertas presunciones extra-científicas. En el campo de la agogía, el primer significado es el de agología y el segundo, el de agogía.

Por lo tanto, las tres objeciones han conducido a un desarrollo lingüístico desde la "pedagogía social" hasta "agología" con una variedad de derivados. Todo esto ocurrió en el curso de los años 50 y comienzos de los 60. El desarrollo alcanzó un fin provisional en 1966 con la propuesta, al Ministro de Educación y Ciencias, de parte de todas las facultades de ciencias sociales, de crear en todas las universidades holandesas, una división para el estudio de las ciencias pedagógicas y andragógicas, en pocas palabras el estudio de la agología como una de las ciencias sociales. El Ministro aceptó la idea y en 1970 este estudio fué incluido oficialmente en las universidades. Desde entonces, el número de estudiantes en el "nuevo" campo ha ido creciendo rápidamente y el desarrollo de la "nueva" ciencia va por buen camino. Esto se dificulta sin embargo a causa de los problemas organizativos de las universidades holandesas y de los problemas financieros del gobierno holandés. Pero se trata de dificultades transitorias que no harán mucho daño a la larga, pues será claro que serán necesarios varios siglos para que la agología se desarrolle como ciencia totalmente reconocida!

Una exploración sistemática.

Me gustaría comenzar la exploración sistemática de la agología mencionando dos características importantes.

Antes que todo, considero la agología como lo que se podría llamar una ciencia del segundo piso. Esta es una expresión pobre para indicar que, para su existencia o desarrollo, la agología necesita un número de otras ciencias básicas que ocupan el primer piso, o el bajo: psicología, sociología, patología social y psíquica, axiología y antropología filosófica (y al mismo nivel: teoría de la ciencia, epistemología, metodología científica y meta-axiología). En este, -como en tantos otros aspectos-, la agología es comparable a la ciencia médica: las ciencias básicas de esta son: anatomía, fisiología, bacteriología, patología, etc.

La distinción en dos o tres niveles significa que las ciencias básicas contribuyen a un conocimiento básico y al hecho que la agología y la agología hacen uso de este conocimiento, de una manera peculiar, de acuerdo con sus propios requisitos.

Los descubrimientos de la psicología social, p.ej., son básicos en tres aspectos: a) estudios teóricos y experimentales de los procesos de interacción y comunicación son importantes ya que los conocimientos obtenidos por medio de estos estudios son necesarios para entender algunos aspectos del proceso agógico. Para estar seguros: este conocimiento no es suficiente. El proceso agógico es un proceso de influencia específica y sólo el análisis del proceso agógico mismo puede revelarnos sus características específicas. Sin embargo, un conocimiento de los procesos de interacción y comunicación puede ser de gran soporte. b) Estudios teóricos y experimentales de las relaciones humanas, dinámica del grupo, relaciones dentro del grupo etc. nos proveen de material fundamental para la diagnosis de la situación del cliente (o de los client systems) tales como la familia, unidades de labor, comités, comunidades etc.. Para estar seguros: este conocimiento es fundamental para la diagnosis de la situación es decir, una diagnosis del género descriptivo. En manos del agogo, esta descripción analítica de la situación llega a ser una diagnosis del problema, una diagnosis de los problemas en la situación que debe ser resuelta o de los deseos y expectativas que deben satisfacerse. Este cambio del punto de vista con relación a la situación del

cliente requiere, entre otras cosas, una idea clara sobre lo que se debe o se puede alcanzar. En otras palabras: lo que debe ser considerado como fin de las actividades agógicas. c) algunas veces se formulan predicciones en los resultados de las indagaciones socio-psicológicas. Estas predicciones pueden ser de capital importancia para las prescripciones agógicas. Una de las mayores actividades del agogo consisten en la descripción, en un sentido amplio, de una situación problemática incluyendo, por ej. actividades no-directivas. Ello presupone una idea de qué es lo que se busca y un conocimiento de la estrategia posible y de las técnicas. Pero para escoger la medida exacta (prescripción) puede ser bastante útil tener en existencias algunas predicciones científicas válidas.

Lo que se ha dicho sobre la posición básica y la función de la psicología social, vale también para la psicología individual, la sociología y la axiología. Quiero acentuar el punto de que, en mi opinión, un conocimiento de la axiología (= la teoría de los valores, standards y reglas, incluso la ética, la ética social y la meta-éti-

ca) es tan fundamental para la agogía y la agología como el conocimiento de las ciencias sociales. La agogía es claramente una actividad normativa. Todo agogo debería estar profundamente convencido de este hecho y debería orientarse considerablemente en materias normativas. Sin embargo, la axiología, tal como las ciencias sociales, lo proveen de conocimientos básicos, no de conocimientos de la agogía misma. La segunda característica de la agología es que esta conduce a integración, esto es, a un estudio integrado de una gran diversidad de actividades agógicas: de actividades pedagógicas y andragógicas (incluso actividades agógicas con ancianos = actividades gerontológicas), de problemática personal, trabajo de grupo y comunitario, de trabajo social en general, ayuda sanitaria, guía infantil, gerencia de personal, trabajo cultural, educación de adultos, etc. Visto desde el ángulo holandés, tal como se ha descrito en la sección histórica, puede ser que no sea tan sorprendente el que aquí se haya sentido la necesidad de una visión total del área entera. El entrenamiento para toda clase de trabajo social y cultural se incluyó desde el comienzo en una sola escuela. Cuando esta idea surgió en 1947, fué aceptada sin reflexión o criticismo y contribuyó al establecimiento de la división, en la universidad, de las ciencias psico-sociales, y de las ciencias socio-pedagógicas. Fué aceptada también en la nueva ley de educación secundaria en 1963 en la que todas las actividades mencionadas fueron combinadas bajo el título de "Educación socio-pedagógica" (sociaal pedagogisch onderwijs). La única sorpresa en esta materia fué que todos estos programas de entrenamiento tenían en común algunos sujetos generales, básicos a todas ellas, p.ej., psicología, filosofía, sociología, pero no tenían en común ninguna teoría de la práctica, esencial a todas ellas. Aparentemente las diferentes secciones - ayuda social y trabajo de grupo, trabajo cultural, gerencia de personal, trabajo comunitario, ayuda infantil en instituciones, ayuda sanitaria - se han visto envueltas en sus propios problemas, objetivos y métodos específicos, de forma que no se daban cuenta de todo lo que tenía en común. De hecho, el concepto de agogía general no nació antes de los años 60. Al presente es aceptado en las universidades, algunas escuelas de trabajo social y cultural y otras instituciones de entrenamiento, pero en algunos otros lugares existe aún cierta "resistencia al cambio", lo cual quizás no es más que una dificultad de operar en un nivel más abstracto y general o de teoretizar en una forma diferente de aquella a la que se estaba acostumbrado. Existen indicaciones, sin embargo, que la agología saldrá adelante - al menos en Holanda -.

Sobre la identidad interna de la agología.

Tratando del problema de la identidad de la agología, me gustaría restringirme a dos puntos que me parecen esenciales en la materia. En primer lugar, a la definición del objeto en estudio e indagación -en este caso la agología- pues la identidad de una ciencia se deriva de las características específicas del sujeto-materia. En segundo lugar, la agología puede ser caracterizada por sus sub-partes o por sus problemas científicos específicos con los que tiene que tratar.

a) La definición de agología.

La definición que voy a proponer es una definición "per genus et differentiam". Esencialmente consiste del (1) concepto de clase y (2) las características específicas que diferencian el concepto de que se trata - en este caso la agogía - de otros conceptos que pertenecen igualmente al concepto de clase.

Al escoger el concepto de clase en el caso de la agogía, deben ser tomados en consideración al menos dos puntos. Primeramente, el concepto de clase debe demostrar implícitamente que se trata de una relación entre dos o más entidades y, si posible, debe decirnos algo sobre la esencia de esta relación. En segundo lugar, no debe excluir determinados procesos o actividades que pueden pertenecer a una clase análoga. Considerando estos dos puntos, me parece a mí que la mejor posibilidad sería: proceso de influencia. La agogía, diría yo, es un proceso de influencia de una clase determinada. La restricción, "de una clase determinada" alude a las características específicas. En mi opinión, estas características son las cinco siguientes:

1. La agogía es: ejercicio de influencia sobre una o más personas, por una o más personas. El concepto de agogía es apropiado, sólomente en el caso de que a ambos lados del proceso de influencia, se hallen personas
2. El proceso de influencia, que se lleva a cabo por una o más personas, (en su función de agente influyente) se hace con un determinado proposito o es intencional
3. Este proceso intencional tiene por objeto la influencia de una o más personas en su función de cliente de tal manera que se realice un cambio en la situación existente del cliente - un cambio que el cliente considere como deseable o que sea experimentado por el cliente como un mejoramiento de la presente situación-.
4. La agogía es además un no-mutuo proceso de influencia en tanto en cuanto se trata de la explícita intención de mejorar la situación existente. Durante el proceso agógico, el grado de influencia es alto, pero esto no altera el hecho que el elemento específicamente agógico de este proceso sea esencialmente no-mutuo. El agogo tiene como intención mejorar la situación del cliente y no al contrario.
5. Finalmente, el concepto agogía es considerado apropiado, sólomente cuando los clientes son personas normales, sanas, que no necesitan tratamiento médico. A la agogía por lo tanto hay que distinguirla de la terapia o iatría (p.ej. psicoterapia o psiquiatría). El cliente puede encontrarse en un problema o puede necesitar ayuda pero, dependiendo de la diagnosis sobre su estado psico-social, él necesita la ayuda de un agogo o de un terapeuta. En mi opinión, una persona puede ser tratada por un agogo en tanto en cuanto ella esté mentalmente capacitada para comunicar con los demás usando los medios normales de comunicación y en cuanto pueda ser inteligiblemente comprendida a través de sus esfuerzos comunicativos. Si estas condiciones de accesibilidad e inteligibilidad no estan presentes, como en caso de esquizofrenia o casos neuróticos severos, nos encontramos más allá de las posibilidades de la agogía.

Sumariamente, la agogía puede ser definida como el proceso intencional, no-mutuo en el que una o más personas, en su función de agente influyente ejercen influencia sobre una o más personas diferentes (consideradas normales y sanas) en su función de clientes con la intención de crear un cambio en la situación existente el cual cambio, llevado a cabo en el cliente es considerado como un mejoramiento p.ej. de su bienestar.

Tomando esta definición como punto de partida parece posible cubrir la enorme variedad de actividades agógicas y conducir las ordenadamente hacia una taxonomía. Personalmente, yo he ido usando tres criterios para crear una tal taxonomía y para estructurar de algún modo el campo caótico de las actividades agógicas.

El primer criterio es el de la fase vital de las personas envueltas en el proceso agógico. De acuerdo a este criterio, distinguimos

entre pedagogía, andragogía y gerontología. De hecho, esta distinción no está desprovista de pequeñas inexactitudes. En primer lugar, el niño se hace gradualmente adulto y los problemas del niño se vuelven gradualmente problemas de adulto. Los jóvenes y los adolescentes constituyen en grupo intermedio y no se puede decir de antemano si sus problemas son problemas de niñez o de adultez. En segundo lugar, el consejero o educador ha de tratar algunas veces con situaciones complejas como la familia en la que están representados todos los grupos de edad. Siendo esto así, existen sin embargo buenas razones para mantener la triple distinción - niños, adultos y ancianos - y tratarlos específicamente, especialmente a causa de su sitio específico en la vida social.

El segundo criterio es el de la clase de situación inicial del cliente (o del client system), y de sus condiciones vitales. Para aplicar este criterio, distinguimos entre:

- Ex-agogía, lo que quiere decir, una actividad agógica que tiene por objeto ayudar a personas que se encuentran en una situación problemática, interna o externa, pero inaceptable según los criterios corrientes de normalidad. P.ej., protección infantil, trabajo social, mucha parte del trabajo comunitario (Alinsky). Estas son actividades que intentan sacar a los clientes de un estado problemático vital (de ahí la palabra ex-agogía).
- Agogía preventiva o cata-agogía, lo que quiere decir, trabajo agógico cuyo objeto es prevenir conflictos, dificultades, problemas. En otras palabras, que trata de otorgar aquella guía que fortalece al individuo o al grupo a fin de hacerlos aptos para un acoplamiento a las condiciones cambiantes de la vida o para cortar más efectivamente situaciones (potencialmente) difíciles.
- An-agogía, lo que quiere decir, trabajo agógico cuyo objeto es una formación más ideal de la situación dada. p.ej., desarrollo de la creatividad, un nivel más alto de educación, un mejoramiento de las relaciones humanas tendientes hacia ciertas situaciones ideales, un funcionamiento más efectivo del grupo. La palabra an-agogía ha sido escogida para indicar esta clase de trabajo "de construcción", pues el verbo griego ἀναγύω significa elevar, hacer subir hasta un nivel más alto. Todo trabajo educativo, en el sentido más amplio de la palabra, incluso la guía de actividades de pasatiempo, pertenece a esta sección.

El tercer criterio se deriva del número de personas envueltas en el proceso agógico y se relaciona, en cuanto a esto, con varias clases de situaciones en las que el cliente puede encontrarse. Distinguimos principalmente entre:

- El individuo como cliente, considerado como entidad personal y como centro de experiencia y acción, pero también como entidad relacionada con los demás.
- La red de relaciones humanas, tal como se dé en asociaciones temporales o reuniones accidentales.
- El grupo pequeño que constituye una unidad, tal como el núcleo familiar, la directiva de un instituto, un grupo de trabajadores de una empresa, la dirección de una organización; el objeto del trabajo agógico puede ser la estructura y relaciones internas o también sus relaciones externas hacia la sociedad como totalidad.
- Relaciones específicas del grupo, p.ej., las relaciones entre

varios grupos raciales, entre clases sociales, entre patronos y empleados, entre enseñantes y estudiantes.

- El grupo más amplio de gente que vive junta en una determinada área (vecindario, pueblo, ciudad, región) y que constituye una determinada clase de comunidad.

Todas estas clases de situaciones en las que el cliente puede encontrarse pueden ser consideradas como metidas dentro del amplio sistema cultural y social llamado sociedad. Tratando de una determinada situación del cliente, no hay que olvidar nunca la interdependencia entre la sociedad y su orden establecido, sus organizaciones, sus reglas y normas por un lado, y por otro, el client system que, a causa del "tratamiento" ha sido sacado del contexto.

Para aplicar el tercer criterio, hay que distinguir más dentro del campo que ha sido descubierto ya, basándose en los criterios de edad y clase de trabajo que se tiene entre manos. Situaciones problemáticas de adultos, por ejemplo, que requieren un tratamiento exagógico pueden subdividirse en problemas individuales (problemas del sistema de la personalidad adulta), problemas de relaciones humanas (problemas de un sistema social que consiste de adultos los cuales han de interactuar los unos con los otros, tal como en una junta o comité), problemas de relaciones dentro del grupo, problemas dentro de la comunidad. Cada una de estas situaciones problemáticas requiere un enfoque y un tratamiento específico y un entrenamiento concienzudo debería habilitar a los estudiantes para tratar con las diferentes técnicas diagnósticas y exagógicas.

En principio se puede hacer la misma división en el campo de la educación de adultos. La educación de adultos puede, entre otras cosas, concentrarse en:

- formación de la personalidad, ampliación y profundización de conocimientos, desarrollo de los talentos, organización de una filosofía vital, todo, dirigido hacia la persona.
- desarrollo más amplio de los procesos de interacción y de relaciones sociales (educación social) en general, o de un grupo específico de personas; entrenamiento de la sensibilidad (en el sentido literal de la palabra); mejoramiento de los modelos y procesos de comunicación.
- reformación del sistema cultural de una comunidad. Desarrollo de la vida cultural de una determinada área.

Aplicando estos criterios de diferenciación en el amplio y complejo campo del trabajo agógico, se puede, no sólo establecer algún orden en este desierto, sino también organizar un sistema de currículos adecuados para una variedad de programas de estudio y de entrenamiento en el campo de la agología. Esto es lo que ha sido realizado en algunas de las universidades y de las academias sociales holandesas.

Además de estos criterios de diferenciación, existe un número bastante elevado de variables que hacen posible una especificación más detallada.

Y para mencionar algunas:

1. la posición del agogo: externa o interna.
2. el grado de competencia del agogo.
3. el grado de voluntariedad por parte del cliente.
4. el grado de dependencia interna y externa del agogo y/o del cliente.
5. el grado de directividad del proceso de influencia.

6. el grado de cooperación entre el agogo y el cliente.
 7. el grado en el que la autoridad del agogo es aceptada por el cliente.
 8. el grado de racionalidad u objetividad del proceso agógico.
- Estas y otras variables son de gran importancia en la realización real del proceso agógico. En el presente artículo, sin embargo, voy a contentarme con mencionarlas.

b) La estructura de la agología

La estructura de la agología puede derivarse en primer lugar de los elementos del proceso agógico que el análisis de este proceso pone de manifiesto; en segundo lugar, de las corrientes históricas e iniciantes de trabajo agógico y en tercer lugar, de los requisitos resultantes del enfoque científico de la materia en cuestión. En este artículo parece imposible bajar en detalles, pero será necesario restringirnos a una suscita visión de los diferentes componentes.

El análisis empírico del proceso agógico demuestra que por lo menos, hay seis elementos que presentan problemas que necesitan investigación científica; y, al revés, este trabajo de investigación puede ayudar al trabajador práctico a llevar a cabo, de óptimo modo, el trabajo, en los seis aspectos que vamos a mencionar.

Dichos seis elementos o componentes de la agología, son los siguientes:

1. La concepción de la situación mejorada del cliente. Esto significa que hay que determinar tan claro como sea posible lo que se pretenda alcanzar con el proceso agógico. En otras palabras, hay que determinar qué hay que entender, por lo general, cuando se habla p.ej. de auto-conciencia, mejor adaptación, bienestar personal, crecimiento hacia la adultez, mejoración del funcionamiento social, mejor actuación en el grupo, competencia social, comunidad vital más sana etc. Significa que hay que dar forma y contenido concretos a conceptos abstractos de tal manera que se haga claro por qué ciertas situaciones dadas son consideradas como problemáticas y han de ser cambiadas.

Las sub-partes de la agología que acompañan a este elemento son, primero, la teoría de los aspectos normativos de la agología, incluso la investigación sobre la justificación de los juicios valorativos implícitos (soportada por la teoría de los valores y las normas, axiología y meta-axiología); en segundo lugar, la teoría de cómo operar objetivos abstractos de las actividades agógicas.

2. La diagnosis de la situación dada del cliente. Tal como antes dicho, se trata de una diagnosis del problema, lo que significa, una evaluación de la situación real del cliente con referencia a lo que se considera ser un mejoramiento de la situación - sin problemas, normal, ideal -, tal como se ha explicado bajo 1. Sólomente después de que el agogo ha obtenido una concepción más o menos clara de lo que se debería alcanzar, es posible diagnosticar la embergadura del problema. Sólo después que este problema y la posibilidad de cambio del cliente han sido diagnosticados, es posible determinar qué es lo que realmente se puede alcanzar por medio de la influencia de los procesos agógicos.

En la agología se trata este problema cuando se habla de las diagnosis personal y social, la lógica de los procedimientos diagnósticos (Lehrman), la metodología diagnóstica. Estas ideas teóricas hay que reforzarlas con una visión general de lógica y epistemología, con la teoría de los problemas sociales y culturales y

con los modelos diagnósticos.

3. La política, programación, planeamiento y estrategia de la acción agógica. En muchos casos, la distancia entre la situación problemática dada y la situación mejorada concebida, se cubre de una manera más o menos sistemática; se elige un programa de actividades consecutivas - tal como en el trabajo educativo - se delinea una política o estrategia y se planea de antemano un curso de acción. Durante estas actividades planificadoras se pueden tomar en consideración la política, las reglas y las costumbres de las agencias comprometidas. La apoligía trata de los problemas científicos de este elemento cuando se habla de la teoría de los procedimientos de política, planeamiento, decisión, etc.
4. La implementación agógica. Después que se ha delineado el plan de acción, se llega al momento de la implementación misma, o sea, el proceso de influencia intencional en dirección de la situación mejorada que se ha concebido. Esta implementación hace uso de una variedad de técnicas y métodos de intervención: técnicas de entrevista, juego fictivo de un papel, técnicas de discusión, métodos de trabajo en grupo, métodos de casework, técnicas de consejero, procedimientos didácticas, modos de aprendizaje, etc. En las teorías prácticas de trabajo agógico, recae fuertemente el acento, por lo general, sobre este aspecto más o menos técnico del trabajo agógico. Esto se puede justificar, pues el agogo debe saber cómo actuar en la situación problemática; Sin embargo, él debe ser consciente del hecho que los métodos y técnicas no son más que medios para alcanzar un determinado fin y que su importancia, relevancia y adecuación son completamente determinados por los fines que deben ser alcanzados, por la clase de situación que ha sido diagnosticada y por el contexto en el que se aplican.
Este elemento de la agología tiene su puesto propio en la teoría de la implementación, prescripción e intervención de los métodos y de las técnicas. El propósito mayor de la teoría general en esta materia es crear una vía sistemática, una vista inicial de los métodos y de las técnicas intentadas.
5. La evaluación de la efectividad y de la eficiencia del proceso agógico, incluso el follow-up.
La evaluación, en el sentido estricto de la palabra es un proceso difícil y que da que hacer. Este proceso tiene por objeto, entre otras cosas, obtener una idea clara de lo que debe ser considerado en el caso en cuestión para que sea normativo con respecto a la efectividad y a la eficiencia, a los criterios que pueden ser aplicados y a las características que pueden ser usadas como indicadores. En la mayoría de los casos, el material empírico que se halla al alcance de la mano, no se presta para una evaluación, científicamente justificada y como consecuencia de ello, las evaluaciones hechas son, las más de las veces, de poca calidad. Sin embargo, dado que la evaluación es absolutamente necesaria, hay que crear las mejores condiciones para hacerla posible.
Uno de los fines de la agología es hacer investigaciones evaluativas y crear, comprobar y producir los modelos requeridos y los medios para ello. Esta teoría de la evaluación agógica se reenfuerza con la lógica del procedimiento normativo (evaluativo).
6. La dinámica del proceso general. Los elementos considerados hasta ahora pertenecen casi todos al proceso estructurado que comienza en la primera reunión de las personas concernidas y termina con la última. Este proceso se caracteriza por una relación bastante compleja entre el (los) agogo (s) y el (los) cliente(s) y por un proceso de acción en el que varias fases pueden ser discernidas. Bastantes libros que tratan del proceso agógico, hablan de esta dinámica, relación y fases. Como regla, depende de la teoría psico-social que se haya aplicado, qué aspecto de esta compleja materia acentúa el autor y qué clase de