

Manuel Alberto Argumedo

EL TRABAJADOR SOCIAL COMO EDUCADOR

Formación profesional y educación

Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor do Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, sob a orientação da Profa. Doutora Maria Carmelita Yazbek.

PUC/SP

São Paulo, 2001

Dedicatoria

A la Profesora Doctora Maria Carmelita Yazbek, coordinadora del *Programa de Estudos Pós Graduados em Serviço Social*, por su orientación amiga; a mis profesores y colegas del Programa de Postgrado en Trabajo Social, realizado por convenio entre la Pontificia Universidade Católica de São Paulo y la Universidad Nacional de La Plata; a mis alumnos de la Escuela Superior de Trabajo Social de La Plata; a las comunidades educativas de las Licenciaturas en Trabajo Social y Servicio Social de las Universidades que colaboraron brindándome toda la información que necesitaba, a mi compañera María y a mis hijos.

RESUMO

Neste trabalho analisam-se as relações entre Serviço Social e Educação, partindo de considerar que, em algumas situações de intervenção, as ações educativas constituem-se em um recurso para o assistente social. Nossa pergunta é, neste caso, em que medida as Instituições de Formação preocupam-se para que os seus alunos considerem esta opção e disponham dos elementos necessários para desenhar, executar e avaliar uma ação educativa. Interessa-nos também, caso isso aconteça, qual é a concepção de educação desses futuros trabalhadores sociais.

Com esta finalidade, procura-se construir uma definição de educação, como ação intencional que promove em outros certos e determinados aprendizagens. Analisam-se diferentes “intenções” das quais derivam outros tantos “modos” de educar e se propõe uma forma de analisar as ações educativas, que permitiria evidenciar os princípios ou critérios que as orientam. Para concluir esta parte do trabalho, expõem-se a concepção de educação a partir da qual realiza-se a análise e enunciam-se os princípios que a fundamentam. Para completar este “referencial” teórico-operativo do trabalho, analisa-se brevemente a profissão do assistente social no nosso mundo.

Antes de apresentar o trabalho de campo, reflete-se acerca de um conceito metodológico chave na pesquisa: as representações sociais. Neste contexto, e atendendo ao objetivo do trabalho, opta-se pelo término “**crença**”, no sentido de um conjunto de “**convicções**” que constitui a concepção de ação educativa a partir da qual trabalha o educador. Finalmente, apresentam-se algumas indagações realizadas a nível das instituições formadoras e dos sujeitos que têm optado pela profissão do serviço social. No primeiro caso, analisam-se os documentos curriculares de três instituições com diferentes marcos de referência e entrevistas realizadas a diretivos e docentes do curso de graduação; no segundo, analisam-se entrevistas a ingressos, diplomados recentes e graduados em Serviço ou Trabalho Social em atividade e os resultados de uma prova de resolução de casos aplicada a alunos que cursam os últimos anos do curso de graduação. Estes análises permitem formular algumas conclusões acerca do “modo” de educar mais comum entre os assistentes sociais e fazer algumas recomendações acerca da formação profissional.

Resumen

En este trabajo se analizan las relaciones entre Trabajo Social y Educación, a partir de considerar que, en algunas situaciones de intervención, las acciones educativas se constituyen en un recurso para el trabajador social. Nuestra pregunta es, en este caso, en qué medida las Instituciones de Formación se preocupan porque sus alumnos consideren esta opción y dispongan de los elementos necesarios para diseñar, ejecutar y evaluar una acción educativa. Nos interesa también saber, en el caso de que esto ocurra, cuál la concepción de educación que tienen esos futuros trabajadores sociales.

Con esta finalidad se procura construir una definición de educación como acción intencional que promueve en los otros ciertos y determinados aprendizajes. Se analizan diferentes “intenciones” que dan lugar a otros tantos “modos” de educar y se plantea una forma de analizar acciones educativas que pondría en evidencia los principios o criterios que las orientan. Para finalizar esta parte del trabajo, se expone la concepción de educación a partir de la cual se realiza el análisis y se enuncian los principios que le sirven de fundamento. Para completar este referencial operativo de la investigación, se analiza brevemente la profesión del trabajador social en nuestro mundo.

Antes de presentar el trabajo de campo se reflexiona sobre conceptos metodológicos claves en la investigación, como el de representaciones sociales. En este contexto, y atendiendo al objetivo del trabajo, se opta por el término “creencias”, en el sentido de un conjunto de “convicciones” que constituye la concepción de acción educativa a partir de la cual trabaja el educador. Finalmente se presentan algunas indagaciones realizadas a nivel de instituciones formadoras y de sujetos que han optado por la profesión del trabajo social. En el primer caso, se analizan planes de estudio de instituciones con diferentes marcos de referencia y entrevistas realizadas a directivos y docentes de la carrera. En el segundo, se analizan entrevistas a ingresantes, egresados recientes y trabajadores sociales en actividad y los resultados de una prueba de resolución de casos aplicada a alumnos que cursan los últimos años de la carrera. Estos análisis permiten formular algunas conclusiones sobre el “modo” de educar más común entre los trabajadores sociales y hacer algunas recomendaciones sobre la formación profesional.

Abstract

In this research work, the relations between Social Work and Education are analysed. From considering that, in some situations of intervention, the educational action itself constitutes a resource for the social worker. Our question is, in this case, to what extent the Institutions of Formation are worried about whether their students consider this option and have the necessary elements to design, to execute and to evaluate an educational action. It also interests us to know, in case it happens, which is the conception of education that those futures social workers have.

With this purpose, a definition of education, like intentional action that it promotes certain and determined learning in other people, it is tried to formulate. Different "intentions" that permit so many other "modes" of educating are analysed and a form to analyse educational actions that would put in evidence the principles or criteria that orient them is broached. In order to finalize this part of the work, the conception of education, from which the analysis is made, is exposed and the principles that serve as foundation are enunciated. In order to complete this operative referential of the research, the profession of the social worker in our world is briefly analysed.

Before presenting the field work, some reflections on key methodological concepts in the research, like social representations, are made. In this context, and taking care of the objective of the research, it is opted for the term "believing /creencias", in the sense of a set or array of "convictions/convicciones" that constitutes the conception of educational action from which the educator works. Finally some inquiries made at level of institutions of formation and people that have decided on the profession of the social work are submitted. In the first case, curricula of institutions with different reference frameworks and interviews to directorate and professors of the career are analysed. In the second case, interviews to pupils of recent entering to the university/ingresantes, recent graduates and social workers in activity and the results of a test of resolution of cases applied to students who attend the last years of their career are analysed. These analyses allow to formulate some conclusions on the commonest "mode" to educate privileged by the social workers and some recommendations on the professional formation are suggested.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	XI
--------------	----

CAPÍTULO I UNA DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN

¿QUÉ ENTENDER POR “EDUCACIÓN”?	1
UNA ACCIÓN INTENCIONAL	2
UNA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN	3
EDUCACIÓN Y PRAGMÁTICA	9
EDUCACIÓN Y SOCIALIZACIÓN	11
¿EDUCAR ES APRENDER?	15
¿ EDUCAR ES ENSEÑAR?	18
INTENCIONALIDAD EDUCATIVA	22
NUESTRA DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN	24

CAPÍTULO 2 ALGUNOS MODOS DE EDUCAR

LA EDUCACIÓN POPULAR ¿ES UN “MODO” DE EDUCAR?	26
LAS INTENCIONES EDUCATIVAS	29
EL MARCO DE REFERENCIA CONSERVADOR	33
EL MARCO DE REFERENCIA LIBERAL	39
EL MARCO DE REFERENCIA MARXISTA	48

CAPÍTULO 3 UNA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN

CONCEPCIÓN EDUCATIVA Y MÉTODO	64
PRINCIPIOS METODOLÓGICOS	66
ENSEÑAR Y APRENDER	69
LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR	72
NUESTRA INTENCIONALIDAD EDUCATIVA	73
¿CÓMO SE APRENDE?	77

¿CÓMO ENSEÑAR?	79
NUESTROS PRINCIPIOS	86
I – Organización	86
II – Participación	88
III – Operatividad	91
IV – Significación	93
V – Globalidad	96
VI – Contextualización	97
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA	98
Objetivos	101
Contenidos	101
Técnicas	104
Recursos	105
LOS EDUCADORES	105
¿CÓMO FORMAR UN EDUCADOR?	108

CAPÍTULO IV TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN

LAS PROFESIONES	112
¿QUÉ ES UN PROFESIONAL?	113
IDENTIDADES EN CRISIS	118
CRISIS EN LAS PROFESIONES	122
EL TRABAJADOR SOCIAL COMO PROFESIONAL	124
LOS PROFESIONALES Y LA EDUCACIÓN	145
PROFESIONALES: APRENDIZAJES Y EDUCACIÓN	145
TRABAJO SOCIAL Y APRENDIZAJE	148
TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN	150
LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	163

CAPÍTULO V ENFOQUE METODOLÓGICO

¿QUÉ ENTENDER POR MÉTODO?	169
LA RELACIÓN SUJETO/OBJETO	169
LOS DATOS Y LA TEORÍA	172
LO PARTICULAR Y LO GENERAL	174
CANTIDAD Y CALIDAD	176

LAS "TÉCNICAS"	177
LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	178
DURKHEIM Y LAS "REPRESENTACIONES COLECTIVAS"	178
LAS REPRESENTACIONES EN LA PSICOLOGÍA	181
OTROS MODOS DE HABLAR DE REPRESENTACIONES SOCIALES	186
¿REPRESENTACIONES O CREENCIAS?	190
LA CIENCIA Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	194
IDEOLOGÍA Y REPRESENTACIONES SOCIALES	196
"SABER MUTUO" COMO ELEMENTO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	199
CÓMO INVESTIGAR REPRESENTACIONES	202
CUESTIONES OPERACIONALES	204
EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	203
INSTITUCIONES	206
SUJETOS	208
Los ingresantes	208
Los formadores	209
Los "egresantes"	210
Los egresados	211
TÉCNICAS	212
La entrevista	212
La resolución de casos	215
Técnicas para el análisis	217
<i>Categorías</i>	217
<i>Sistematización de las informaciones</i>	221
<i>Semántica Estructural</i>	223
<i>Historias de vida</i>	223
<i>Veracidad</i>	225

CAPÍTULO VI TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DE TRABAJADORES SOCIALES	228
ALGUNAS PRECISIONES SOBRE PLANES DE ESTUDIO	228

LOS PLANES DE ESTUDIO DE TRABAJO SOCIAL	240
El plan y su contexto	241
La profesión: perfil e incumbencias	242
Estructura de los planes	244
La cuestión de la práctica	247
La relación educación y trabajo social	249
La educación en el plan de estudios	251
Nuestra concepción educativa y los planes de estudios	253
TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN EN LA PERSPECTIVA DE LOS FORMADORES	257
El plan de estudios vigente	257
Concepción de trabajo social y perfil profesional	259
La práctica en el plan	261
El Trabajo Final	263
La relación trabajo social y educación	264
Espacio para preparar al Trabajador Social como educador	267
Espacios curriculares para la formación del educador	268
LOS TRABAJADORES SOCIALES EN FORMACIÓN	271
¿CÓMO VEN AL TRABAJADOR SOCIAL QUIENES INGRESAN A LA CARRERA?	271
DISEÑOS DE INTERVENCIÓN EN SITUACIONES PROBLEMA ELABORADOS POR ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL	280
Base Institucional	281
Agentes	284
¿Para qué aprender?	286
¿Qué aprender?	289
Técnicas	293
Recursos o Materiales	296
Etapas y secuencia en los diseños de intervención	296
Reconocimiento explícito de acciones educativas	303
Una visión global de los diseños	305
LOS EGRESADOS	307
Presentación de los entrevistados	307
La historia de la formación	309
<i>El plan de estudios</i>	309

<i>Cambios en el plan de estudios</i>	310
<i>Los colegas</i>	311
<i>Estudiar con otros</i>	311
<i>La Práctica</i>	312
<i>Articulación de teoría y práctica</i>	313
<i>La relación entre unidades curriculares y práctica</i>	314
<i>La supervisión como unidad curricular</i>	315
<i>Trabajo final</i>	315
<i>Pasantías</i>	317
Juicio sobre la formación	317
Trabajo Social y educación	321
<i>El trabajador social</i>	321
<i>La relación entre trabajo social y educación</i>	323
LOS TRABAJADORES SOCIALES EN ACCIÓN	327
Los trabajadores sociales como educadores	329
Concepciones educativas de los trabajadores sociales	335
Relatos de actividades que consideran “educativas”	343
CONCLUSIONES PRELIMINARES	348
CONCLUSIONES	354
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	361
ANEXOS	
1. ENTREVISTAS EN LAS INSTITUCIONES FORMADORAS	379
2. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN SITUACIONES PROBLEMA	381
3. ANÁLISIS DE SECUENCIAS EN LOS DISEÑOS DE INTERVENCIÓN ELABORADOS POR LOS ALUMNOS	388

INTRODUCCIÓN

Mi interés por la representación social de las profesiones surgió en relación con los maestros. En las investigaciones que realizamos con Rodrigo Vera y Elba Luna en el Centro de Investigaciones Educativas, partimos de las políticas de perfeccionamiento docente y terminamos en una pregunta que se podría plantear en los siguientes términos: ¿por qué tiene tanta fuerza el papel atribuido al docente por la sociedad? Esta pregunta nos llevó a revisar nuestro trabajo sobre el perfeccionamiento y a analizar las condiciones de trabajo como una estrategia para la imposición y aceptación por parte de los docentes de la identidad profesional que socialmente les era atribuida.

Es claro que cualquier estrategia política tiene necesariamente que partir de la consideración de los agentes que se encargarán de implementarla. En esta perspectiva se hace necesario no sólo “explicitar” ese papel atribuido por los grupos dominantes a los profesionales sociales, sino también diseñar y poner en marcha los mecanismos que se utilizarán para que ellos lo asuman. Entre esos mecanismos ocupan un lugar central las estrategias de formación inicial y continua, las condiciones de trabajo y la reglamentación de la profesión.

Por lo tanto, si una política alternativa se plantea que esos profesionales asuman una práctica diferente, no bastará tan sólo con “describirla”; será necesario también pensar en estrategias que permitan actuar contra los mecanismos destinados a ellos acepten, sin cuestionarla, esa identidad “atribuida” por el proyecto de sociedad vigente; y diseñar y poner en marcha otros que se orienten en el sentido del cambio que se propone, es decir, que faciliten la “asunción” de una nueva identidad profesional.

El perfil “dominante” de la profesión puede definirse como un conjunto de comportamientos “socialmente programados” que se identifican con una función social determinada. En este sentido se ha utilizado el término “rol”, entendido como el “papel” que le corresponde a un personaje en una obra de teatro, pero olvidando a veces que se trata sólo de una abstracción, un texto que la cultura dominante intenta “imponer”. Esta identidad es incorporada por los sujetos, internalizada, y eso es lo que garantiza un ejercicio socialmente “correcto”. Por supuesto, se ponen también en acción mecanismos para “sancionar” a quienes se aparten del camino señalado¹.

¹ En este sentido puede pensarse un trabajo de investigación que permita “leer” el perfil o la identidad profesional “asignada” a los docentes, analizando los motivos que ponen en marcha esas sanciones. Sería algo así como averiguar cómo debe comportarse el docente haciendo una lectura de lo que se considera una falta grave en el cumplimiento de su tarea. Como ver el negativo de una fotografía. Este análisis tendría la ventaja de informarnos sobre lo que la sociedad considera como los aspectos más relevantes del perfil docente, aquellos cuya transgresión no puede dejarse pasar

Es necesario, sin embargo, tener en cuenta que la *función* existe como necesaria sólo a partir del imaginario social particular de una sociedad determinada. Es decir, la definición del *papel* de un profesional deriva del imaginario central propio de una sociedad, en un momento histórico determinado (Castoriadis, 1993). Quizás sería más correcto decir de algunas de las “imágenes” que componen ese imaginario y que, por ese motivo, toma su significado de las líneas fundamentales que lo definen.

La construcción de una identidad profesional es resultado tanto de las experiencias y de la formación de los sujetos, como de la imagen que tienen de su “función” los sujetos que interactúan con ellos. Pero todo este proceso “acontece” en el contexto o sobre el telón de fondo del imaginario de la sociedad que planteó esa profesión como necesaria. Sin embargo, los individuos pueden cuestionar esa identidad atribuida, y “deconstruirla” para construir una diferente, que tome en cuenta otros intereses. Es decir, el papel social es “producto” tanto de lo que cada uno “cree que es” y “quiere ser”, como de lo que los otros “esperan que sea”.

Esta idea del imaginario profesional fue aplicada por Enrique Pichón Riviére (1975) en el caso de la formación de médicos psiquiatras, partiendo del concepto de “esquema conceptual referencial operativo”, definido como el conjunto de conocimientos y actitudes que los sujetos ponen en acción al relacionarse con ellos mismos, con los otros y con el mundo en que viven. En este esquema se sitúa para Pichón Riviére lo que él denomina “fantasía básica de la tarea”. Esta fantasía básica, interiorizada por los sujetos, se ha formado a partir de sus experiencias.

En el caso de los docentes, nuestro equipo de investigación llegó a la conclusión de que la “fuerza” de la identidad socialmente atribuida se debía a la poderosa influencia de una sobre-exposición a “situaciones escolares”, quizás podríamos decir, de una manera más amplia, de experiencias educativas formales. El maestro llegaba a obtener su habilitación como profesional después de doce años de escolaridad —últimamente, en nuestro sistema educativo, son aproximadamente quince años—, en los que había jugado el rol complementario de alumno. Más que la formación profesional específica, que se concentraba en los dos últimos años, era la experiencia masiva con los docentes lo que garantizaba la interiorización de la función.

Sin embargo, más adelante, estas cuestiones se me plantearon nuevamente, cuando trabajaba en el Noreste de Brasil junto a extensionistas rurales. Cuando el extensionista —a veces un técnico de nivel medio, otras un profesional egresado de la universidad— tenía que participar en acciones educativas, representaba el papel de un docente en el sentido tradicional. Algunos eran hijos de campesinos, pero hasta sus experiencias de vida en la familia y en la

comunidad de origen, quedaban de lado ante la fuerza de la “imposición” de esa nueva identidad “necesaria” para la reproducción de un determinado tipo de sociedad.

Estas experiencias fueron ayudándome a afinar mi pregunta ¿puestos en la situación de desarrollar una acción educativa, todos los profesionales asumirían el “papel” de los maestros y profesores que habían tenido durante sus años de estudio? Esta pregunta es pertinente al menos en el caso de los profesionales que trabajan con el consenso, que tienen que colaborar con los grupos dominantes en la tarea de mantener y ampliar su hegemonía. Por ejemplo, se esperaba del agrónomo no solamente que asesorara a los campesinos en sus actividades productivas, sino que los llevara a asumir su papel subordinado en función de los intereses de los grupos que en ese sector de las actividades económicas estaban incluidos en el bloque de poder. En este sentido, su trabajo tenía y tiene una clara dimensión educativa.

En mi tesis de maestría me propuse analizar cómo, en la formación de los técnicos agropecuarios, se trataban estas cuestiones. En realidad no encontré referencias explícitas a la acción del técnico como educador en la formación, ni siquiera a las dimensiones políticas y culturales del trabajo agropecuario. En rigor, podría pensarse que es suficiente la experiencia en el sistema educativo para “asumir” el papel de educador, en el sentido en que es funcional a los grupos dominantes. Una experiencia no cuestionada, sobre la que no se ha planteado una “deconstrucción crítica” sigue poniendo en juego las mismas “formaciones imaginarias” —cambiando solamente el signo, la dirección— cuando nos vemos envueltos en una situación de comunicación educativa. Es la misma “representación” de lo que es educar que actúa en el seno de la familia y que Reich denomina “la compulsión a educar”².

Recientemente, trabajando junto a profesionales que se desempeñaban como docentes en la Universidad de Buenos Aires, en la Facultad de Ciencias Económicas, en un seminario sobre planes y programas de estudio, me encontré con una situación muy semejante. A pesar de los objetivos que formulaban en los programas de sus cátedras, salvo raras excepciones, todos ellos asumían el papel del maestro más tradicional y se refugiaban en la autoridad de su investidura y en el dogmatismo incuestionable de los contenidos de sus disciplinas.

En resumen, todas mis experiencias de trabajo me habían conducido a suponer que el “imaginario profesional” —el papel interiorizado— de cualquier persona que se proponga actuar como educador corresponde a una concepción educativa

² Reich, en un epílogo profundamente pesimista, llega a afirmar que para resolver los problemas de la educación “no existe otro medio que el psicoanálisis individual, esto es, que los educadores comprendan el verdadero significado de lo que hacen” (Reich, 1973: 90).

fuertemente complementaria derivada de sus experiencias de vida, en especial, de sus vivencias en la infancia como hijo y como alumno.

La interiorización de la “fantasía profesional básica” —como la designa Pichón Riviére— es, más que cualquier discurso pedagógico, la que produce el ajuste de la práctica del educador a los intereses de los grupos dominantes que han logrado imponer, como cultura hegemónica, su arbitrario cultural. Mendel y Vogt (1976) analizan la relación padre/hijo, tal como se da en nuestra sociedad, como matriz original de toda relación de autoridad: maestro/alumno, patrón/empleo, médico/paciente, asistente social/población asistida. De aquí deriva la importancia de tomar conciencia de esa fantasía y descubrir la forma cómo ella fue producida para poder superarla.

Las estrategias que utiliza la formación profesional para incorporar en ese imaginario algunos elementos propios de otras concepciones educativas son casi siempre insuficientes como para que sus alumnos “revisen” y “redefinan” ese rol interiorizado desde la infancia. Además, la imagen del “rol” profesional que le “presentan” los actores de las instituciones formadoras corresponde, en muchos casos, a una posición autoritaria y dogmática, incluso cuando tienen un discurso alternativo.

Estas inquietudes son las que me planteo en mi proyecto de tesis. Cuando asumo la cátedra *Teoría de la educación y metodología del aprendizaje* en la Escuela de Trabajo Social de Universidad Nacional de La Plata, la primera cuestión que me propongo es apoyar esa reflexión crítica sobre la educación y el papel del educador que hará posible evitar la repetición de la imagen de educador internalizada a lo largo de la experiencia escolar. Pero todos los que participamos en la cátedra estamos de acuerdo en que este trabajo debe realizarse en dos frentes: en el trabajo docente y en la investigación de la acción educativa que realizan los trabajadores sociales; y creemos, además, que los alumnos deben participar en estas dos actividades, en diferentes niveles de acuerdo con su interés.

No se trata de proponer que el papel de un trabajador social se limita a actuar como educador. Como profesional implicado en la ejecución de las políticas sociales, sean del Estado o de otros grupos de la sociedad civil, el trabajador social interviene en la planificación, gestión, ejecución y evaluación de distintas políticas sectoriales. Podría, por lo tanto, actuar en agencias que prestan servicios de salud, en institutos de minoridad, en programas de vivienda o de empleo o en instituciones educativas. Sin embargo, no se define la especificidad de su profesión por el campo en el que actúa, sino por el hecho de ser siempre un mediador entre quien ofrece el servicio y la población que tiene acceso a él, tanto para decidir sobre las condiciones de acceso como para orientar a la gente sobre las formas *correctas* de uso.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, aunque las instituciones procuren que los trabajadores sociales asuman el papel de meros operadores, de “aplicadores” de sus políticas sociales, este mismo “encargo” social abre un espacio de negociación en el que se hace posible la resistencia y la conspiración. Al intervenir el trabajador social en situaciones de necesidad se le crea la posibilidad de no sólo ser ejecutor de las políticas de otros, sino cooperar con los sectores subalternos en la expresión de sus demandas y en la lucha por políticas que atiendan sus intereses.

Lo mismo podríamos decir de otros profesionales como el médico o el agrónomo. Más allá de la posibilidad de que esos profesionales se desempeñen en instituciones educativas —incluso como profesores—, el ejercicio de su profesión puede ponerlos en situaciones en las que deban asumir la función de un educador³. El médico puede trabajar, por ejemplo, en programas de prevención de la salud, junto a poblaciones carentes; el agrónomo puede formar parte de programas de apoyo a las comunidades campesinas o las unidades productivas familiares. También estos profesionales pueden optar por darle “otro” sentido a su trabajo, y no aceptar la “identidad” socialmente atribuida.

En rigor, no podríamos afirmar que el trabajador social que se inserta en una institución educativa actúa como educador en sentido estricto, igual que los docentes. En este caso, es la educación —como una política “cultural” sectorial— un campo de trabajo en el que ejerce su función de trabajador social. Dejando de lado las políticas educativas específicas —se refieran a la educación regular o a otras actividades educativas menos **formalizadas**—, es posible distinguir en el papel específico del trabajador social lo que algunos autores han denominado “una dimensión educativa”. Esa dimensión educativa tiene que ver con su función de orientar a la población sobre las formas de uso de los servicios que se les ofrecen a través de las políticas sociales en general, pero también sobre las estrategias que podrían utilizar para demandar otras que no se les ofrecen.

La propuesta de este trabajo es investigar, en trabajadores sociales recién egresados o alumnos de los últimos años de la carrera, cuál es ese papel internalizado, en lo que se refiere a lo que se ha denominado “la dimensión educativa” de su práctica. Se intentará, al mismo tiempo, analizar las estrategias de formación, para comprobar cómo han contribuido para la modificación de la representación de la profesión que tienen en general quienes se deciden por esa carrera, al iniciarla. Con este objetivo se procurará explicitar la naturaleza de algunos proyectos de formación de trabajadores sociales y sus probables resultados en materia de interiorización de un papel profesional como educadores.

³ Un claro y bello ejemplo de esta identidad profesional alternativa en el caso del médico, es el film de Francesco Rosi “Cristo si è fermato a Eboli”, sobre la autobiografía de Carlo Levi.

Esta investigación se enmarca en una propuesta mayor: un programa de investigación de la cátedra que se irá desarrollando en diferentes proyectos. El programa de investigación se refiere al imaginario del trabajador social como educador y se propone estudiar el papel que asumen los profesionales en actividad, “reconstruyéndolo” a partir de las representaciones de los que ingresan a la carrera, de los “formadores” y de los egresados sobre su papel como educadores y de las expectativas que en relación con ellos tienen las personas con las que trabajan, tanto los sujetos de los sectores populares que constituyen **la clientela institucional**, como los que interactúan en las instituciones en las que ese trabajo se inserta. El objetivo es producir algunas orientaciones relacionadas con las actividades de formación y capacitación (o formación inicial y continua) necesarias para producir un cambio en la forma de ejercer su profesión los trabajadores sociales, indispensable para una política social que se proponga, con objetivos diferentes, utilizar acciones educativas.

El proyecto de investigación que presenté para mi tesis de doctorado, se propone contribuir a esa tarea más amplia, analizando, en los “futuros egresados” de la carrera y en los “formadores”, los imaginarios “profesionales” relacionados con el papel del trabajador social como educador. Este trabajo permitirá:

1. Explicitar los “perfiles profesionales” que se proponen algunas instituciones formadoras, en lo que se refiere a las prácticas educativas del trabajador social, y las estrategias que han diseñado para lograr que los alumnos “interioricen” ese papel.
2. Averiguar si esas estrategias de formación profesional han conseguido que los alumnos “revisen” el papel de educador interiorizado como resultado de sus experiencias anteriores, que constituyeron el núcleo de su motivación para estudiar esa carrera.
3. Determinar si esas estrategias de formación profesional han conseguido que los alumnos “incorporen” la definición de lo educativo como una dimensión del perfil profesional en el sentido en que se los proponen los formadores.

Como resultado del análisis de políticas y experiencias de trabajo en el campo de la educación no formal —que es el campo más específico de acción de los trabajadores sociales como educadores— es posible postular la existencia de por lo menos dos imaginarios sociales de la profesión, que se caracterizan por comportamientos muy diferentes. El primero es el un “**educador tradicional**”, que juega, con mayor o menor nivel de conciencia y grado de efectividad, su papel de transmisor de valores y normas de comportamiento impuestos por los sectores dominantes. El segundo, el de un “**educador popular**” (de un intelectual “transformativo”, según la expresión acuñada por Giroux) que coopera con los sectores populares en sus procesos de aprendizaje, como instrumento para la realización de su proyecto de sociedad,

A estas dos maneras de comprender la acción educativa del trabajador social debería agregarse una tercera, que es aquella que consiste en *no asumir* de manera consciente las oportunidades de trabajo educativo con los sectores populares que se le presentan en el contexto de su práctica profesional. Aunque, en última instancia, esta posición significa la adopción “implícita” de la definición de “educador” dominante en la coyuntura.

No se trata aquí de postular ninguna de estas posiciones —ni otras que pudieran detectarse en el desarrollo de la investigación—, sino de analizar en qué medida la sociedad procura imponer una u otra en función de diferentes proyectos políticos, qué estrategias de formación se han diseñado para lograr la interiorización de ese “perfil” y cuál es su grado de eficacia.

Para entender mejor lo que estamos afirmando, es conveniente empezar tratando de ponernos de acuerdo sobre qué entendemos por educación; este es el tema del **Capítulo I**. Enseguida, en el **Capítulo II**, analizaremos algunas concepciones vigentes de educación y la forma cómo se manifiestan en orientaciones para la práctica de los educadores. En el **Capítulo III** intentaremos explicitar cuál es nuestra concepción educativa, porque creemos que es imposible mantenerla “tácita” sin, al mismo tiempo, quitarle rigor a nuestros análisis y conclusiones. El **Capítulo IV** se refiere, en general, a la situación de las profesiones en nuestro mundo y, en particular, a la profesión del trabajador social. Tratamos de entender en este capítulo la relación entre trabajo social y educación, discutiendo la teoría de las dimensiones en la práctica profesional. El **Capítulo V** intenta explicitar nuestras opciones metodológicas y discute otro de los conceptos clave en nuestro trabajo, el de “representación social”. Finalmente, en el **Capítulo VI** veremos cómo se plantea esta relación —trabajo social y educación— en algunas instituciones formadoras y la imagen que de ella tienen docentes, alumnos y egresados.

CAPÍTULO I

UNA DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN

¿QUÉ ENTENDER POR “EDUCACIÓN”?

Para empezar a discutir esta cuestión es fundamental explicitar primero que se entenderá por “educación”. Hay que alejar algunos mal entendidos que podrían oscurecer nuestros planteos. Algunos autores, influenciados especialmente por el discurso del desarrollismo que asumieron muchos organismos internacionales, llegaron a plantear la existencia, junto al sistema educativo regular, de una “educación” *no-formal* y de otra *incidental*. En un extremo, hay muchos que consideran que educación es lo que se hace en las escuelas y en las universidades; en el otro, están lo que creen que todo en la vida es educación, lo que hace que, finalmente, desaparezca la especificidad de esa práctica.

En algunos textos se confunde educación con comunicación, lo que lleva a considerar como una condición necesaria para que la comunicación sea horizontal, el que desaparezca la función específica del educador¹. En contraposición hay quienes plantean educación y comunicación como cosas “claras” y “distintas” y acaban proponiendo que la educación tendría que “aprovechar” más los avances en materia de teoría de la comunicación.

Están también los que postulan una educación totalmente “liberadora” y los que creen que sólo existe la educación como opresión, como violencia, como imposición masiva de una determinada manera de entender el mundo, sobre otras. Es precisamente porque tienen esta visión “negra” de la educación que muchos trabajadores sociales se niegan a asumir el papel de educadores.

Nuestra primer tarea será ir discutiendo estos falsos dilemas, para llegar a una definición de educación que nos permita plantear el papel —o los diferentes papeles— que las propuestas educativas le atribuyen al educador. Deberíamos construir una definición que nos permita dar cuenta del fenómeno educativo en general. No se trata de asumir una concepción de educación y desde allí determinar que todo otro “modo de educar” no es, en rigor, “educación”. Esta tentación de definir por lo que uno considera “ideal”, acaba empobreciendo la realidad².

¹ En este sentido comenta Freire en la entrevista que le concedió a María Rosa Torres, que “al no caer en la tentación del espontaneísmo, el educador tampoco debe caer en la tentación de la manipulación...” (Torres, 1988: 62).

² Es una distinción semejante a la que pretende hacer Bordieu (1999: 16) cuando se refiere, en Sociología, a las teorías particulares sobre el sistema social y la teoría del conocimiento de lo social. Esta teoría es un sistema de principios que define las condiciones de posibilidad de todos los actos y los discursos propiamente sociológicos.

En realidad, nuestro concepto de “acción educativa” debería ser semejante a una fórmula que permita determinar un tipo de acción, que puede asumir diferentes “modos” y direcciones, según la coyuntura y la concepción del mundo de los agentes sociales que intervengan en cada caso. Los valores y las orientaciones políticas de los sujetos completarán el contenido de la definición de educación en cada situación concreta en la que se realice una acción educativa. Esta “formalización” de la acción educativa es la enunciación de las características que nos permiten diferenciarla de otras acciones humanas.

Es evidente que sólo a partir de esta tarea podremos decidir cuál es el papel de un educador y analizar cómo varía ese papel en las diferentes concepciones de educación. Si nos proponemos trabajar sobre la representación que los trabajadores sociales tienen de su papel como educadores es necesario, en primer lugar, tener en claro qué entendemos por un educador.

UNA ACCIÓN INTENCIONAL

En este trabajo, vamos a entender por educación a la acción³ intencional de un sujeto social que se propone promover en otros sujetos sociales ciertos y determinados aprendizajes que él considera necesarios para ellos. Evidentemente esta definición señala sólo un tipo de acción social y puede llenarse de contenidos diferentes según el contexto social en el que tenga lugar, las *intenciones* del sujeto y, en consecuencia, los aprendizajes que se proponga promover y el sentido en que los define como *necesidad* de los otros. En rigor se trata de actuar junto a los otros, procurando influir en ellos, en la perspectiva de modificar o mantener cierta situación social.

Lo que distingue la acción de una simple ocurrencia es la presencia de una intención que es, además, causa de la acción. La relación entre la intención y la acción es un caso particular de la relación entre una representación y sus condiciones de satisfacción. Una intención representa las condiciones de satisfacción de la acción y se realiza plenamente cuando la acción satisface esas condiciones. Por eso la intención es “auto referencial”. Ese carácter “auto referencial” esencial de toda “intención de actuar” es también una característica que define toda y cualquier acción comunicativa.

Como una acción intencional, que tiene una finalidad, la educación no es mero *acontecer* sino una acción humana específica, que requiere (a) de un momento de programación, de diseño de la acción; (b) de un momento de ejecución, de intervención en la realidad, y (c) de un momento de evaluación o de análisis de las modificaciones que se produjeron en la realidad en confronto con los

³ Deberíamos hablar aquí de “práctica” como una cadena de acciones, de acuerdo con las reflexiones de Paul Ricoeur (1996).

objetivos propuestos. Según Paul Valéry, el artista va construyendo su obra en la medida en que actúa sobre la materia a partir de una imagen mental del producto final y va corrigiendo lo que construye en cada paso, aproximándose cada vez más a lo que quiere hacer. Este movimiento de acción-reflexión-acción, como una línea continua en espiral, es en rigor lo que caracteriza toda acción propiamente humana.

La intención de incidir en la forma de actuar de otras personas supone, en un extremo, que no me interesa solamente colocarme en el papel de observador; pero, en el otro extremo, que no me interesa tampoco manipularlas, usarlas como instrumento. Para educar es necesario partir del reconocimiento del otro, aunque sea como una amenaza potencial. La intención de que “aprenda” alguna cosa, supone que lo reconozco como persona con capacidad para aprender. En una paleta de pintor, la educación no corresponde ni al negro, ni al blanco, sino más bien a los grises.

Si hay “intención”, si se trata de una acción consciente, debe haber necesariamente un cierto grado de programación de la acción, en el sentido de seleccionar los medios, de controlar los factores para lograr que se produzca el aprendizaje propuesto. En este sentido no puede hablarse evidentemente de una educación incidental. Siguiendo algunas reflexiones de Paul Ricoeur sobre la acción, podríamos decir que “yo educó” es una enunciación performativa, que es uno de los casos en los que el decir es hacer. Si se piensa en el caso de la promesa, como un ejemplo claro del decir/haciendo, se entiende que es una contradicción pensar en promesas incidentales. Este es también el caso de la educación.

Pueden encontrarse acciones educativas con distintos niveles o grados de formalidad. Esto es común también a otros tipos de acción. Se pueden encontrar “promesas” con mayor o menor grado de formalidad. Sin embargo podemos afirmar que no existe, ni podría existir, una educación “no formal” en sentido estricto —es decir sin *ninguna formalidad*—, aunque esta denominación pueda utilizarse —y es común que eso ocurra— para referirse “metafóricamente” a acciones educativas en las que se ha reducido al mínimo el nivel de formalidad.

UNA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

De acuerdo con lo que estamos afirmando, una acción educativa se desarrolla en el escenario de una situación de comunicación. Sin embargo, no toda comunicación es una acción educativa; para que llegue a serlo debe existir la intención de enseñar, es decir, de que se produzcan en el otro ciertos aprendizajes. Desde el punto de vista de la teoría de la comunicación podríamos definir a la educación como un tipo especial de comunicación que integra necesariamente dos actividades: enseñar y aprender, cualquiera sea la intención. y

los niveles de intensidad y calidad con que se realicen, en cada caso, cada una de ellas. La acción educativa puede no alcanzar los resultados esperados, sea por deficiencia en las formas de enseñar o en las formas de aprender, sea porque los otros se resisten a concretar los aprendizajes que se les proponen.

Si tenemos en cuenta que la práctica educativa se produce necesariamente en una situación de comunicación, que es, en rigor, una situación de comunicación particular, el entender qué es una situación de comunicación es el primer paso en la búsqueda de una definición válida de educación. Además pone a nuestra disposición muchas informaciones derivadas del análisis de las situaciones de comunicación que pueden ser de gran utilidad en el momento de planificar y analizar acciones educativas.

Para describir una situación de comunicación se utiliza hoy en general un esquema informacional que, a diferencia de otros anteriores más simples, tiene la ventaja de poner en escena a los protagonistas del discurso así como a su referente, el contexto social. Si hiciéramos un inventario de los elementos constitutivos de todo proceso de relación lingüística, encontraríamos que:

El **remitente** envía un **mensaje** al **destinatario**. Para que ese mensaje sea operante requiere, en primer lugar, un **contexto** al cual remite (*que lo hace comprensible*), contexto aprehensible por el destinatario y que o bien es verbal o bien susceptible de ser verbalizado; pero el mensaje requiere también un **código** común, aunque más no sea en parte, al remitente y al destinatario (*o en otras palabras, al codificador y decodificador del mensaje*); finalmente para transmitir el mensaje es preciso un **contacto**, un **canal** físico o una conexión psicológica entre remitente y destinatario, contacto que permite establecer y mantener la comunicación. (Jacobson, [s/d]: 123)

En general la teoría de la comunicación que está por detrás de este esquema prefiere hablar de mensaje como transmisión de información. Aquí hemos preferido el término **discurso** que implica que no habrá **necesariamente** una transmisión de información entre remitente y destinatario o, dicho de otra manera, entre emisor y receptor.

Todos los elementos que constituyen el contexto, cualquiera sea la modalidad de su presencia, influyen necesariamente como una de las condiciones de producción y de recepción del discurso. Dicho de otra forma: el discurso se constituye como tal en el contexto de una situación concreta de comunicación verbal en la que los sujetos interactúan. Esto nos permite cuestionar la **ilusión** de **neutralidad** de cualquier tipo de comunicación humana, desde las técnicas de investigación que utilizan el lenguaje como herramienta, hasta las conversaciones más íntimas.

Por ejemplo, en una situación escolar son elementos del contexto tanto la organización física del espacio del aula, como la acción de las normas o reglas que rigen en la institución escuela. Es importante tener en claro que el contexto o la situación en la que aparece el discurso —también llamado *referente*— no es una mera realidad física, sino una realidad social y, en este sentido, una construcción, un objeto imaginario. En rigor podríamos afirmar que “lo real” para nosotros es siempre social; aunque se hable a veces de naturaleza, por oposición a las creaciones del hombre a lo largo de su historia, es necesario entender que esta misma naturaleza tal como la percibimos hoy es también un objeto “social” o “socializado”.

Pero el esquema admite un paso más hacia adelante que permitirá una comprensión más clara de la situación de comunicación: los puestos de emisor o remitente y destinatario o receptor deben considerarse intercambiables. Debe entenderse que lo que describe el esquema es **un punto de una secuencia** —algo sí como se hubiésemos fotografiado un movimiento, o como un dibujo que luego se integra con otros muchos para dar como resultado una película de animación—

Cuando se considera todo el proceso de comunicación en marcha, cada uno de los sujetos ocupa sucesivamente esas posiciones: en un momento emite un mensaje y en el otro recibe una respuesta que el otro ha emitido como su propio mensaje y así sucesivamente. Quizás en la situación concreta de comunicación estos momentos no sean incluso claramente separables.

Por eso, algunos autores prefieren hablar de **interlocutores**, que desempeñan alternativamente conductas de emitir (codificar) o recibir (decodificar). Uno de los problemas que se plantean en la comunicación humana es precisamente la lectura diferente que cada uno de los interlocutores hace de esa secuencia de puntuaciones (Watzlawick et al., 1977: 56-60).

En primer lugar es necesario señalar que remitente y destinatario designan algo más que la presencia física de dos organismos humanos individuales: se trata de lugares determinados en la estructura de una sociedad determinada, lugares que la sociología puede describir enunciando un conjunto de rasgos objetivos característicos. Así por ejemplo, en el interior de la esfera de la producción económica, los lugares del jefe (patrón, director, capataz, etc.) y del obrero, están marcados por propiedades diversas que se pueden observar. Estos lugares están **representados** en los diferentes procesos discursivos en que se ponen en juego. Lo que aquí hemos llamado **lugar social** —es decir, **un conjunto de rasgos objetivos**— es una “construcción social”, podríamos decir también un “personaje”, una abstracción que sólo puede estar —o participar— en un proceso discursivo si alguien lo interpreta, lo “representa”.

Un **personaje** al ser **representado** por alguien en un momento determinado, se carga con las particularidades de esa situación concreta: es decir, sólo puede estar

si se transforma, si deja de ser una “pura” abstracción (un lugar social) y se “tiñe” con las imperfecciones de lo particular y lo cotidiano. La persona concreta que representa un *personaje*, es decir, que “ocupa” un lugar social, pone en juego una serie de imágenes que le dan significado al lugar que él ha asumido y al lugar de los otros. En otros términos, puede afirmarse que lo que funciona en un proceso discursivo es una serie de formaciones imaginarias que designan el lugar que los interlocutores (A y B) se atribuyen cada uno a sí mismo y al otro, la imagen que cada uno de ellos se hace de su propio lugar y del lugar del otro.

Sin embargo, la *representación* de un lugar, aun cuando pueda variar de un modo casi infinito, debe mantener ciertos rasgos esenciales que la definen como tal. Existen en los mecanismos de toda formación social reglas de proyección que establecen las relaciones entre las situaciones tipo (objetivamente definibles, en las que se definen los lugares, como una situación escolar, una consulta médica, una discusión de familia, etc.) y las posiciones (que serían las representaciones de esas situaciones, los casos particulares, la puesta en escena de las situaciones en contextos concretos y por individuos concretos, que “imaginan” la situación de un modo particular).

Si analizamos la Biblia, como texto “fundante” de un pueblo y una religión, veremos que en todo momento está presente la preocupación por definir los lugares, dando respuesta a las preguntas implícitas que mencionamos al describir las formaciones imaginarias. Cuando Dios se presenta a Moisés en la zarza ardiente lo primero que deja claro es precisamente su lugar y el de Moisés: “Yo soy el que soy”, es decir, el que da el ser a todo lo que es, y tu eres una de mis criaturas. En una situación más cotidiana, si nos imaginamos una discusión entre dos personas, comprobaremos que se ponen en cuestión estas “representaciones”: “¿Quién se piensa él que es para hablarme así?”, “Yo no soy su empleado para que me conteste de esa manera.”, “Yo tengo derecho ha hablarte de estas cosas porque soy tu padre.”, etc.

Podemos afirmar, además, que todo proceso discursivo supone, por parte del emisor, una *anticipación* de las representaciones del receptor y sobre esta anticipación se funda la estrategia del discurso. Pero, como se trata de hipótesis, de anticipaciones, esta imagen precede a cualquier respuesta eventual del otro sujeto —incluso hasta a su presencia física—, que vendrá posteriormente a confirmar o descalificar las decisiones anticipadas del emisor. La mayor o menor exactitud de estas imágenes anticipatorias en cada caso depende de la “distancia” que exista entre los interlocutores⁴.

⁴ Hay dos textos que leemos con nuestros alumnos en clase y que ejemplifican muy bien estas características de una situación de comunicación: “Los hombres de la tierra”, del libro *Crónicas marcianas* de Ray Bradbury y “Beatriz (la polución)”, un capítulo de la novela *Primavera con una esquina rota*, de Mario Benedetti.

Esto significa que el modo como uno percibe al contexto (referente), al otro y a sí mismo, como condición previa del discurso, es una percepción siempre penetrada por lo *ya dicho*, que constituye en realidad la sustancia de las formaciones imaginarias anteriormente mencionadas. En este sentido, algunos autores hablan de *presuposiciones* o implicaciones.

En el mismo sentido la crítica sociológica se refiere a la relación de comunicación como a una “relación de violencia simbólica” (Bourdieu, 1977). El que habla utiliza la lengua legítima y establece el “sentido del discurso” porque tiene poder. Este poder que le da valor a su discurso deriva del capital simbólico que ha acumulado en función del lugar que ocupa en la sociedad. Tiene competencia para engendrar discursos que se considerarán enunciados adecuados, formulados de un modo gramaticalmente correcto.

La competencia práctica implica adquirir, de modo inseparable, el dominio del lenguaje y el dominio de la situación. El discurso toma sentido de las relaciones en las cuales es producido y que depende de las relaciones de fuerza simbólica entre los interlocutores. El lugar de autoridad no se reduce a la competencia en el manejo de la lengua, sino también a la capacidad para hacerse escuchar. En la comunicación uno no pretende solamente ser comprendido, sino que el mensaje producido tenga “resultados”, que el otro lo crea, lo obedezca, lo respete, responda como se espera que lo haga. Por eso para Bourdieu la definición completa de competencia es el derecho a la palabra, como lengua legítima, que implica autoridad. La competencia envuelve también el poder de imponer la recepción.

Siguiendo este razonamiento, podemos afirmar que la autoridad es un componente necesario en toda relación de comunicación, aunque se percibe con mayor claridad en situaciones extremas: el sermón del sacerdote en la misa, la clase de un profesor a sus alumnos, la arenga política. Pero estas “condiciones” dependen del contexto social en el que la comunicación se establece. La definición del lugar del poder depende muchas veces de valores religiosos, de género o de raza, que pueden variar en diferentes contextos sociales o incluso en diferentes grupos dentro de un mismo contexto social.

Para la sociología crítica de Bourdieu, la razón de ser de un discurso reside en el lugar socialmente definido a partir del cual es proferido, es decir en las propiedades pertinentes de una posición en el campo de las relaciones de clase o en un sector particular de la sociedad, un “campo” social. Esto es lo que determina que un discurso sea legítimo⁵. Hay sanciones positivas o negativas que

⁵ El lenguaje legítimo, para Bourdieu (1977), debe reunir las siguientes características: ser proferido por un interlocutor legítimo, que tenga voz; ser enunciado en una situación legítima; estar dirigido a destinatarios legítimos y haber sido formulado en las formas gramaticales legítimas. Un ejemplo interesante de discurso ilegítimo se produjo hace poco en nuestro país, en la ciudad de Mar del Plata. Los desocupados habían tomado la catedral para reivindicar trabajo. Durante la noche custodiaban la

se aplican a quienes ocupan diferentes posiciones en un campo según se les otorgue o niegue autoridad para hablar de determinados temas o en determinados momentos (límite entre lo decible y lo indecible).

Es evidente que estos avances en la teoría de la comunicación nos ofrecen un referente muy útil para entender mejor las prácticas educativas. Podríamos preguntarnos, por ejemplo: ¿Cómo actúan las formaciones imaginarias del educador y de sus “alumnos” en una situación educativa? ¿Es posible una anticipación aceptable en los casos en que la distancia cultural entre el maestro y sus alumnos es muy grande?⁶ ¿Cómo se resuelve en una propuesta educativa alternativa la cuestión del discurso legítimo? ¿En que nivel es aceptable la complementariedad en una situación educativa? Podríamos seguir planteando cuestiones de este tipo que ponen en evidencia que la teoría de la comunicación es un referente necesario para el análisis de las situaciones educativas, y no sólo un instrumento útil para la práctica del educador.

Aquí podríamos plantearnos una cuestión: ¿Los medios masivos de comunicación generan “situaciones educativas” en sentido estricto o simplemente “provocan” aprendizajes? Más estrictamente: ¿Se proponen a no educar? Podría llegar a pensarse que la televisión, por ejemplo, es en rigor una escuela “escondida”, una practica educativa que es “ocultada” como tal. Hemos afirmado que la educación se produce siempre en el contexto de una situación de comunicación, lo que no implica afirmar que toda situación de comunicación sea educativa. Uno puede querer comunicarse con otros por varios motivos, con “intenciones” muy diferentes: dar una información, provocar una respuesta emotiva determinada, dar una orden. En todos los casos uno se comunica con la “intención” de “influir” sobre el otro, pero no siempre se pretende que el otro “aprenda” algo.

Por eso, la respuesta a la pregunta sobre los medios debe determinar si hay o no una propuesta “educativa” en algunos programas de radio o televisión, en secciones de diarios o revistas. Antes de calificar una comunicación como educativa es necesario investigar los “motivos” de los agentes. Algunos autores afirman que, en un extremo, cualquier información que se da al otro, incluye

entrada porque la curia les había pedido que no dejaran entrar a nadie fuera de los horarios en los que la Catedral debía estar abierta. Una noche se presentó una persona vestida de civil y reclamó que lo dejaran entrar para rezar. Los desocupados se opusieron y hubo, primero, una discusión en términos airados y, más tarde, algunos empujones. Al día siguiente, la persona que había intentado forzar el ingreso a la Catedral se presentó con su “uniforme” de sacerdote en los programas de televisión y se quejó porque le habían impedido el acceso a él, que era sacerdote, y lo habían maltratado. Desde el lenguaje de la vestimenta, el tono de la demanda, el lugar y la hora, todo configura en este caso claramente un discurso ilegítimo, puesto en escena quizás por los sectores más tradicionales de la Iglesia como protesta a la actitud pasiva del obispo local ante la ocupación de la Catedral.

⁶ En este caso, por ejemplo, pueden ubicarse las investigaciones de Jackson sobre el “fracaso” preanunciado de algunos alumnos, que denominó “efecto Pygmalion”.

“necesariamente” una indicación sobre cómo debe tratarse esa información. Si aceptáramos esa propuesta, deberíamos afirmar quizás que toda comunicación que se proponga informar es también educativa.

EDUCACIÓN Y PRAGMÁTICA

Si entendemos por práctica educativa un tipo especial de situación de comunicación, es evidente que para comprender mejor la educación deberemos profundizar en el estudio del lenguaje. En este caso, un campo que nos parece fructífero para investigar es el de Pragmática. Esta es una ciencia estrechamente relacionada con la praxis, porque se propone explicar aquellos usos del lenguaje —y de cualquier otro sistema semiótico— que tienen por finalidad alcanzar un fin determinado. Un educador utiliza palabras, gestos, miradas, para entablar una comunicación con los educandos y producir —o promover, en el sentido de conseguir que se pongan en marcha— los aprendizajes que él se ha propuesto que esas personas realicen.

El campo de la Pragmática se constituye con aquellas investigaciones sobre el lenguaje en las que se hace referencia explícita a los hablantes, a quienes “usan” el lenguaje. Se habla de “referencia explícita” porque, en rigor, casi ningún estudio sobre el lenguaje podría eliminar toda referencia a los hablantes y a las condiciones de uso. La Pragmática debería, por ejemplo, hacerse cargo de las cuestiones siguientes: la naturaleza del acto de habla realizado al enunciarse una oración (la acción lingüística), el exceso o diferencia de significado que se puede inferir de una proferencia, lo que está más allá del significado propiamente dicho de la oración⁷ (lo implícito inferible de esa acción) y lo que depende no sólo de la oración sino también del contexto de su proferencia (dependencia contextual).

La fuerza ilocutoria de los mensajes es el poder de “producir” cosas con palabras, que para algunos estudiosos de la Pragmática, es incluso una parte del significado de los enunciados. Este *plus* en el significado del enunciado es lo que Grice (apud Dascal, 1999) denominó “significados no-naturales”, caracterizados por comportar un elemento de intencionalidad. La Pragmática debería ocuparse pues de determinar si la suma del contenido proposicional más la fuerza ilocutiva, en el acto de proferir un discurso corresponde a la intención comunicativa del hablante. Hay que tener en cuenta que esa fuerza ilocutiva resulta tanto de los contenidos explícitos de los enunciados como de los implícitos.

⁷ En este sentido se habla de contenido “conativo” de los mensajes, que acompaña siempre al contenido “referencial” o “denotativo”. (Watzlawick et al., 1973).

La Pragmática trata de dar cuenta de lo que efectivamente el hablante pretende y consigue expresar, obedeciendo o violando las reglas de la semántica, de la sintáctica o de las situaciones “conversacionales”⁸. Por eso toma en cuenta lo explícitamente dicho y los implícitos, para decidir si el discurso —lo dicho en el acto de decirlo— corresponde realmente a la intención comunicativa del hablante. Se trata de averiguar si existe una intención comunicativa “reconocible”. Por eso, se limita a las significaciones vehiculadas intencionalmente, a las intenciones comunicativas conscientes, es decir, el sujeto es agente intencional pleno. Por ejemplo, bostezar puede ser una señal involuntaria de cansancio o un indicio “deliberado” para comunicarle a mi interlocutor que no quiero hablar más sobre el tema. Sólo este segundo caso es considerado por la Pragmática⁹.

Un ejemplo extremo de enunciado pragmático es cuando se trata de “decir sin decir”, cuando lo que en realidad decimos difiere de lo que dicen nuestras palabras. Estas situaciones de comunicación indirecta son comunes en algunas situaciones educativas. Sería interesante analizar cuáles son los recursos que empleamos para que nuestras intenciones sean comprendidas por los alumnos, aunque no aparezcan en el contenido de nuestros discursos.

La tarea de la Pragmática es estudiar del uso de los medios lingüísticos por los cuales un hablante vehicula sus intenciones comunicativas y un oyente las reconoce. Más allá del significado de las enunciaciones, la Pragmática debe tener en cuenta el significado que resulta de la situación en la que el discurso es proferido y el que se relaciona con la intención del hablante. Como los lenguajes se utilizan con la finalidad de vehicular intenciones comunicativas, la Pragmática, que investiga los principios que permiten la transmisión y el reconocimiento de tales intenciones, es un componente indispensable para dar cuenta de todo uso comunicativo del lenguaje.

Grice (apud Dascal, 1999) describe la interpretación pragmática como el resultado de un proceso de inferencia en el que oyente trata de encontrar una hipótesis explicativa razonable para el acto lingüístico del hablante, que él percibe como problemático. Es decir, se plantea un conflicto entre el acto lingüístico ejecutado por el hablante y las expectativas del oyente normal en las mismas circunstancias. En realidad, la comunicación se completa cuando el oyente reconoce la intención comunicativa del hablante, y por eso se produce el efecto que este último “esperaba”. La intención del hablante se refiere

⁸ Estas “máximas conversacionales” derivan de entender que toda conversación se basa en la presunción de que los participantes obedecen un principio de cooperación, que impone exigencias de racionalidad a toda contribución a la conversación.

⁹ Sin embargo, es posible que el bostezo como señal de cansancio sea emitido por un actor, incluso cuando él mismo no está cansado. En este caso hay una intención de comunicarle al público el cansancio que “siente” el personaje.

necesariamente a intenciones del oyente, es decir, se propone provocar en él determinados estados intencionales: que-crea-que, que-tenga-intención-de-hacer, etc.

Es importante tener en cuenta que el papel del contexto en la Pragmática, no es sólo actuar como referente para entender el significado del enunciado —función “completadora”—, sino actuar como árbitro de las hipótesis interpretativas bajo examen, como indicador de la necesidad de producir nuevas hipótesis interpretativas y como indicio de cuáles pueden ser esas hipótesis. La acción comunicativa produce además cambios en el contexto como resultado de su interacción con nuevas informaciones, es decir, se producen “efectos contextuales”.

Otro problema en discusión es la posibilidad misma de la interpretación. Algunos teóricos han negado incluso la posibilidad tanto de la traducción como de la comunicación transcultural. Esta tesis plantea un serio cuestionamiento para el caso de los educadores que pertenecen a sectores sociales diferentes de los de sus alumnos, con subculturas muy distantes. Por eso Pecheux considera que es menos posible en estos casos generar anticipaciones “acertadas” del discurso del otro, en especial cuando los esquemas conceptuales en los se apoya la interpretación son muy divergentes. Este tipo de situaciones comprometería seriamente la relevancia o pertinencia, es decir, las contribuciones de cada uno de los agentes en este proceso de “conversación” podrían llegar a no ser pertinentes en el momento en que se produce.

En esta perspectiva se puede profundizar también en las relaciones entre el uso del lenguaje para influir sobre los otros y las posibilidades del conocimiento y de la moralidad. Sin embargo, para plantear estas cuestiones es preciso superar el carácter individual y subjetivo de las explicaciones generadas por algunos estudiosos de la Pragmática. Hay que analizar cómo intervienen en la comunicación las situaciones sociales en las que se encuentran el hablante y el oyente. Las intenciones “individuales” son insuficientes para dar cuenta de la determinación de los actos verbales o para explicar la comunicación.

En otro sentido, algunos autores han propuesto una concepción de la cognición como proceso inferencial de manipulación de representaciones mentales, a partir de un modelo representacional/computacional de la mente humana. Estas propuestas se relacionan con una forma de entender el aprendizaje que le da importancia a los usos mentales del lenguaje. Hay también en este campo, que Dascal (1999) llama la psico-pragmática, una perspectiva muy interesante para los estudios educativos.

EDUCACIÓN Y SOCIALIZACIÓN

Quienes afirman que toda la vida es educación, confunden en realidad educación con aprendizaje. Por este camino es fácil que se llegue a identificar la acción educativa con el proceso de socialización. La interiorización de la realidad social, del mundo en que cada uno nace, es un momento —no en un sentido de sucesión temporal, sino en el de elemento que lo compone— del proceso mayor de reproducción del hombre particular, a través del cual se reproduce la sociedad como un todo. Este proceso se desarrolla en el ámbito de la vida cotidiana a lo largo de toda la vida de los hombres particulares¹⁰.

Estar en la sociedad es participar en la dialéctica social que se compone de tres momentos: externalización, objetivación e internalización. La internalización del mundo en el que se nace permite la comprensión de los semejantes y del mundo como realidad social significativa. Al asumir el mundo en el que viven otros, nos será posible comprender las cosas que suceden, lo que quiere decir que tendrán para nosotros un “significado”. Como resultado de este proceso se vuelven accesibles para nosotros los procesos subjetivos de los otros, es decir, podemos atribuirles un sentido, lo que nos permite actuar. Interpretar los gestos y las palabras de los otros hacen que podamos “relacionarnos” con ellos para construir nuestra vida.

En este sentido la interiorización de la sociedad es el piso a partir del cual podemos participar en la sociedad, aceptando o cuestionando su sentido, negociando con los otros nuevos sentidos. No se puede volar más rápido en el vacío, como pretendía la paloma del ejemplo de Bordieu. Desde que seamos “inducidos” al mundo en el que nacemos y entendamos los significados que las cosas tienen en ese mundo, nos será posible construir nuestra vida y “representar” el mundo para otros que van a nacer. Salir de lo cotidiano, pasar de lo particular a lo genérico, solamente es posible desde la vida cotidiana.

El primer “encuentro” del niño con su madre se produce en un lugar social determinado por la división social del trabajo y pone enfrente de él su mundo necesario —el único posible—, que es el de su época y el del estrato social al que pertenece su familia. La perspectiva que su familia tienen del mundo se encuentra en el lenguaje que utiliza, y este lenguaje será a la vez el contenido —como esquemas o disposiciones para pensar, sentir y actuar— y el instrumento de la socialización. A través del lenguaje el niño se va apropiando de los sistemas de usos y de expectativas que son, necesariamente, los que tienen a disposición quienes encuentran en el lugar de la sociedad en el que ha nacido. Esto no significa una “fatalidad” sino el reconocer un punto de partida, una

¹⁰ En este sentido afirma Agnes Heller que el mundo que el hombre particular reproduce se compone del particular mismo, su mundo inmediato —al que reproduce directamente— y la sociedad —la que reproduce indirectamente (Heller; 1977: 27).

puerta de entrada a la sociedad, una base en el proceso de construcción de su identidad.

Los primeros guías son los padres —“otros significativos íntimos” los llaman Berger y Luckmann—, que nos presentan como mundo “objetivo”, las definiciones del mundo que ellos han ido construyendo a la largo de su vida. Actúan como mediadores que filtran el mundo para nosotros, seleccionan aspectos y perspectivas, nos muestran como válidas solamente aquellas disposiciones o motivaciones que el colectivo al que pertenecen ha adoptado, la cultura que se ha ido construyendo en su historia. Este mundo que se le presenta al niño viene investido de una realidad “indudable”, reforzada por su situación de dependencia y su necesidad de afecto.

A lo largo de su vida, el hombre particular continuará este proceso de reproducción, pero ya le será posible aceptar, o cuestionar y modificar estos contenidos de su primer encuentro con el mundo. Es posible que viva en épocas en las que su cotidianidad sea alterada, que se encuentre con otras definiciones del mundo, que “entre” en otros lugares de la sociedad, que transformen su vida de modo más o menos permanente ¹¹. Estas vicisitudes pueden provocarle tanto el cuestionamiento de la inevitabilidad del mundo que él ha interiorizado como, en casos extremos, un verdadero desmantelamiento de su realidad subjetiva. Este último caso puede ejemplificarse con los procesos de “conversión”. Quizás nuestra época sea un ejemplo de “cotidianidad alterada” para muchos sectores sociales y para las poblaciones de varios lugares del planeta. La realidad se presenta como más fugaz y débil que en otras épocas, para muchas personas hay una quiebra, en varios sentidos, en relación con la definición del mundo que habían asumido. Lo que les hace más difícil el construirse y conservar una identidad: cada vez es más difícil continuar siendo uno mismo en este mundo¹².

En realidad, el hombre está durante toda su vida “ocupado” —o “preocupado”— en esta dura tarea. Va “incorporando” y “modificando” el mundo en el que vive a través de aprendizajes sucesivos. En este sentido, puede afirmarse que el sujeto es, en cada momento, el punto de llegada de una larga trayectoria de aprendizajes (Quiroga, 1991). La acción educativa es uno de los mecanismos que permite seleccionar y orientar una parte de esos aprendizajes. Pero, aquí nuevamente, es preciso reconocer que hay muchos aprendizajes que son resultado de la experiencia y no de acciones educativas.

El saber que los individuos pueden adquirir en su vida cotidiana puede resultar tanto de las experiencias, de las situaciones vividas por ellos, como de una acción intencional de otras personas, portadoras de determinados saberes, que los ponen a

¹¹ El texto de Berger y Luckmann plantea interesantes reflexiones sobre cotidianidad alterada o transformaciones en la vida cotidiana.

¹² Sobre este tema ver Robin, 1997.

su disposición. Incluso este saber “trasmitido”¹³ es “interpretado” a partir de lo que cada individuo sabe y de su propia experiencia de relación con el saber. En rigor, solamente corresponde hablar de educación para referirse a estas acciones de los “portadores” o “guías”. De todos modos será, en su mayor parte, un saber práctico, porque la vida cotidiana se hace en un mundo ya dispuesto, de cosas acabadas, estático; un mundo de mecanismos, instalaciones y conexiones que los hombres tienen que aprender a utilizar (Kosik, 1967).

En resumen, la socialización o la reproducción del hombre particular es un proceso amplio, que envuelve en su desarrollo algunas acciones educativas. Sostener lo contrario es, por una parte, exagerar la importancia de la educación transformándola en el único —o el más importante— mecanismo de socialización; pero, y al mismo tiempo, es también minimizar la importancia de los aprendizajes que las personas realizan a lo largo de toda su vida.

Es claro que, a partir de la modernidad, el predominio de la razón consideraba a la educación como el mecanismo de socialización por excelencia, precisamente porque se trataba de una acción intencional y esa intención solamente podía ser verdadera y moralmente buena si era racional. En este sentido la escuela se transforma, como afirma Althusser (1973), en el aparato ideológico por excelencia en la Edad Moderna. Era incluso aconsejable que la escuela “compensara” la influencia de otros medios —es decir, de otros aprendizajes de los individuos en medios no controlados—, para permitir la formación de ciudadanos “racionales”, que aceptaran “las razones” consagradas.

La educación, en su mayor parte, es una práctica institucionalizada, un mecanismo planificado de socialización. Es decir, es una estrategia conscientemente utilizada por los sectores sociales dominantes con el objeto de reproducir las relaciones sociales que les permiten mantener el poder. Esto no significa que sea el único mecanismo de socialización. En otras sociedades y en diferentes momentos de su historia, el papel de mecanismo central de reproducción puede ser desempeñado por otras prácticas y estar a cargo de otras instituciones no específicamente educativas¹⁴.

Esta afirmación no pretende tampoco “limitar” el papel de la educación “sistemática” a la reproducción; sin embargo, es necesario que se entienda que

¹³ La palabra “trasmitido” en este caso hace referencia a cualquier saber que proviene de otros, para diferenciarlo del saber “añadido” por el particular. (Heller, 1977: 317-323).

¹⁴ El periódico “Página 12” publicó un reportaje a una historiadora argentina, Beatriz Sarlo, en el que se refiere al Servicio Militar Obligatorio como una estrategia “socializadora” —“disciplinadora de la sociedad civil”, afirma la entrevistada—, complementaria de la escuela de educación básica obligatoria, dirigida a la población de 20 años. Este mecanismo de socialización era necesario, tanto por la gran corriente inmigratoria que tuvo lugar a fines del siglo XIX y principios del XX, como por la dificultad de integrar en la Nación las heterogeneidades regionales que, en algunos casos ofrecieron una fuerte resistencia a esta “inclusión”.

este el “sentido” original de su historia. Solamente a partir de asumir esta realidad será posible trabajar en contra de ella. La escuela es, sin lugar a dudas, una herramienta de control pero, al mismo tiempo, como afirma Freire, “dentro del espacio escolar existe la posibilidad de asumir el rol de desmitificar la reproducción ideológica” (Torres, 1988: 73).

Pero existe también una socialización no-planificada, aprendizajes que se producen en la interacción social, que no puede ignorarse. Incluso la escuela como aparato de socialización debería —aunque en general no lo haga— trabajar contando con la influencia de esas otras instancias que son también ámbitos en los que se producen aprendizajes. Hay situaciones “socialmente” programadas en las que se producen determinados aprendizajes a través de los cuales los individuos van “internalizando” el mundo en que viven. Los que vivimos en esta sociedad “representamos” el mundo para los que nacen, lo expresamos en nuestras formas de actuar y este “mundo exterior” — exteriorizado— se constituye en el ámbito en el que el hombre particular se reproduce y reproduce al mismo tiempo a la sociedad en la que vive¹⁵.

La vida que vivimos “no educa”, quienes educan son las personas: maestros, padres, amigos, guías y muchos otros. Pero la vida nos obliga a aprender muchas cosas, es el “espacio” en el que aprendemos a ser miembros de esta sociedad en la que hemos nacido. Algunas cosas las aprendemos por nuestras experiencias cotidianas en la familia, en el grupo de amigos, en la calle, en las instituciones; otras, porque algunas personas nos las enseñan, es decir, porque participamos en situaciones educativas, específicamente programadas para que aprendamos esas cosas.

¿EDUCAR ES APRENDER?

En cada momento de su vida los seres humanos **aprenden** es decir adaptan su conducta a los estímulos que perciben del medio ambiente. Esta capacidad de aprender es propia, en mayor o menor medida, de todos los seres vivos, pero es esencial en el ser humano, hasta llegar a constituirse para algunos autores en indicio de salud mental¹⁶. El sujeto es la “historia de sus aprendizajes”. Pero esos aprendizajes no provienen siempre ni necesariamente de acciones

¹⁵ En este sentido, al enfatizar la importancia del sistema escolar como estrategia “deliberada” de reproducción de la sociedad, Durkheim “minimiza” la influencia de otras formas de socialización. A nuestro juicio esta es una posición en la que no puede continuarse, porque se corre el riesgo tanto de no entender la importancia de todos los aprendizajes que resultan de otras acciones educativas menos formales como de los muchos aprendizajes que resultan de la experiencia de vida de los sujetos. Esta posición produce un sobredimensionamiento de la importancia de la escuela.

¹⁶ Esta es la posición, entre otros, de Enrique Pichón Rivière. Sobre la importancia de la capacidad de aprender para todos los seres vivos y los aprendizajes que realizan los individuos (ontogénesis) y la especie (filogénesis), ver “Biología y conocimiento” de Jean Piaget (1973).

educativas. La educación supone una **interferencia** externa, de alguien que se ha propuesto modificar el contexto a partir de una acción junto a los sujetos, promoviendo o facilitando ciertos y determinados aprendizajes. “Vivir es aprender” responde el biólogo Laborit en una entrevista, y esta es la frase que se escogió como título para publicar más tarde la entrevista¹⁷.

Para hablar de la educación como una acción específica es preciso tener en claro esta diferencia. No todo sonido es música, aunque la música se construya trabajando sobre los sonidos. Por eso, el ruido que hace el burro en la fábula cuando sopla casualmente sobre la flauta, no es música; aunque muchos de los animales en la fábula creyeron que se trataba de un burro flautista. De la misma manera podemos afirmar que no todo aprendizaje resulta de una acción educativa, en la que necesariamente deberá haber alguien que asuma la función de enseñar, que significa “trabajar” sobre los aprendizajes.

Es precisamente a partir del reconocimiento de esa especificidad de la acción educativa, que se puede hablar de diferentes concepciones que fundamentan la selección de qué enseñar y cómo enseñarlo. Aquí se trata de hablar de esa actividad específica, lo que quiere decir que trataremos de hacer un esfuerzo para ver, por detrás de los aprendizajes que se suceden en el vivir cotidiano, la decisión intencional de una persona o grupo de personas en el sentido de que se produzcan ciertos aprendizajes y no otros, y su accionar en consecuencia.

Un educador **trabaja** sobre el aprendizaje; trata de **construir** determinadas situaciones para modificar la forma de pensar y de actuar de las personas. En una situación cualquiera, las personas pueden aprender, pero también pueden asimilar la situación a otras vividas anteriormente y dar respuestas ya **aprendidas** sin que se produzca ningún cambio en su forma de relacionarse con el contexto. El trabajo del educador es diseñar situaciones, orientando todos sus elementos para que se produzcan los aprendizajes que él promueve¹⁸. En esa tarea puede incluso proponerse actuar sobre otros aprendizajes que las personas han realizado en su vida cotidiana, para que esas personas los confirmen o los modifiquen.

Pensemos, por ejemplo, en un viaje. En cualquier viaje se aprenden muchas cosas, en la medida en que la persona esté sana y dispuesta a ver las diferencias. También hay, por supuesto, personas que no aprenden, y se comportan en todos lados como si nada a su alrededor hubiera cambiado. Pero esos aprendizajes, aunque sean muy útiles para la persona, no obedecen a ningún plan, no son

¹⁷ La entrevista fue editada el año pasado por GEDISA, en España.

¹⁸ Agnes Heller hace una diferencia entre saber transmitido y saber añadido en la vida cotidiana. Los “portadores” del saber lo transmiten a las nuevas generaciones, utilizando para ello desde formas más institucionalizadas como la escuela hasta los medios masivos de comunicación (Heller, 1977: 317).

intencionalmente buscados por otra (u otras) personas y por eso no pueden considerarse como resultado de una actividad educativa, como **educación**¹⁹.

Ahora, si alguien organiza un viaje para que un grupo de personas “vea” determinadas cosas, si piensa en una guía de observación y en un momento de reflexión sobre lo que sucedió en el viaje, es decir, si hay una persona que se preocupa porque en esa situación los participantes aprendan ciertas cosas, entonces el viaje se ha transformado en una situación de educación.

Algunos autores afirman que es posible caracterizar ciertos tipos de aprendizaje como incidentales o informales. Escotet (1992) acepta esta diferencia entre educación y aprendizaje; por eso sólo habla de “informalidad” cuando se refiere a los aprendizajes. Sin embargo, en la medida en que aprender se considera una acción humana, esta falta de formalidad no debería entenderse como “ausencia” de intención en la persona que aprende, que es lo que parece sugerir el término incidental. Hay verbos que no indican propiamente acciones, sino sólo acontecimientos, como por ejemplo tropezar. Cuando se habla de “aprendizajes incidentales” tenemos la impresión de que lo que se pretende es incluir el aprender en esta categoría.

En la vida de las personas pueden “acontecer” muchas cosas que produzcan importantes alteraciones en su vida cotidiana. Un accidente, la muerte de un ser querido, recibir una herencia, son acontecimientos que irrumpen en la vida de una persona, pero no son acciones tuyas. La respuesta ante estos sucesos puede o incidencias, pueden provocar aprendizajes. La persona puede decidir cambiar su forma de pensar, de relacionarse con los demás, tener otra actitud ante la vida, asumir compromisos que hasta ese momento no consideraba importantes. Pero estas maneras de obrar no forman ya parte del incidente: son intencionales. Sin embargo estos aprendizajes no podrían ser considerados “necesariamente” como resultados de una acción educativa.

Una situación educativa implica cierto grado de directividad, porque “la propia naturaleza de la educación implica la directividad” (Torres, 1988: 61)²⁰. Sin embargo, esto no significa que la educación sea necesariamente “manipulación”, sino solamente que no es puro “espontaneísmo”. Freire se preocupa por aclarar esta diferencia entre educar y aprender, reconociendo la importancia del enseñar como acción propia del educador:

Entonces el problema que se nos plantea como educadores no es el de negar el rol activo, crítico, decisivo del educador en el acto educativo. No. Yo siempre afirmo: el educador no es igual al educando. Cuando uno como

¹⁹ Borges comentaba, ironizando sobre aquel lugar común que afirma que los viajes siempre educan, que si eso fuera verdad, los marineros serían las personas más sabias del mundo.

²⁰ En el mismo sentido, como veremos más adelante, afirmaba Gramsci que en la relación pedagógica se empalman, dialécticamente, espontaneidad y dirección consciente.

educador dice que es igual al educando. o es mentiroso y demagógico, o es incompetente. Porque el educador es diferente del educando por el hecho mismo de ser educador²¹. Si ambos fueran iguales, uno y otro no se reconocerían mutuamente. (Torres, 1988: 66)

Estamos de acuerdo en el hecho de que las personas aprenden constantemente. Es en este sentido que algunos autores consideran a la capacidad de aprender como un signo de salud mental. Pero la acción de educar implica que alguien, además de aprender como cualquier otra persona, se propone enseñar algo que él considera importante que las personas aprendan. Aquí se plantean varias cuestiones relacionadas, entre otras cosas, con el sentido en que el educador considera importante esos aprendizajes, con la forma en que considera que las personas aprenden y, en consecuencia, con la definición de su trabajo de enseñar. Pero estas cuestiones se relacionan con las diferentes concepciones de educación, con el sentido que cada educador le asigna a su tarea.

¿EDUCAR ES ENSEÑAR?

Si entendemos que el aprendizaje es una acción humana —y por eso también “intencional”—, que se realiza a lo largo de toda la vida de las personas, en todas las situaciones de comunicación en las que participan, entonces podemos afirmar que lo que nos permite en rigor definir una situación como educativa es la intención de enseñar. Pero ¿qué es enseñar? En los términos más simples podemos afirmar que enseñar significa diseñar y aplicar estrategias para orientar el aprendizaje de otras personas, para darle una determinada dirección. “Enseñanza es la promoción sistemática del aprendizaje por diferentes medios” (Stenhouse, 1987: 53).

Es decir, alguien, el educador, se propone estrategias para intervenir en procesos de aprendizaje. Y aquí estrategias alude a “la planificación de la enseñanza y del aprendizaje sobre la base de ciertos principios metodológicos”. El educador se plantea la intervención como una manera de “mejorar” la situación de aquellas personas a las que pretende “enseñarles” “algo que él conoce mejor y quiere comunicarles o una forma de conocer y determinados instrumentos que cree que pueden serles útiles.” Como educador él es “portador de un proyecto social y de una nueva manera de vivir que espera ver realizados algún día y que espera que sean compartidos por los educandos.” (Huidobro, 1983: 216). Cuando se intenta dejar esta cuestión en la penumbra, presentar la acción educativa sin “atribuirla”

²¹ Más adelante, en la misma entrevista que Freire concedió a María Rosa Torres, afirma: “El educador tiene que enseñar. No es posible dejar la práctica de la enseñanza librada al azar.” (Torres, 1968: 80). Huidobro (1983: 216) comenta con acierto que Paulo Freire “enfatisa la relación democrática”, pero, “al mismo tiempo, entrega al educador un rol preponderante en las fases de investigación temática y programación.”

a ningún sujeto, lo que se está ocultando, en realidad, es el carácter “político” de toda práctica educativa.

Las estrategias que el educador diseña para enseñar y sus fundamentos constituyen la didáctica, es decir, una teoría sobre la práctica de enseñar, que se va construyendo a partir de la sistematización de su propia práctica. Es decir, del encuentro de las propuestas teóricas con las prácticas educativas²². Por eso no tendría sentido una pedagogía sin didáctica, porque deja de lado esa construcción de teorías intermedias que están más directamente relacionadas con el hacer; sería un pensar “abstracto”. Afirmar que una pedagogía “concreta” no debe ocuparse hoy de pormenores didácticos, que le es suficiente tener en claro el horizonte político en el que se mueve²³, es negar la validez de la práctica de los educadores como ámbito de elaboración de esa teoría sobre el “enseñar”.

No es necesario “demonizar” la palabra “enseñar”, sino explicitar con claridad el sentido que se le pretende asignar. Limitar las palabras en uso es empobrecer el vocabulario; de lo que se trata es de “negociar” su significado. Lo que hace que una acción educativa sea “bancaria”, no es que el educador pretenda enseñar algo, sino precisamente lo contrario, el que sólo haga lo que otros le dicen, el que sea incapaz de “aprender” de su práctica de enseñar. Es esa relación de extrañamiento con lo que enseña —en realidad, en este caso correspondería quizás decir transmite—, lo que hace que un educador actúe de manera autoritaria y rutinaria, que utilice el método como “manipulación” (Freire, 1983: 60). Cuando el maestro tiene la intención de enseñar —y no sólo de cumplir con la tarea encomendada— se coloca de una manera crítica frente al contenido, en función de su proyecto político, y esa nueva relación lo aleja del autoritarismo y la rutina, le permite continuar él mismo aprendiendo²⁴.

Se entiende que al enseñar, como acontece en cualquier interacción social, el educador “aprende”. Esta constatación ha llevado a muchos pedagogos a afirmar, casi como consecuencia inevitable, que los educandos también “enseñan” y no se limitan a aprender. Esta “suposición” parte de aceptar que —como proponen algunas concepciones de educación— el sujeto que aprende es necesariamente “paciente” y no “agente”. En rigor, es posible que en algunas situaciones uno o algunos educandos se planteen “enseñarle” alguna cosa al educador.

²² Según la definición de Susana Barco, la didáctica orienta al docente “hacia una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos en la realidad del aula”. (Litwin, 1998: 43)

²³ “Uma pedagogia concreta, portanto, não se preocupa em prever os pormenores didáticos. Move-se em determinado horizonte político, mas sabe que os mecanismos específicos não podem ser fixados enquanto a sociedade se encontra no estado caótico e anárquico em que está.” Paolo Nosella: “Trabalho e educação” (Gomes, 1995: 40).

²⁴ “El educador, al problematizar, “re-admira” el objeto problemático a través de la “ad-miración” de los educandos. Esta es la razón por la cual el educador continua aprendiendo...” (Freire, 1987: 94).

Todos podríamos recordar situaciones en las que un grupo de alumnos se plantearon “hacernos aprender” alguna cosa, y elaboraron y aplicaron una estrategia para que aprendiéramos lo que querían “enseñarnos”. No se trata aquí de afirmar que el “discurso” del alumno, lo que nos comunica a través de palabras, posturas corporales, movimientos, gestos, nos permita aprender alguna cosa nueva. Este aprender de y en la práctica debería ser una acción común en la tarea de enseñar. Aquí nos referimos a situaciones en las que hay en los alumnos una “intención” más o menos clara de “enseñarnos” algo, de que aprendamos alguna cosa y, con esa finalidad, diseñan y ponen en práctica una acción. Sin embargo, esta no es una situación común.

Lo que se entienda por “enseñar”, en cada caso, además de fundarse en una teoría de lo que es aprender, tienen sentido en el contexto de una determinada concepción de la educación. Por ejemplo, en una concepción libertadora y humanista de la educación, que se propone favorecer la autonomía de los educandos, el enseñar exigirá investigar, respetar los saberes de los otros, exponerse al riesgo, aceptar lo nuevo y rechazar cualquier forma de discriminación, actuar críticamente; exige también humildad, tolerancia, esperanza, alegría, convicción de que el cambio es posible, curiosidad, compromiso, competencia técnica, generosidad, saber escuchar y reconocer que la educación es, necesariamente, ideológica²⁵.

Es común que quienes adhieren a esta concepción “problematizadora” de la educación afirmen que la relación educador/educando es una contradicción que es necesario superar. Si no se supera esa contradicción no es “posible una relación dialógica” (Freire, 1983: 78 y ss.). Una lectura parcial de los trabajos de Paulo Freire, el ideólogo de esta pedagogía, puede haber llevado a muchos educadores a plantear una identificación total de educador y educando, una relación educativa totalmente simétrica en la que todos se proponen “enseñar” y “aprender” al mismo tiempo²⁶.

Hay quienes han interpretado que Freire propone una pedagogía no-directiva, que busca la total igualdad entre educador y educandos y, por lo tanto, acaba proponiendo la anulación del educador, como alguien que tiene un papel específico en la relación educativa²⁷. Estas lecturas —repetimos, parciales

²⁵ Freire escribió un libro en el que analiza, a partir de concepción de educación, todos los saberes que el educador necesita en su práctica. (Freire, 1996)

²⁶ En la “Pedagogía del oprimido” se afirma: “El educador ya no es el que apenas educa, sino el que, en cuanto educa, es educado, en diálogo con el educando que, al ser educado, también educa” (Freire, 1983: 78); “...nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa a si mismo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (Freire, 1983: 79); “La tendencia, entonces, del educador/educando como de los educandos/educadores es establecer una forma auténtica de pensar y actuar.”(Freire, 1983: 82)

²⁷ Torres cita una afirmación en este sentido de Castillo y Latapí: “en la educación popular, el papel del maestro desaparece...” (Torres, 1988: 16)

porque no acompañan su pensamiento, se “fijan” en una sola de sus obras²⁸— de Freire pueden conducir al espontaneísmo y a la improvisación, lo que algunos críticos han calificado de “populismo pedagógico”.

La propuesta de una relación más horizontal entre el educador y los educandos no debe significar necesariamente la identificación total de ambos. Que el educador sea compañero de los educandos, no significa que deba abandonar su tarea de enseñar. El diálogo “con” los “otros” implica en realidad conocer y aceptar a cada uno como es y entender lo que se propone, por lo tanto, ese “encuentro de los hombres mediatizados por el mundo, para pronunciarlo”, no significa que sea necesario considerarlos “idénticos”, sino iguales y diferentes al mismo tiempo (Freire, 1983: 93). En la misma obra, cuando Freire se refiere a la relación entre “lideranza” y militantes, afirma que una de sus características es la mutua colaboración, propia de una acción dialógica, que “no puede darse a no ser entre sujetos, aunque tengan niveles distintos de función, y por lo tanto, de responsabilidad, y solamente puede realizarse en la comunicación” (Ibid.: 197).

A pesar de que estas interpretaciones parecen desdibujar el carácter específico de la acción de “enseñar”, la misma obra de Freire explicita con bastante claridad la opción por un “sentido” para esta tarea en el contexto de una concepción liberadora de la educación. Enseñar no es “donar” el saber, sino promover un pensar auténtico. Y, en este sentido, marca su crítica central a la educación bancaria, uno de cuyos “objetivos fundamentales” es, precisamente, “dificultar en todo el pensar auténtico”, lo que le da una connotación “digestiva” (Freire, 1983: 73).

“Enseñar” tiene, en la concepción de Freire, el sentido de “proporcionar las condiciones para que se de la superación del conocimiento en el nivel de la doxa por el verdadero conocimiento, el que se da en el nivel del logos” (Ibid.: 80)²⁹. Es la devolución organizada, sistematizada y aumentada, al pueblo, de aquellos elementos que este le entregó (al educador) en forma inestructurada. “Lo que tenemos que hacer, en verdad, es proponer al pueblo a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, por su vez, lo desafía y, así, le exige respuesta, no sólo en el nivel intelectual, sino en el nivel de la acción.” (Ibid.: 101). Aunque nadie “desvela” el mundo para los otros, es necesario que alguien “inicie” a los otros en ese esfuerzo de “desvelamiento”; y esta es la tarea de “enseñar” o, mejor dicho, de una determinada concepción del enseñar.

²⁸ El mismo Freire afirmará más tarde que “cuando uno como educador dice que es igual al educando o es mentiroso y demagógico, o es incompetente” (Torres, 1988: 66).

²⁹ Es quizás cuestionable esta reducción del conocimiento (el “verdadero”) al campo del logos. En sus obras posteriores Freire va a superar esa limitación.

Y esa tarea exige método. Hay que definir el contenido programático de la acción educativa a través de una investigación del universo temático del pueblo —es decir, de la conciencia que el pueblo tenga de la realidad mediatizadora— que nos permitirá conocer el conjunto de sus temas generadores. Investigar el tema generador es investigar, repitamos, el pensar de los hombres referido a la realidad, es investigar su actuar sobre esa realidad, que es su praxis. Después será necesario trabajar este universo temático, para devolverlo, como problema, no como disertación, es decir, será necesario preparar codificaciones, estudiar todos los posibles ángulos temáticos contenidos en esas codificaciones, y volver al área para inaugurar los diálogos decodificadores en los círculos de investigación temática.

INTENCIONALIDAD EDUCATIVA

¿Cómo actúa la educación? La educación se desarrolla fundamentalmente en el plano de la cultura, es decir, trabaja sobre las representaciones que las personas tienen de la realidad, sobre su forma de ver y entender su contexto social y el papel que en él desempeñan. Ese **entender** que fundamenta la conducta o el comportamiento, integra dimensiones volitivas, afectivas y cognitivas, por eso algunos autores afirman que la conducta es **molar**: aunque predomine a veces una u otra dimensión, siempre se sabe, se quiere y se siente al mismo tiempo, de una manera integrada. A partir de ahí (es decir, con una nueva forma de comprender la realidad que lo circunda, que es su **circunstancia**) le será posible modificar las formas de relacionarse con él mismo, con los demás y con su “mundo”. Esto es lo que significa “modificar los comportamientos”, porque el comportamiento se da siempre con respecto al otro, en una relación, que implica un encuentro de prácticas e intereses diferentes.

En una conferencia escuchamos decir a un arquitecto que hay dos maneras posibles de construir un edificio para que dure mucho tiempo. Una de las posibilidades es hacerlo fuerte, sólido, utilizāndo materiales duros, monumental, como la Acrópolis de Atenas o las pirámides egipcias; el edificio podrá desgastarse, convertirse casi en una ruina, pero no desaparecerá; la otra es construir un edificio con materiales leves, más frágil, pero que sea asumido como necesario por la gente, de modo que lo conserven y, cuando sea necesario, construyan otro igual. Y citó como ejemplo el caso de un templo hindú que cada veinte años los fieles lo “reconstruyen” a un costado, antes de derrumbar el anterior. El edificio original, en este caso, ha desaparecido materialmente, pero se conserva en la gente que lo replica continuamente. El educador religioso ha conseguido en este caso que la gente “interiorice” una “representación” del templo, de la que deriva necesariamente el comportamiento de la “reconstrucción”.

Por ejemplo, cuando se pretende promover entre campesinos el trabajo asociativo, se trata de construir una nueva estructura de relaciones —culturales, políticas y económicas— y, por eso, es necesario tomar conciencia y analizar críticamente las representaciones en que la estructura de relaciones vigente se fundamenta. Una nueva manera de trabajar debe significar una efectiva transformación de las relaciones, en primer lugar, internas —entre los socios— y, en segundo lugar externas —con el Estado, los agentes comerciales y financieros, las organizaciones no-gubernamentales de apoyo, otras organizaciones campesinas—. En resumen estimular a un grupo de productores a asumir un nuevo papel en la gestión de su destino —y, en consecuencia, mudar la estructura de relaciones vigente, entre ellos y de ellos con la sociedad en la que viven, que los coloca en una posición de subordinación— significa, en primer lugar, ayudarles a construir un nuevo sistema de representaciones³⁰.

En este ejemplo se pone en evidencia que la “intención” educativa tiene una dimensión “colectiva”, propia de una época o de un grupo de personas que vive en esa época. Es decir, se trata de una intencionalidad histórica y política. No entender que la educación es un hecho político significa intentar suprimir el conflicto, pensar que hay sólo una definición de educación que es la verdadera porque es lógica y racionalmente correcta —o simplemente porque es aquella a la

³⁰ En un Seminario Internacional sobre este tema, a partir del análisis de experiencias de trabajo realizadas en Brasil, Argentina, Paraguay, Uruguay y Chile, se mencionaron algunos ejemplos de representaciones y comportamientos que es necesario mudar para asegurar el éxito de un emprendimiento asociativo: la reticencia a renunciar a su derecho de decidir en forma individual en favor del colectivo, fundada en un fuerte vínculo personal del productor con su familia y su tierra; los fuertes lazos de lealtad personal que lo ligan con el intermediario, el dueño de la tierra o el político local, como forma de agradecer los “favores” recibidos; la necesidad de no arriesgar los escasos recursos de que dispone para su subsistencia y la de su familia, que es lo que lo lleva a preservar, por ejemplo, la figura del intermediario, aunque lo perjudique; una confianza en sus líderes, por razones afectivas, que lo lleva a “no meterse” y a considerar como una ofensa el control; el valor dado a la palabra, a veces por la falta de dominio sobre otras formas de comunicación, que trae como consecuencia un cierto desprecio por lo escrito (quizás, como forma de no poner en evidencia una incapacidad que lo avergonzaría); el optar siempre por la satisfacción de las necesidades inmediatas e individuales, relegando a un segundo plano las colectivas y de más largo plazo; una comprensión fatalista de su futuro y una desvalorización de su trabajo y de su papel en la sociedad.

En el Seminario se llegó a la conclusión de que a través de una estrategia adecuada de educación era posible superar esas limitaciones subjetivas, pasar para una representación más clara de la historia de los productores y de su papel e importancia para toda la sociedad, conseguir que comprendieran el valor de lo técnico y se apropiaran de las nuevas y más modernas formas de trabajo, que manejaran instrumentos para leer la realidad y analizarla en función de sus intereses, que entendieran el significado de la empresa asociativa como instrumento para avanzar en su proceso de desarrollo, que llegaran a ser más eficientes en la administración de sus recursos y aprendieran a identificar los problemas y conflictos y a elegir la alternativa de solución que más les conviniera, que aceptaran las decisiones del grupo y actuaran de acuerdo con ellas. Esa es la función propia de la educación: lograr que los productores entiendan que el cambio es posible y que estén dispuestos a trabajar por él. (*Desarrollo empresarial campesino. Experiencias de capacitación.* Seminario Taller Internacional, San José, CR, Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, 1994)

que nosotros hemos adherido. Precisamente porque la educación es política sólo puede dar lugar a formas “antagónicas” de comprenderla. Pensar que hay una sola forma de entender lo que es educación, universal y racional, es la propuesta de quienes intentan suprimir el debate y desconocen el pluralismo (Mouffe. 1999: 16 y ss.).

NUESTRA DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN

Entendida así la educación es evidente que la acción educativa rebasa los límites estrechos del sistema regular y de cualquier otra actividad específicamente educativa propuesta por el Estado o por otras organizaciones de la sociedad civil. Es decir, los sujetos sociales realizan muchas actividades que podrían caracterizarse en sentido amplio como educativas, aunque no se incluyan en las políticas sectoriales.

Pero todo educador actúa desde una concepción de lo que es la educación, lo que supone tanto una concepción del mundo como una posición política, aunque es difícil, en realidad, que estas dos cosas puedan diferenciarse. Incluso su competencia técnica como educador cambia de sentido según lo que él conciba que es educar y para qué lo haga. En este punto es donde se plantea si hay que educar para la aceptación pasiva de la dominación y de los significados que los grupos dominantes le atribuyen al mundo en que vivimos, o si se trata de educar para hacer posible la construcción de poderes contra hegemónicos, la elaboración de proyectos políticos alternativos. En la línea de esta segunda intencionalidad surge la expresión “educación popular”, pero, como veremos más adelante, esta expresión plantea muchas ambigüedades.

Una concepción de educación, lo que podemos llamar el **método**, en el sentido socrático —o, si se prefiere, el **estilo** del educador—, se explicita en ciertos principios o criterios metodológicos que sirven de base para la construcción de una “metodología”, es decir, de un discurso sobre el método. Cuando se habla de método en un sentido socrático se piensa en la Mayéutica, que se fundaba en una concepción del mundo, en una filosofía y no era apenas un conjunto de procedimientos sustituible por cualquier otro. Sócrates trabajaba así, porque tenía una determinada concepción del hombre y del conocimiento, y no podía enseñar de otra manera ³¹.

³¹ Lo que implica una determinada concepción de las formas como los hombres aprenden, cómo se relacionan con el conocimiento que heredan y cómo construyen nuevos conocimientos.

CAPÍTULO 2

ALGUNOS MODOS DE EDUCAR

Hemos afirmado que lo que distingue la acción de una simple ocurrencia es la presencia de una intención que es además causa de la acción y que esta relación —intención/acción— es un caso particular de la relación entre una representación y sus condiciones de satisfacción. Pero esta “intencionalidad” caracteriza en rigor toda acción humana. Por lo tanto en este punto se hace necesario afirmar que la educación acontece necesariamente en una situación de comunicación y definir la “especificidad” de su intención. A partir de estas reflexiones llegamos a definir una acción educativa como aquella que se propone que otras personas aprendan algo. Una acción educativa se presenta en cualquier situación de comunicación en la que una o varias personas se proponen que otras personas “aprendan” alguna cosa.

Se trata de enseñar —en el sentido de “promover” determinados aprendizajes— porque se considera que la realización de esa intención será útil para alguien. En este punto podemos preguntarnos: ¿qué aprendizajes se consideran útiles? ¿Por qué? ¿Para quién serán útiles? Es decir, se nos plantea aquí la pregunta por los intereses que califican esa intencionalidad. Este análisis nos llevará a descubrir que la definición de educación puede completarse de muchas maneras, según lo que uno piense que es necesario que los demás aprendan. Es decir, hay muchos modos de educar.

LA EDUCACIÓN POPULAR ¿ES UN “MODO” DE EDUCAR?

¿Sería suficiente para “entender” la intencionalidad de una acción educativa contraponer una “educación popular” a las acciones educativas “no populares”, es decir, “oficiales” o más formales? Esta propuesta se parece más un “lema” que una explicitación clara de cierta intención. De hecho, podríamos preguntarnos ¿qué es educación popular? Y las respuestas, en general, plantean una serie de oposiciones¹ que no terminan de dar una idea clara de la intención que anima este tipo de acción: oficial / no oficial, pueblo / no pueblo, estado / sociedad civil, política / neutralidad, dirección / espontaneidad, etc.

¹ En un trabajo que publiqué hace tiempo sobre este tema me refería a los “falsos” dilemas que algunos autores planteaban para diferenciar las acciones de “educación popular” de “otros” tipos de educación. Mis reflexiones sobre el tema me permitieron arribar a la conclusión de que no podía diferenciarse la educación “popular” solamente por la inserción social de las personas que participan, ni por el espacio institucional en el que se realizan esas actividades, ni por la posibilidad que plantean algunos autores de prescindir de los educadores, ni por el hecho de tratarse de una acción política, característica esta que es, además, propia de cualquier acción educativa (Argumedo, 1985).

La ambigüedad del concepto “pueblo” hace difícil llegar a un acuerdo sobre el sentido que podría dársele a esta expresión. Hay quienes definen el pueblo por oposición a los sectores de la población más cultos y civilizados, las “élites”; otros consideran “pueblo” a aquellos sectores que tienen una capacidad restringida de acceder a bienes y servicios, es decir que ven limitadas sus posibilidades de consumo. Hay definiciones que se basan en criterios meramente topográficos, como los que están “al margen”, abajo o afuera. En el “pueblo” se consideran comprendidos diferentes sectores: excluidos, pobres, obreros, clases medias “masificadas”, pequeña y media burguesía, campesinos. Algunos han hecho esfuerzos por construir una definición que se relacione con la dinámica fundamental de la sociedad, es decir con el control de la sociedad y de sus recursos productivos². Las diferentes maneras de “definir” el concepto de pueblo, fundamentan diversos modos de abordar la cuestión de la educación popular (Wanderley, en Educación..., 1993: 11-16), lo que muestra que no puede considerarse al “pueblo” como un sujeto “fijo”, con una identidad única y distinta; se trata, en rigor, de un concepto abierto, histórico; podríamos agregar “político”.

Los diversos contextos discursivos en los que se ha utilizado la expresión “educación popular” contribuyen también a hacer casi imposible el “negociar” una definición que permita incluir todos los sentidos que se le han asignado. En la época de la organización de nuestros países, durante el siglo XIX, se usaba esta expresión para referirse a la educación pública. Se trataba de “educar al soberano”, de “llevarle luces al pueblo”, de “entregarle” el conocimiento socialmente válido, universal y neutro y, por eso, garantía de igualdad. De hecho, era necesario “incorporar” a la gente en el proceso de construcción de la nacionalidad. El consenso de las mayorías “legitimaba” el poder de los estados nacionales, para avanzar en los procesos de institucionalización y controlar, asegurar el orden. Las escuelas para los niños y el servicio militar para los jóvenes eran los instrumentos de este programa de educación para todos, para el progreso del país³. Con este mismo sentido de integración se utilizó más tarde la expresión “educación popular” en contextos de política desarrollista o nacional populista⁴.

² Murmis y Feldman (1992: 87-88) hacen una reflexión semejante al analizar las definiciones de la pobreza.

³ Durante el reciente proceso de abolición del servicio militar obligatorio en Argentina, la historiadora Beatriz Sarlo hizo referencia en una entrevista a esta “función” educativa del servicio militar, como una estrategia que permitía “incorporar” a la patria nueva a los inmigrantes y a sus hijos.

⁴ Los primeros trabajos de Paulo Freire, por ejemplo, deben entenderse en la coyuntura histórica en que fueron formulados, en el contexto político de su época. Cierta imprecisión teórica y la falta de desarrollo de algunas de sus ideas, son características que permiten, aún hoy, varias lecturas y, en consecuencia, “versiones” libres de su método (Paiva, 1982: 16).

Algunos autores conciben la educación popular como un instrumento que hará posible que los trabajadores y otros sectores subalternos —“articulando exclusiones”, en relaciones de solidaridad e igualdad (Mouffe, 1999: 125)— puedan llegar a “constituirse como una fuerza histórica social efectiva”. En este sentido, Paulo Freire afirmaba que el fin de la educación liberadora era la movilización y organización de las capas populares con vistas a la creación de un poder popular, a una “reinención del poder” (Freire y Faúndez, 1984: 75). Lo que define en este caso la educación popular no es la edad de los educandos, sino “la opción política, la práctica política entendida y asumida en la práctica educativa” (Torres, 1988: 68). La “apropiación” del conocimiento construido a través de la historia es importante para los “oprimidos”, porque les servirá como instrumento para sobrevivir y liberarse. En esta propuesta se da valor a la escolaridad —y se plantea la necesidad de luchar por orientarla según los intereses de esas clases subalternas— en cuanto permite el contacto con la ciencia y habilita para una participación más calificada, ofrece materiales y herramientas para construir una alternativa contra-hegemónica.

Algunos autores han intentado definir criterios para delimitar con cierto rigor el significado de esta “intencionalidad” educativa. Grundy (1991) hace referencia a la teoría de los intereses de Habermas y, en ese contexto teórico, define educación popular como una acción educativa que se orienta por un interés emancipatorio, frente a otras acciones educativas que se fundamentan en el interés técnico y cuyo objetivo principal es el control. Se supera así la discusión sobre determinadas circunstancias de la acción educativa que limitarían el sentido de la educación popular, como la edad de los participantes o la inserción institucional de la acción. Ya sea si se trabaja con niños o con adultos, en el contexto de una institución oficial o no, se hace educación popular si la práctica está guiada por un interés emancipatorio. Esta posición tendrá consecuencias sobre el contenido, las formas de trabajo y las características de los sujetos participantes, que deben ser analizadas a partir del sentido en que se define una práctica emancipatoria.

En resumen, hacer explícita la intencionalidad de la acción educativa cuando se habla de educación popular, nos exige precisar qué es lo que entendemos por “pueblo”, pero también qué entendemos por educación. Aunque se hable del mismo sujeto colectivo, los modos de educar que se proponen pueden ser muy diferentes. Parecería pues que preocuparse sólo por “rotular” una intención educativa es lo contrario de entenderla. El mismo caso, por ejemplo, es hablar de “educación tradicional”, y creer que de esa manera hemos dejado claro cuál es la intencionalidad educativa a la que nos referimos.

LAS INTENCIONES EDUCATIVAS

Las “intenciones” son históricas y complejas. Por eso, podemos cometer un grave error si analizamos la intención que motiva una acción como una cuestión meramente “individual” y “racional”. Es preciso tener en cuenta que en toda intención hay elementos que derivan de los diferentes colectivos de los que cada agente forma parte: la familia, el grupo más inmediato (o íntimo), el sector y la clase social, el trabajo, la práctica política, la sociedad en la que vive. Para analizar una intención será necesario descubrir en ella los diferentes niveles más o menos coherentes entre sí, que tienen que ver con la producción de la vida cotidiana de las personas en el mundo en que viven.

En este campo de las identificaciones colectivas es posible encontrar algunas que asumimos necesariamente a partir del lugar en que nacemos en nuestro mundo (un lugar que se define tanto por lo “geográfico” como por lo social). Estas identificaciones primeras son la base para otras posteriores, más autónomas y elegidas por las personas, aunque siempre estén en cierta medida limitadas y “teñidas” por las primeras. Por eso, no es posible separar etapas en los procesos de socialización, como momentos independientes y desconectados⁵.

En nuestra perspectiva de la intencionalidad nos interesa analizar en particular estas identificaciones colectivas más conscientes. Es decir la constitución de un nosotros, por oposición a un ellos —sean enemigos que es necesario abatir o, simplemente, oponentes con los que se puede “negociar”—, es decir, por la explicitación de las diferencias, lo que funda el grupo y, al mismo tiempo, un “exterior constitutivo”(Mouffe, 1999: 15). Para comprender al menos algunas formas diferentes de entender lo que es educar, podemos analizar colectivos que se constituyen a partir de la adhesión a una determinada concepción del mundo. Es a partir de la “cultura” del grupo que se definen las “intenciones educativas, que se decide qué es lo que es necesario “enseñar” y cómo enseñarlo.

Es evidente, por otra parte, que será más fácil que los individuos aprendan lo que el grupo considera que “deben” aprender, cuando más temprano se inicie la acción educativa, porque la relación puede ser más complementaria, a causa de la dependencia en que el niño se encuentra con relación a las personas adultas, sin la protección y la ayuda de las cuales le sería muy difícil sobrevivir. Por eso se plantea con más fuerza la lucha política entre los diferentes grupos para tener ingerencia en la “formación” de los niños, en el seno de la familia y en la enseñanza básica. En esos terrenos será más fácil difundir la concepción del mundo y ampliar la hegemonía del grupo.

⁵ Berger y Luckman (1968) diferencian en la socialización dos etapas: en la primera, el individuo ingresa en la sociedad como un todo indiferenciado; y en la segunda “elige” los grupos a los que quiere “integrarse”, de acuerdo con sus intereses y capacidades.

¿Cómo analizar algunas concepciones del mundo para descubrir cuáles son sus intencionalidades educativas? Lo que la gente debe aprender y cómo hay que enseñarlo se definen en el contexto de esas “visiones del mundo” particulares. En algunos casos se trata de interpretaciones fundadas en un análisis consciente de los intereses de un sector social, lo que da como resultado construcciones con un alto grado de coherencia; en otros, son concepciones del mundo “aceptadas” como el único sentido posible del mundo en el que se nace y donde cada uno tiene que construir su vida.

En la base, hay siempre una respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Qué es la sociedad? ¿Cómo “se mueve” en el tiempo, cuál es su dinámica? ¿Qué tipo de relación existe entre los hombres y la sociedad? Las respuestas a estas cuestiones son suficientes para comprender, a partir de ellas, cómo y para qué se “educa” y las estrategias que resultarán en cada caso más coherentes para la práctica educativa. A partir de esos elementos es posible decidir cuáles son los aprendizajes “necesarios”, es decir, explicitar la intencionalidad con que realizarán acciones educativas quienes adhieran a esta “concepción del mundo”. De allí derivan los principios metodológicos, una determinada forma de organizar las actividades y las instituciones educativas, el papel que se le asigna a los educadores, los programas y los sujetos a quienes se les propondrán esos “aprendizajes”.

Analizaremos en este capítulo algunas concepciones de educación, a partir de determinados referenciales teórico-políticos. Será suficiente considerar tres posiciones claramente diferenciadas: la de la iglesia católica, cuya **lectura** de la realidad está estrechamente emparentada con la perspectiva conservadora; la de los liberales y la que proponen los marxistas. Estas tres **bases doctrinarias** aparecen claramente diferenciadas en las encíclicas de Juan Pablo II: “La doctrina social de la iglesia asume una actitud crítica tanto ante el capitalismo liberal como ante el colectivismo marxista” (**Sollicitudo rei socialis**, 1988: 29). Es posible identificar muchas otras concepciones de mundo, algunas han surgido en las fronteras de las tres que hemos mencionado; otras, corresponden a culturas más distantes del “mundo occidental”, lo que hace que el tratar de “entenderlas” sea una aventura que no podemos emprender en el espacio de este trabajo.

Hacer un análisis de la concepción de educación en estos tres referenciales teórico-políticos implica interrogar a esas **doctrinas** sobre los ejes centrales de su “cosmovisión” y, a partir de ahí, intentar responder a las siguientes cuestiones: ¿Qué debe enseñársele a la gente? ¿Junto a qué gente es necesario trabajar? ¿Cómo se debe “enseñar”? ¿Cuál es la finalidad de la acción educativa? ¿Qué “aprendizajes” se espera que las personas realicen como resultado de la acción educativa y para qué? Lo que en resumen significa responder por el sentido que tiene en cada caso la tarea educativa, es decir, qué

significa en el contexto de cada una de esas doctrinas el “enseñar” y el “aprender”.

Es claro que cada una de estas concepciones se ha manifestado con mayor o menor fuerza en determinados momentos de la historia. Es decir, en algunos casos, en diferentes coyunturas históricas, esas distintas formas de entender el significado, el sentido del mundo en que vivimos, han sido hegemónicas o han ocupado posiciones más o menos centrales en la sociedad. Esto significa que han tenido la ocasión de “programar” acciones e instituciones educativas, para que respondieran a sus intenciones y les permitieran realizar sus intereses, es decir, para que trabajaran en determinada dirección. Sin embargo, también es posible que, en la vida cotidiana, los individuos asuman posiciones “contestatarias” y, aceptando el nivel de inseguridad que se deriva de este trabajo de conspiración, “luchen” por difundir una concepción alternativa del mundo en los mismos espacios educativos que responden a otra cultura dominante.

En realidad, sería válido afirmar que la posibilidad de trabajar para la construcción de un proyecto de sociedad alternativo sólo existe en la medida en que se actúa en la sociedad en la que vivimos, aunque esté dominada por una concepción del mundo a la que no adherimos. Tanto la funcionalidad como los conflictos pueden plantearse —y en general se plantean— en el contexto de la misma acción. Refiriéndose a la escuela, Ezpeleta y Rockwell (1983) afirman que es el mismo **servicio** el que, desde la perspectiva del Estado, sirve como instrumento de control y desde la de la población, como un espacio para la apropiación de informaciones que le permitirán diseñar estrategias de acción contestatarias. También Yazbeck (1993) se refiere en este sentido a las dimensiones de regulación y articulación que ofrecen en general los programas de asistencia social.

En rigor, la acción educativa supone un cierto nivel de conciencia: se trata de provocar en los otros determinados aprendizajes. Como hemos afirmado, no existe, a pesar de las disquisiciones de algunos documentos de la UNESCO, una educación *incidental*⁶, que se produciría casi por casualidad, sin ninguna intención. Esto significa, en rigor, negar el educador, sin el que no hay una acción educativa, aunque haya es claro, aprendizajes, puesto que todos aprendemos muchas cosas, sin necesidad de que haya siempre alguien que nos las **enseñe**. Por eso hemos definido educación como el encuentro de estas dos

⁶ Allard (1981) se refiere a este tipo de educación como “educación informal” que no entendemos por qué la considera menos formal que la no-formal. En algunos casos se habla de también de “autoeducación” o “educación permanente” para hacer referencia a esta “educación sin agente”; en rigor, debería hablarse más bien de autoaprendizaje, que es lo que verdaderamente “permanece” a lo largo de toda la vida de la persona (Argentina, 1991: 93).

actividades en una situación planificada y orientada por el educador, que es quien tiene la “voluntad de enseñar”⁷.

En este sentido es posible afirmar que el educador actúa a partir de un conjunto de representaciones de la sociedad y de ideas que orientan su trabajo. Estas representaciones y estas ideas —o estas ideas y creencias, en palabras de Ortega y Gasset— se definen en el contexto del imaginario social de su época. Pero en el imaginario de una época es posible definir, respetando sus fundamentos, su matriz, diferentes ideas, formular distintas teorías y propuestas de acción. Es decir, tanto la propuesta conservadora, como la marxista y la liberal, tienen en común un conjunto de creencias básicas, que derivan del imaginario de esta nuestra época, en la que esas construcciones teórico-políticas son inventadas y utilizadas por los hombres.

Si tuviéramos que definir esa creencia básica común podríamos decir que se trata de la fe en la razón, la certeza de que los hombres, por ser seres racionales, pueden construir una sociedad que sea también racional, coherente y transparente, que respete la lógica en el camino de sus fundamentos hasta la operacionalización. En este sentido, afirma Baczkó, todas las utopías de la modernidad tienen características comunes. Ya no se trata de viajes a países imaginarios, “las sociedades ideales que se plantean están presentadas como otras tantas consecuencias de las teorías sociales, como verdades fundadas científicamente” (Baczkó, 1991: 72).

En cierto sentido es posible afirmar que los objetivos que se propone el educador, así como los resultados *ideales* que él puede imaginar como producto de su trabajo, tienen que ver con la materialización de una utopía, de una sociedad construida coherentemente a partir de los fundamentos que sustentan su referente teórico-político. Un ejemplo claro en este sentido es el caso de la revolución francesa que se planteó la necesidad de “cumplir una misión educativa, dar forma a un pueblo nuevo, digno de la sociedad futura prefigurada de aquí en adelante por la acción revolucionaria y sus efectos emancipadores”. Su proyecto era transformar a los hombres del pasado en ciudadanos que conformarían el pueblo nuevo (Baczkó, 1991: 97)⁸.

En las utopías, según Mannheim “se manifiestan las aspiraciones, los ideales y los sistemas de valores de los grandes movimientos sociales; son, pues,

⁷ Hablar de “voluntad de enseñar” implica afirmar que en la acción educativa no sólo hay un aprendizaje de los educandos, sino también “la voluntad manifiesta del educador de incidir sobre dicho aprendizaje”. Por supuesto, esta voluntad de enseñar puede concretarse de muy diversas maneras —incluso en la decisión de no intervenir en absoluto—, pero sin su presencia es imposible hablar de un verdadero acto educativo” (Coll, 1996: 136).

⁸ En el mismo texto, más adelante, el autor analiza también el caso de la pedagogía hitleriana y *las ideas imágenes del hombre nuevo* impuestas en la Alemania Nazi como modelos formadores en el sistema escolar y en las acciones de educación no formal, como la formación de las élites y el entrenamiento de los SS (Ibid.: 111).

visiones globales del mundo coherentes y estructuradas, que representan las necesidades profundas de una época” (Ibid., 1991: 75-76). Mannheim distingue cuatro estructuras históricas de la mentalidad utópica: chilianista, humanista-liberal, conservadora y socialista-comunista. En el contexto de estas grandes estructuras que marcan el conjunto de la cultura de una época, pueden conformarse diferentes discursos utópicos, sub-utopías, que constituyen el referente de los movimientos de masas y de sus propuestas de cambio y social.

EL MARCO DE REFERENCIA CONSERVADOR

Los conservadores consideran a la sociedad como una herencia recibida de nuestros mayores, como el mejor ordenamiento posible para que los individuos desarrollen sus posibilidades y pongan en juego todas sus capacidades. En este sentido, el orden social es algo que debe “conservarse” y “respetarse”. Acentuando este carácter “sagrado” de la sociedad, la Iglesia afirma que “todo poder viene de Dios” y por eso debe ser aceptado.

El hombre no puede modificar este orden trascendente. En toda sociedad civilizada existen los que gobiernan y estudian y los que tienen que vivir de su trabajo; y estos son hechos “que no dependen de ninguna voluntad humana; derivan necesariamente de la propia naturaleza de los hombres y de la sociedad”⁹. En los textos religiosos esta “fatalidad” llega al extremo de afirmar que todo lo que el hombre pueda hacer, estaba ya previsto y decidido en un orden trascendente. “Yavé, dignate darnos la paz, pues, si conseguimos algo nosotros, eso será lo que quisiste darnos”, clama Isaías en su Salmo de la Esperanza¹⁰.

La función de la educación es preparar a los individuos para que puedan cumplir en esta sociedad con las funciones que les hayan tocado en suerte y las desempeñen con esfuerzo y dedicación. Tal como en el “auto sacramental” de Calderón de la Barca, “El gran teatro del mundo”, cada uno debe aceptar el papel que le ha tocado desempeñar en el teatro de la vida.

El Autor: Yo sé que si para ser
el hombre elección tuviera
ninguno el papel quisiera
del sentir y padecer;
todos quisieran hacer

⁹ Destutt de Tracy (1917, Apud Frigotto, en Gomes, 1995: 15), “*Eléments d’Idéologie*”: “En toda sociedad civilizada existen necesariamente dos clases de personas: las que obtienen su subsistencia de la fuerza de sus brazos y las que viven de la renta de sus propiedades o del producto de funciones en las cuales el trabajo del espíritu predomina sobre el trabajo manual.” Y más adelante: “Nadie está en condiciones de cambiarlos (a estos ‘hechos’). Por lo tanto, se trata de datos invariables de los que debemos partir”. Un texto semejante encontramos en Adam Smith (1974: 102) cuando se refiere a la educación.

¹⁰ Isaías, 26, 13.

el de mandar y regir.
sin mirar. sin advertir
que en acto tan singular
aquello es representar.
aunque piensen que es vivir.

La única manera de conseguir que algunos individuos acepten “integrarse” a este orden social es quizás la promesa de una recompensa que será mayor cuanto más sufran. Por eso no hay que rebelarse, ni provocar conflictos, excepto cuando hayamos sido “llamados” para eso.

Los ejes principales de esta concepción del mundo son los mismos que definen al pensamiento conservador (Mannheim, 1981: 101 y ss.¹¹):

- a. Rescatar el pasado y proponerlo como instrumento para interpretar el presente y como contenido de un programa político viable. Esta exaltación de la tradición, los lleva a hacer esfuerzos por reinterpretar el pasado, hasta encontrar allí todas las respuestas a los problemas que hoy se le plantean a la humanidad. Apoyando esta tesis, Dino Cofrancesco dice que la derecha tiene como idea-fuerza “la defensa del pasado, de la tradición, de la herencia”. Su lema podría ser “Nada fuera ni contra la tradición, todo en y por la tradición” (Bobbio, 1995: 113-114).
- b. El valorar a la comunidad tanto frente a lo individual, como a lo social. La comunidad constituye la célula base de la sociedad. Representa el “nosotros”, que permite relaciones personales íntimas, más profundas y más emotivas; considera al hombre como totalidad y no sólo a partir de la función que desempeñaría en una totalidad abstracta como la sociedad. Por eso, la comunidad es el espacio en el que se funda la sociabilidad y todo compromiso moral. Frente a ella, la sociedad es apenas una realidad contractual que no se refiere a los valores sino a normas impersonales, efímeras y utilitarias; no es otra cosa que un conjunto de entidades orgánicas funcionalmente articuladas. El modelo de comunidad es la familia¹².
- c. Valorar también al individuo como único, irrepetible, como un ser esencialmente personal, frente a las propuestas colectivistas que lo consideran una partícula atomizada de la sociedad. La libertad es considerada como un bien subjetivo que le permite a cada hombre decidir sobre su propio accionar y desenvolverse según sus posibilidades y limitaciones —que existen desde el comienzo en él como “potencia” y poner en “acto”—. Esas dos características, la “particularidad” y la libertad,

¹¹ Ver en especial la Parte II —O significado do conservadurismo—, que se inicia en la página mencionada. Mannheim utiliza aquí la expresión “intención básica de un estilo de pensamiento”.

¹² En Argentina, en el año 1997, la Iglesia —y no sólo la Católica— reaccionó con indignación ante la propuesta de considerar a la familia como “otra institución social”, incluida en el texto que detallaba los contenidos mínimos de las ciencias sociales para la Educación General Básica.

constituyen la esencia moral del individuo. Las relaciones sociales son algo externo a él, a las que debe "ajustarse", para comportarse con la disciplina necesaria para mantener el orden, que es un bien supremo. Esta "integración" supone respetar la jerarquía (Por eso, en el discurso de la Iglesia, todo poder proviene de Dios, con independencia del mal uso que algunos individuos puedan hacer de él).

- d. El método es un conjunto de procedimientos analíticos que se subordina a los fines trascendentes. En este sentido, el pensamiento racional y el cálculo son apenas instrumentos que se oponen al hacer irracional, sin sentido.

Sin embargo en nuestros tiempos, el pensamiento conservador se viste con ropajes más modernos, se "transfigura", adopta algunos instrumentos, algunas estrategias y el lenguaje de la "modernidad". Es lo que Martins llama, citando a Lefebvre, un "rpto ideológico": manteniendo su "unidad", el pensamiento conservador se apropia de ciertos elementos del modo de pensar "moderno" y de teorías científicas "liberales".

Este "rpto" es posible porque el "modo de pensar" conservador tiene puntos *articulables* con el modo de pensar liberal¹³. Los intereses de los conservadores pueden compatibilizarse con los de la burguesía, en la medida en que ambos tienen una óptica de explicación y un proyecto de acción que favorecen el mantenimiento del orden. Por eso, cuando la burguesía se constituye como clase dominante, puede coincidir con las propuestas de los conservadores con los que antes había luchado duramente, cuando buscaba imponer su hegemonía.

Uno de los elementos clave en el pensamiento conservador, la comunidad, es un buen ejemplo de estos *préstamos ideológicos*. La comunidad como espacio de relaciones primarias, más transparentes, sin ninguna "mediación", es el lugar en donde se plantea con mayor fuerza la base moral de todos los males de la sociedad. Es también el lugar en el que se ejerce la solidaridad, la ayuda, la pre-ocupación por el otro, como una práctica esencialmente ordenadora de las relaciones sociales. Sin embargo, este espacio puede ser y es utilizado también por los liberales. Por ejemplo, las propuestas del desarrollismo sobre el trabajo en comunidades locales, que se continúan aún hoy con las propuestas de proyectos de desarrollo participativo a nivel local en algunos programas que financia el Banco Mundial.

Pero este espacio "comunitario" puede originar también en algunos casos "deserciones" en las filas de los grupos conservadores. Algunos católicos — incluso sacerdotes— empezaron, a partir de este contacto más directo con

¹³ Varios autores que analizan el bloque histórico de poder en nuestros días —casi a nivel planetario—, denuncian una alianza entre neoliberales y neoconservadores. Ver, por ejemplo, Ezcurra (1996 y 1998) y Paviglianitti (1991).

sectores subalternos, a hacer análisis más críticos de la realidad social y a distanciarse de la doctrina social de la iglesia¹⁴.

Es posible analizar el pensamiento de la Iglesia¹⁵ hoy como un caso de “conservadurismo” modernizado. La doctrina social de la Iglesia Católica es hoy “una de las escasas ideologías políticas globales pujantes y relativamente “actualizadas”, que tienen alcance internacional y que intervienen activamente “en las luchas por la configuración de un consenso ideológico mundial” (Escurra, 1986: 10). Su elaboración como un cuerpo de pensamiento sistemático se inició en la segunda mitad del s. XIX y tuvo su primera expresión concreta en la encíclica *Rerum Novarum* (1891) del papa León XIII. Los intentos de *aggiornamento* que se originaron en América Latina en la década de los setenta, aunque se sitúan en una continuidad con el magisterio social de la iglesia, provocan un balance crítico en el que se admiten ciertos cuestionamientos y se generan nuevas reflexiones sobre los conflictos sociales, la necesidad de una iglesia más activa en el campo de lo social y de propuestas de reformas más radicales.

La Encíclica *Sollicitudo Rei Socialis* de Juan Pablo II se refiere a la enseñanza de la Iglesia y la caracteriza por su continuidad y renovación. Es constante porque se mantiene idéntica en su inspiración de fondo: principios de reflexión, directrices de acción fundamentales, unión con el evangelio; pero es, al mismo tiempo, siempre nueva, “sometida a las necesarias y oportunas transformaciones sugeridas por la variación de las condiciones históricas” (Juan Pablo II, 1988: 5).

En la misma Encíclica, el Sumo Pontífice reconoce que, aun manteniendo algunas constantes fundamentales, el mundo actual ha sufrido “cambios notables”: millones de seres humanos viven en situación de miseria y subdesarrollo; subdesarrollo que no es sólo económico, sino también cultural, político y simplemente humano¹⁶. Y continúa citando algunos de los síntomas

¹⁴ En el segundo caso, la historia del trabajo en las comunidades eclesiales de base en el Brasil, por ejemplo, muestra los límites de la propuesta conservadora y cómo algunos grupos trataron de superar esos límites, atravesando primero una etapa de existencialismo cristiano, con base en la fenomenología, para llegar luego, en algunos casos, al marxismo. Incluso hay grupos que procuran adoptar el pensamiento marxista sin renunciar a su fe religiosa. En este sentido nos referíamos a discursos utópicos que surgen en las fronteras de las “estructuras históricas de la mentalidad utópica”.

¹⁵ Se examinan aquí algunos de los principales documentos de la Iglesia que analizan la situación del mundo contemporáneo: la Encíclica *Populorum Progressio* de Paulo VI (1967), el documento *Gaudium et spes*, constitución pastoral sobre la Iglesia en el mundo contemporáneo (1968) y la Encíclica de Juan Pablo II, *Sollicitudo Rei Socialis*, de 1987, para conmemorar los veinte años de la *Populorum Progressio*.

¹⁶ Esos millones de seres humanos han sido “excluidos de la distribución equitativa de bienes, destinados en origen para todos” (Juan Pablo II, 1988: 14), “la esperanza del desarrollo aparece en la actualidad muy lejana de la realidad...” (Ibid.: 16). Denuncia además “la persistencia y, a veces, el alargamiento del abismo entre las áreas del llamado Norte desarrollado y la del Sur en vías de desarrollo” (Ibid.: 17).

que considera más graves de esta situación de subdesarrollo: la crisis de la vivienda, la deuda internacional, la existencia de bloques políticos en guerra por el poder, la tendencia al imperialismo y una preocupación exagerada por la propia seguridad, en ambos bloques, la producción y comercio de armas, el terrorismo, los millones de refugiados, el problema demográfico que provoca campañas sistemáticas contra la natalidad, la angustia, el miedo y los fenómenos de evasión, como la droga.

La gravedad de la situación lleva a la Iglesia a plantearse la **cuestión social**. Ya en la Encíclica *Populorum Progressio*, mostrando una gran “amplitud de horizontes”, la Iglesia se planteaba esta cuestión —“se abre a la **cuestión social**” (Juan Pablo II, 1988: 11)— reconociendo que había adquirido una dimensión mundial. Pero ¿cómo se define la cuestión social, la **rei socialis** a la que se refiere el título de la Encíclica de Juan Pablo II? La misma Encíclica nos da la respuesta: “las multitudes humanas que carecen de los bienes y de los servicios ofrecidos por el desarrollo, son bastante más numerosas de las que disfrutaban de ellos”. La cuestión social es precisamente este “grave problema de distribución desigual de los medios de subsistencia, destinados originalmente a todos los hombres, y también de los beneficios de ellos derivados”(Ibid.: 12).

¿Por qué se plantea esta situación? ¿Cuáles son las causas de esta situación? No son las poblaciones indigentes las responsables, tampoco es una fatalidad. La verdadera causa es el egoísmo, la falta de solidaridad de los pueblos desarrollados y de los que tienen más de lo que necesitan, el deseo de “acumulación de riquezas” o de una “mayor disponibilidad de los bienes y de los servicios”, el vivir “sin prestar atención al sufrimiento de tantos” y dándole prioridad al “egoísmo de las personas y las naciones”. En resumen, la cuestión social es, en rigor, **un hecho moral**, del que “cada uno debe tomar conciencia”, precisamente porque interpela directamente a la conciencia, que es fuente de las decisiones morales (Pablo IV, 1967: 3).

Para superar esta crisis es preciso que cada uno cumpla con su deber de solidaridad. Esta es una obligación moral y, en consecuencia, para hacer posible un mundo distinto, “dominado por la solicitud, por el bien común”, “preocupado por el desarrollo espiritual y humano de todos”, en el que la paz fuera posible “como fruto de una justicia más perfecta entre los hombres” (Ibid.: 76), cada individuo cristiano debe considerar la inter-dependencia que existe entre lo que él hace y la miseria de los otros:

...los ciudadanos de los países ricos, individualmente considerados, especialmente si son cristianos, tienen la *obligación moral* —según el correspondiente grado de responsabilidad— de *tomar en consideración* en las decisiones personales y de gobierno, esta relación de universalidad, esta interdependencia que subsiste entre su forma de comportarse y el subdesarrollo de tantos miles de hombres (Ibid.: 3).

La Iglesia reconoce que el desarrollo. “para ser auténtico debe ser integral, es decir, promover a todos los hombres y a todo el hombre” (Ibid.: 14). En este sentido se refiere a la interdependencia de los países. cada vez más estrecha. Sin embargo, esta interdependencia que “se separa de las exigencias éticas tiene unas *consecuencias funestas* para los más débiles” (Juan Pablo II, 1987: 24). La mayor parte de las naciones más ricas “parece inclinarse a unas formas de aislamiento creciente y egoísta”, “parece ignorar su deber de cooperación para aliviar la miseria de los pueblos”, lo que significa una “traición de legítimas esperanzas de la humanidad con consecuencias imprevisibles”, “una defección verdadera y propia respecto de una obligación moral” (Ibid.: 32 y 33).

Planteada en estos términos, la “cuestión social” sólo se resolverá si aumenta la solidaridad entre las personas y entre las naciones. Este es, precisamente, el papel de la Iglesia: aplicar la palabra revelada para obtener y ofrecer a todos principios de reflexión, criterios de juicio, directrices de acción y orientaciones prácticas. Llama, por eso, a las naciones y a las personas, a “reflexionar sobre el **carácter ético** de la interdependencia de los pueblos” (Ibid.: 27) y “a cumplir adecuadamente con su deber de solidaridad en favor de los pueblos que aspiran a su pleno desarrollo”. Y la Encíclica continúa afirmando que un papel de liderazgo entre las naciones “sólo puede justificarse si se funda en la posibilidad y la voluntad de contribuir, de manera más amplia y generosa, al bien común de todos”, aceptando así “las disposiciones de la divina Providencia, que se sirve de las naciones para la realización de sus planes” (Ibid.: 32)¹⁷.

Es evidente que la lectura de la Iglesia se adapta a los tiempos. No es posible pensar una Iglesia que haya podido subsistir como institución hasta nuestros días sin, de alguna manera, **teñirse** con el pensamiento moderno. Es decir, el imaginario radical de la modernidad ilumina con su luz especial la Iglesia como institución social. Desde la Iglesia que se negaba a mirar por el telescopio para comprobar si Galileo estaba diciendo la verdad, hasta la que se preocupaba por encontrar argumentos científicos que demostraran la existencia de Dios o por comprobar la existencia histórica de Cristo, hay una enorme distancia.

En esto se manifiesta lo que la Encíclica define como **continuidad** y renovación —nótese bien que no se habla de “ruptura”, sino de renovación—. Un ejemplo es el que la Iglesia ponga a disposición de los fieles una página en Internet para consultar dudas teológicas. En este proceso de “aggiornamento” de la doctrina social de la iglesia, “lo religioso se politiza y lo político es escenario de un papel incrementado de lo religioso en las luchas domésticas e

¹⁷ Idem, p.32. Es preciso que se fortalezca “la convicción de una radical interdependencia y, por consiguiente, de una solidaridad necesaria, que la asuma y traduzca en el plano moral.” Y agrega: “el bien, al cual estamos llamados todos, y la felicidad a la que aspiramos no se obtienen sin el esfuerzo y el empeño de todos sin excepción, con la consiguiente renuncia al propio egoísmo.” Idem, p.37.

internacionales por el consenso” (Ezcurra, 1986: 57). En este marco “revive” la idea de instaurar un orden social cristiano, una ideología política de alcance mundial. Para algunos críticos es una revuelta conservadora.

La doctrina social de la Iglesia es un claro ejemplo de pensamiento conservador, que se opone tanto al liberalismo como al comunismo. Es en realidad un modo de pensar pre-capitalista, que se va construyendo a medida que el liberalismo avanza, a partir de la ilustración. Las novelas de Stendhal muestran apenas algunas batallas de la lucha cruel que dieron algunos sectores conservadores —en este caso, una nobleza provinciana y decadente— para evitar los intentos de penetración en su mundo de los primeros intelectuales liberales.

El educador social, en una perspectiva puramente conservadora, es apenas un *filántropo*, o desde un enfoque religioso, una persona *caritativa*. Su papel es aliviar el sufrimiento de unos y convencer a los otros de que es necesario “ayudar”. Su tarea es más doctrinaria que científica y si hay un trabajo “educativo” es una educación de los fieles, que les promete compensaciones en otro mundo como recompensa para la resignación y la aceptación con que han vivido en este.

Por eso, la formación del educador social para la Iglesia debería confundirse en rigor con la formación de un evangelizador, de un catequista, que trabaja para que los individuos sean más solidarios o más pacientes (con la paciencia de Job). Esto no es sólo válido para la Iglesia Católica, sino también para otras iglesias (Considérese en este sentido el caso del Ejército de Salvación o la muestra de caridad que la familia March hace en la novela “Mujercitas” de L. M. Alcott, donando su cena de navidad a una familia “pobre”, etc.)¹⁸.

Muchos críticos le echan en cara a esta visión más tradicional de la pedagogía, el haber separado estrictamente conocimiento de poder. Las formas históricas de seleccionar, usar y legitimar el conocimiento no tienen relación con la política, no están influenciados por grupos de interés que se benefician con la desigualdad, sino que responden a criterios de verdad como ajuste del saber a la realidad objetiva, lo que es posible gracias al rigor metodológico con el trabajan los científicos.

EL MARCO DE REFERENCIA LIBERAL

La propuesta liberal es la que más se ajusta al modo de producción capitalista; es la ideología de los orígenes del capitalismo. Se trata de un modo de explicarse la realidad social y una propuesta de orientación para la acción política cuyo ethos es el individuo. El iniciador de este "modo de pensar", que

¹⁸ Una crítica, hecha con mucho humor, a la “acción social” del Ejército de Salvación puede leerse en la obra de Bernard Shaw “*Mayor Bárbara*”:

tiene sus antecedentes en todo el pensamiento de la ilustración, es Auguste Comte, el fundador de la filosofía positiva.

Es interesante analizar el periodo de implantación del liberalismo como ideología dominante y el proceso en el que se va transformando en el referente teórico de una propuesta de orientación para la sociedad, en el “modo de pensar” capitalista. Mendel se refiere al papel de los maestros libres, que fueron llamados los “monjes negros” del liberalismo, envueltos en los movimientos por el surgimiento de las nuevas naciones en Europa. El imaginario social de la modernidad, que había superado con dificultad al de la Edad Media, fue la base en la que asentó el movimiento liberal: la fe en la razón, en la capacidad de los hombres para conocer el mundo y para “construir” el tipo de sociedad que querían¹⁹.

La filosofía positiva de Comte es, en realidad, una doctrina porque postula la unidad de teoría y método. El eje central es el orden, la regularidad, las invarianzas; pero no se trata de un orden estático, sino que avanza, con un ritmo y una mecánica “natural”, que lo hace ser cada vez más perfecto. El orden es condición necesaria y fundamental del progreso; y el progreso es el fin necesario del orden (Comte, 1980: 75). El punto de partida para desarrollar la teoría es la investigación, y se “investiga” observando con la mayor objetividad los hechos sociales. Este método es garantía, al mismo tiempo, de verdad y eficiencia (Ibid.: 62 y 76). En este sentido supera tanto las divagaciones del espíritu teológico como las del espíritu metafísico, y tiene una correlación espontánea y sistemática con el buen sentido universal (Ibid.: 61).

Pero, además, el positivismo se plantea como un discurso político, dirigido a la clase más numerosa, a la masa popular (Ibid.: 105), con la intención de instaurar una política social, sobre todo moral. Parte del convencimiento de que al pueblo no le interesa la conquista del poder, sino que quienes lo tengan en su mano, “sean cualesquiera”, lo usen de un modo efectivo; que la vana y tempestuosa discusión sobre los hechos sea reemplazada por una “fecunda y saludable apreciación” de los deberes esenciales de todos y de cada uno para el progreso de la sociedad (Ibid.: 114).

¹⁹ Alain Touraine (1998: 8-13) sugiere cuatro aspectos para caracterizar el concepto de sociedad que proponen los liberales: secularización, es decir, la sociedad es creación de los hombres, producto de su voluntad política; el interés social general (interés de todos en el funcionamiento del cuerpo social) se constituye en principio para la valoración moral de los individuos; “los hombres nacen y permanecen libres e iguales en sus derechos” y este es un derecho universal y natural, no obstante, en la sociedad real, los individuos sólo pueden ser “similares” (por eso la igualdad supone dos principios: el de la igualdad y el de la desigualdad); y, por último, una confianza absoluta en el sentido de una evolución histórica natural: la “promesa” de que la sociedad se vuelve cada vez más hacia la razón y soporta menos el peso de las tradiciones heredadas, debería hacer más “soportable” para los hombres las desigualdades que sufren en el presente.

Del positivismo derivan otras “interpretaciones” de la sociedad que constituyen referentes teóricos para el liberalismo, como el funcionalismo, los diferentes estructuralismos y, más adelante, el pragmatismo y la teoría sistémica.

El funcionalismo, que ha inspirado diversas “revoluciones” “tecnocráticas” en el campo de la educación, está en la base de algunas líneas de acción adoptadas por los países centrales para promover el desarrollo en el Tercer Mundo y se puede leer en el texto de muchos de los discursos de los políticos latinoamericanos hasta la década del 70, incluso de los de extrema derecha. Para el funcionalismo la “función” es interna a la totalidad y expresa la relación de cada parte, de cada fenómeno, con el todo. Lo importante es aprender a administrar los conflictos para mantener un movimiento equilibrado de la realidad social: este es el orden que garantiza el progreso. Es necesario regular los conflictos, manejarlos, negociar, redefinir las reglas del juego cuando sea necesario, tratando de incorporar y absorber lo que genera conflicto.

En general, para el funcionalismo, los conflictos más graves vienen “del afuera”. En el discurso de los políticos es común la metáfora de la sociedad como un organismo biológico que puede “enfermarse”, “contagiarse” con “ideologías foráneas” y que, a veces, es necesario “intervenir”, aunque esa intervención sea dolorosa, para que recupere la salud.

Cada sociedad, considerada en un momento determinado de su desarrollo, tienen un tipo ideal de hombre que impone a los individuos “con una fuerza generalmente irresistible” (Durkheim, 1977: 130). Las costumbres y las ideas que determinan ese tipo ideal, no fueron “hechas” por los individuos, son producto de la vida en común, no dependen ni son obra de individuos aislados, de su “reflexión privada” (Ibid.: 131); por eso, no pueden ser creadas, ni destruidas, ni transformadas a voluntad. Cada individuo debe asumir el papel que ha sido llamado a “cumplir” para el progreso de la sociedad, y junto con ese papel asume el mundo en que vive como una herencia que debe conservar (Ibid.: 134). Este sometimiento del hombre a la sociedad, se pregunta Durkheim, ¿debe considerarse una tiranía? ¿es la negación de la libertad? Él cree que no, porque el propio individuo está “interesado en la sumisión”, puesto que el “ser colectivo” es lo más humano:

- es civilizado, porque exige tener en cuenta al otro, dominar las pasiones y los instintos, es decir, instaura la moral;
- permite avanzar a través de la técnica, resultado de la ciencia como obra colectiva, en el dominio de la naturaleza;
- permite usar el lenguaje, que facilita la tarea de pensar, abstraer, construir nuevas teorías.

Y Durkheim concluye que, en rigor, Sociedad e individuo no son antagonistas, por el contrario, se implican mutuamente (Durkheim, 1977: 138-

140). El mundo es lo que es para cada uno, y respetando las reglas, cada uno puede crecer de acuerdo con sus posibilidades y el esfuerzo o empeño que ponga para lograr lo que se plantea como objetivo.

Los liberales —y esta afirmación es válida para casi todas las teorías “derivadas”—, consideran muy importante a la educación, porque garantizará la continuidad de la sociedad y la necesaria comunidad de ideas y sentimientos, es decir, la unidad moral²⁰. Es preciso evitar que las diferencias lleven a plantear conflictos cada vez más radicales, que puedan amenazar con la destrucción de la sociedad. Esa era, en otras épocas, función de la religión. La educación deberá asumir esa tarea en el futuro, una vez superada la visión “sagrada” del mundo; debe “salvar” los principios básicos de la sociedad: la fe en la razón, la confianza en la ciencia, los valores democráticos (Sociología..., 1977: 26).

El fin de la educación no debe buscarse en las cosas que cambian, que son transitorias y opinables. Debe plantearse como lo que es común e indiscutible: construir y mantener la cohesión social. A través de la educación —como acción ejercida por la generación adulta sobre las nuevas generaciones—, la Sociedad construye el ser social sobre el ser individual, crea un ser nuevo sobre la tabla rasa del individuo, crea el hombre histórico (Ibid.: 135)²¹. Por eso para los liberales es fundamental la educación básica común, periodo durante el cual se debe inculcar a los niños el núcleo de ideas, sentimiento y prácticas que garantice la continuidad y el progreso de la sociedad. Debe permitir “suscitar” en los niños, aquellos estados físicos y mentales que todos los miembros de la Sociedad deben tener, que se han seleccionado como cualidades “deseables”, y que lo pondrán en armonía con el medio (Ibid.: 134).

En esta línea de pensamiento se inscribe también la obra filosófico/pedagógica de Dewey²². Este filósofo norteamericano parte de

²⁰ “Esta presión que en todos los instantes sufre el niño, es la presión misma del medio social, que tiende a formarlo a su imagen y semejanza, siendo los padres y maestros nada más que sus representantes e intermediarios” (Durkheim, 1986: 37).

²¹ Durkheim, por toda su obra, puede considerarse como el creador de la sociología de la educación, por el papel central que le asigna a las acciones educativas en la constitución y mantenimiento de la estructura social. “Dada su fe en el potencial de la sociología para desarrollar una nueva moralidad secular, y a la luz de su explicación del malestar social en términos de la falta de integración moral, apenas puede sorprender que pusiera tanto énfasis en la significación clave de la educación para generar cohesión social” (Sharp, 1988: 32).

²² La obra de Dewey es inseparable de su época y del proceso de constitución de su país como potencia mundial. Durante su vida (1859-1952), Estados Unidos pasa de una economía ganadera extensiva a otra industrial, con tecnología cada vez más de punta; de una moral tradicional, casi puritana, a la moral de la democracia, científica y racional. Su población crece por la inmigración, y con los inmigrantes llegan también los primeros sindicalistas, como Sacco, Vanzetti y Joe Hill. En este clima Henry James funda el Pragmatismo, una filosofía que pretende ante todo ser útil y que considera que el valor del conocimiento está en sus consecuencias y posibilidades. La filosofía

concebir el conocimiento como experiencia. interacción del individuo con el mundo, del ser vivo con su ambiente. Para él, vivir es experimentar. Esta interacción tiene un momento pasivo y otro activo: se trata de recibir los estímulos del ambiente. pero también de modificarse y modificar el ambiente (Nassif, 1992: 56). Aquí hay una propuesta que podría entenderse como la aceptación de una cierta flexibilidad en la relación sujeto/estructura, sin embargo esta posibilidad de modificar el ambiente tiene sólo un sentido aceptable: el progreso, la continuidad. el avance en la misma dirección y no la transformación de la sociedad. Se trata de constituir una comunidad “progresiva”, que utilice la educación como un procedimiento constructivo para mejorar la sociedad (Ibid.: 59).

La educación tienen como finalidad el reconstruir y orientar esas experiencias, evitar que sean “azarosas”. ¿En qué **dirección** deben orientarse? En la que permitirá al individuo participar en la sociedad, comunicarse, es decir, sobrevivir en la sociedad. Pero esta “participación” se refiere a cumplir con el papel que, según sus capacidades, le permitirá contribuir al progreso. Por eso señala a la misma sociedad, tal como está “organizada”, como el sujeto “educador”: el convivir, comunicarse, en el “ambiente” social es lo que educa a las personas (Ibid.: 86). La educación es un proceso **natural** de socialización. La intencionalidad está garantizada en este caso por la “influencia” del ambiente sobre el individuo, aunque a veces haya que hacer más fuerte esta influencia, y por eso surge la necesidad de desarrollar algunas acciones educativas “intencionales” y deliberadas (Ibid.: 87).

Esta educación deliberada es necesaria en particular en los primeros momentos de vida del niño, para que reciba la “herencia” social —en algunos párrafos habla incluso de “conciencia social”, de participar en una “inteligencia común” que facilita el progreso— (Ibid.: 84). Es necesario crear en los niños hábitos de pensamiento, sentimiento y acción que permitan “la renovación de la fábrica social”.

El pensamiento de Dewey fue retomado y modificado por otros autores en la medida en que avanzaba el proceso de desarrollo del capitalismo y, paralelamente, se perfeccionaba su “modo” de educar. En este sentido, las propuestas que llevan hasta el límite la idea de la autonomía de los sujetos (Rogers, Illich, SummerHill), constituyen la exaltación de algunas ideas que ya aparecen en los textos de Dewey. También, en el otro extremo, las que exageran la influencia de la sociedad que impone a los individuos una determinada función, como Skinner.

En nuestros días, la propuesta del programa neoliberal unida a la crisis de los “comunismos históricos” ha generado el discurso del fin de la historia, del sin

debe ser para ellos “la más práctica de todas las cosas”, “fuente de hipótesis operantes”, método para enfrentar y resolver los conflictos que en la sociedad se planteen (Nassif, 1992).

sentido de cualquier utopía que cuestione lo que los sectores del régimen, a nivel mundial, consideran “la utopía realizada”. En este contexto, varios intelectuales que militaban en la izquierda, procuran elaborar un discurso que rescate algunas consignas del liberalismo clásico, cuando se planteaba como una propuesta contrahegemónica.

Un ejemplo de este liberalismo social actual es Norberto Bobbio, que plantea la reivindicación del ala izquierda como una corriente interna de la ideología liberal. En rigor, su discurso se propone recuperar la izquierda como una orientación del liberalismo. Bobbio (1995) se declara moderado y hace un amplio elogio de la democracia, del pluralismo, del respeto de las *reglas de juego* y de la política laica, es decir, apartada de todos los dogmas.

La tolerancia, la libertad, la no-violencia, la prudencia, la paciente búsqueda de la mediación y la calculada razón son las virtudes del demócrata, virtudes necesarias en las relaciones de mercado de libre competencia, que deberían extenderse también al *mercado de opiniones* (Ibid.: 81). Se declara gradualista, evolucionista, confiado en el “desarrollo”, en el “crecimiento” del organismo social, desde el embrión, de acuerdo con un orden pre-establecido. Cree en el progreso, en un proceso de desarrollo sin saltos, en etapas obligadas e irreversibles (Ibid.: 78). Para Bobbio, la función del intelectual es actuar como moderador o mediador ante los dogmas opuestos, con espíritu crítico. Se manifiesta contra los extremistas, porque para ellos democracia es sinónimo de mediocridad, de reformismo, de resolución pacífica de los conflictos. Por eso se “sobrecoge” cuando un escritor de izquierda habla de las “idioteces del contractualismo” (Ibid.: 82). Parece que él cree posible que la izquierda en una versión moderada acepte las reglas del juego de la democracia burguesa sin dejarse corromper (Ibid.: 84).

La distinción entre derecha e izquierda podría resumirse analizando la actitud —no sólo en términos de ideas, sino también de valoraciones y proyectos de acción— que cada grupo toma con respecto al ideal de igualdad (Ibid.: 135). Unos, los de derecha, consideran que los hombres son más desiguales que iguales; los otros, los de izquierda, afirman que son más iguales que desiguales (Ibid.: 146). La derecha considera que la mayor parte de las desigualdades son naturales, ineliminables, y por eso parte en sus propuestas de considerar como base lo que los hombres tienen de diferente entre sí. La izquierda afirma que las desigualdades son fundamentalmente sociales, eliminables, y por eso le da más importancia a lo que los hombres tienen de iguales. Como ejemplo de esta izquierda liberal, cita a Rousseau, que afirma que el origen de todas las desigualdades está en la sociedad, y analiza algunas utopías “igualitaristas” (Ibid.: 147).

Sin embargo esto no significa que el liberalismo considere la desigualdad como totalmente natural, intrínseca y no eliminable, como los conservadores. Se trata de “eliminar” algunas y “tolerar” otras desigualdades (Ibid.: 122).

Respetar la libertad exige “no intervenir” en aquellas desigualdades de las cuales son responsables los individuos, aunque tampoco se “aprueben”. En este caso se incluyen también las desigualdades generadas por la “libre competencia” en el mercado²³.

En ningún momento Bobbio se plantea el problema de los criterios en los que se funda esa desigualdad social o, mejor aún, que producen y reproducen esa desigualdad. En algunas notas se refiere como al pasar al hecho de que lo importante de la diferencia está en el “distinto criterio en base al cual se establece quiénes son iguales y quiénes son diferentes”²⁴. Considera que el derecho de propiedad privada es el mayor obstáculo para alcanzar la igualdad tan deseada por todos, pero reconoce que este “*terrible derecho*” es intocable y que anularlo es imposible, porque se caería en la *anti-utopía* que constituyó el comunismo en la Unión Soviética (Ibid.: 167-168). En este sentido afirma que el espejismo de una sociedad igualitaria, llevó a muchos jóvenes “moralmente serios e intelectualmente capaces” a convertirse en comunistas (Ibid.: 172).

Tanto la izquierda como la derecha, sin embargo, se proponen como objetivo de sus propuestas políticas remover los obstáculos que hacen a los hombres “menos iguales”. La igualdad es, en realidad “un elemento de la calidad de vida”²⁵. Pero considera que es importante definir con claridad, cuando se habla de igualdad, quiénes deben ser iguales, con respecto a qué bienes o gravámenes (es decir, qué es lo que se trata de repartir) y con base en qué criterios se hará la distribución. Para Bobbio, en una clara referencia a la propuesta liberal, la escuela tiene una finalidad selectiva y, en consecuencia, no puede utilizar otro criterio de distribución de sus beneficios que no sea el mérito, así como en una sociedad por acciones, los beneficios se distribuyen basándose en las cuotas de propiedad que posee cada uno de los accionistas (Ibid.: 138). Hay individuos más afortunados que otros, sea por nacimiento o por condición social. La igualdad total es o una utopía o una mera declaración de principios. El único programa posible es “reducir las desigualdades sociales y convertir en menos penosas las desigualdades naturales”²⁶.

²³ “Las desigualdades sociales también existen y si algunas se pueden corregir, e incluso eliminar, muchas, especialmente aquellas de las cuales los mismos individuos son responsables, sólo se pueden no fomentar.” (...) “lo que depende de las diferentes capacidades, de la diversidad de los fines a conseguir, de la diferencia de esfuerzo empleado para conseguirlos.” (Bobbio, 1995: 143). Y más adelante, cita a Holmes: “(Los liberales) nunca han considerado la desigualdad de riqueza como un mal en sí, como un mal social intolerable, porque lo consideran un efecto colateral de una economía productiva.” (Bobbio, 1995: 173).

²⁴ Afirma que este asunto “es un problema histórico, imposible de resolver de una vez por todas, ya que los criterios que se adoptan a cada momento (...) son variables” (Ibid.: 125).

²⁵ Cita Bobbio un diálogo de M. Cacciari: “La existencia de condiciones de base de igualdad, y por tanto de políticas de defensa de las clases menos protegidas, más débiles, es suficiente para mí como elemento esencial de la calidad de vida.” (Ibid.: 135).

²⁶ Lo que a él le preocupa no es que existan desigualdades, sino “(...) el espectáculo de las enormes desigualdades, tan desproporcionadas como injustificadas, entre ricos y pobres, entre quienes están

Otro momento en el que se manifiesta su posición liberal es cuando analiza las posibles incompatibilidades entre libertad e igualdad. La extensión de la esfera pública, impuesta para atemperar desigualdades, restringe la libertad de elección en la esfera privada. En estos casos es necesario buscar una “equilibrada atemperación de una por la otra” (Ibid.: 156), que permita preservar el orden, que “es un bien común en toda sociedad”. Para salir de un estado de libertad salvaje, hay sólo dos caminos posibles: suprimir la libertad natural o reglamentarla, como propone el liberalismo, mediante normas que impongan algunas obligaciones aunque restrinjan en parte la libertad.

Es claro que el autor no cree que “derecha e izquierda son dos cajas vacías”, como afirma citando a Sartre (Ibid.: 51). Podríamos decir que para Bobbio son dos cajas llenas, pero que las dos tienen más o menos las mismas cosas. La diferencia es meramente “espacial”. Si en ambas orientaciones hay progresistas y conservadores, libertarios y autoritarios, moderados o extremistas ¿cuál es entonces la diferencia? Sólo el lugar en que se ubican en el terreno político: se trata, como se ve de una “topografía” política (Ibid.: 57 y 98). Derecha e izquierda son términos antitéticos, exclusivos y exhaustivos, pero, al mismo tiempo, “relativos” (Ibid.: 128). No son conceptos sustantivos ni ontológicos (Ibid.: 129), son lugares del espacio político. Pueden designar contenidos muy diferentes según los tiempos y las situaciones. Cada una de esas posiciones es lo que es respecto a la otra, que es su contrario²⁷.

En América latina, la corriente “desarrollista” contribuyó a extender las propuestas liberales. El Seminario sobre “Educación y Desarrollo”, realizado en Santiago de Chile en 1962, es un punto importante en esta difusión de las propuestas educativas “funcionalistas” como las más adecuadas para lograr el crecimiento económico en la región. Las conclusiones del Seminario no se limitan al sistema regular de educación, hablan de acciones educativas no-formales, de alfabetización, del trabajo con comunidades rurales y urbanas, de la formación profesional y de la extensión rural. La idea fundamental es que se hace necesario, para avanzar en el proceso de desarrollo, un cambio de mentalidad en la población. Este cambio significa adoptar “patrones” de conducta, definidos por los teóricos del imperialismo como “funcionales” para el crecimiento económico y abandonar “patrones” de conducta tradicionales que mantienen a la región en un estado de estancamiento económico²⁸.

arriba y quienes están abajo en la escala social, entre quien tiene el poder, es decir, la capacidad para determinar el comportamiento de los demás (...) y quien no lo tiene.” (Ibid.: 171).

²⁷ En realidad, ambas se ubican en un continuum que permite ir pasando gradualmente de la una a la otra y diferenciar así un sinnúmero de orientaciones, más o menos distantes de uno u otro extremo.

²⁸ “O desenvolvimento econômico implica mudanças de tipo social, de hábitos da população, de atitudes face aos problemas econômicos, etc. Em alguns países, essas mudanças devem ser profundas e o desenvolvimento se verá frenado na medida em que não se acelere o processo de mudanças.” (Desenvolvimento, 1974: 75).

El motor de este desarrollo es fundamentalmente la economía. por eso se insiste en un tipo de educación que aumente la productividad y los lucros futuros para que pueda ser considerada un verdadero factor de crecimiento. Se supone que el resto vendrá por añadidura²⁹. En las conclusiones de la Conferencia de Santiago³⁰ se recomienda poner a los servicios educativos en condiciones óptimas para contribuir a ese crecimiento: preparar personal técnico especializado para atenderlos, racionalizar y tecnificar los servicios educativos (7), asegurar la mayor calidad de la educación que se ofrece y el nivel más alto de rendimiento de los recursos que le sean destinados (9), orientar las actividades en las escuelas para los niños adquieran los conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes propios de una educación que contribuye eficazmente para el desarrollo económico y social (17). Esta “orientación” significa dar prioridad a la enseñanza de la lengua, la matemática, ciencias físico-naturales, educación sensorial y destreza manual, sin descuidar las actividades recreativas y de educación física (17) y “tratar” de ofrecerles a los niños un conocimiento acerca de las distintas actividades productivas (19).

En esta línea de pensamiento, el papel del educador es “científico” y, al mismo tiempo, “doctrinario”. Es un agente de la modernización, un reformista cuyo papel es la acción educativa y organizativa del proletariado urbano o del campesinado. Es un técnico que domina ciertos instrumentos que le permitirán desempeñar un papel necesario para las clases dominantes. Por eso la Conferencia afirma que “la formación y el perfeccionamiento del personal docente deben ser reconocidas como las medidas más importantes y decisivas para obtener un mayor rendimiento cuantitativo y cualitativo de la escuela”(23). Y la Conferencia se preocupa incluso por enumerar lo que el educador debe hacer: auxiliar al educando para que formule y mantenga sus propios criterios, sin ceder a propagandas obscurantistas y, sobre todo, prepararlo para una época de cambio (24), utilizar el método científico para analizar datos e ideas, estudiar las ciencias sociales para explicarse y hacer comprender a los demás las transformaciones económico-sociales (evidentemente, los procesos de desarrollo que se pondrán en marcha en nuestros países), entrenarse para el trabajo en comunidades, conocer la dinámica de los grupos y las técnicas de investigación educativa (26).

Si el educador trabaja junto a las poblaciones más pobres debe brindarles asistencia para que mejoren sus condiciones de vida y, al mismo tiempo,

²⁹ Theodore W. Schultz desarrolla en esta línea el concepto de “capital humano”: “Investimento na instrução é, atualmente, nos Estados Unidos, a maior fonte de capital humano” ((Desenvolvimento, 1974: 101, 106). Hoy, las propuestas del conocimiento como factor clave para el crecimiento económico recuerdan estos discursos de los desarrollistas.

³⁰ Entre paréntesis se indica el número de párrafo en el que aparece el texto seleccionado. Se ha trabajado en especial con la Recomendación N° II de la Conferencia que se refiere a la Educación Primaria. En las otras recomendaciones se repiten las mismas líneas generales, con ciertas especificidades.

promover los “nuevos valores” que les permitirán “desarrollarse”, “reconocer” sus necesidades “verdaderas” y “aprovechar mejor sus potencialidades y recursos” para satisfacerlas. Es necesario que los pobladores estén *motivados*, que se sientan *participando* en el proceso de desarrollo de toda la sociedad. Los educadores deben ser “*agentes de desarrollo*”, apóstoles de esta buena nueva, una pieza clave en el proceso de apertura del sujeto al mundo. Sin embargo, a medida que el capitalismo avanza, el discurso de la participación se hace cada vez más difícil de sostener, cada vez más significa sólo aceptación. En este proceso, la propuesta de acción que los sectores de poder tienen para los educadores sociales consiste en disminuir su papel de “promotores” y conscientizadores —que puede generar expectativas y conflictos— y acentuar su función en términos de “prestadores de servicios”: preparar para el trabajo, promover las pequeñas empresas, difundir informaciones sobre lo que cada uno debe hacer para conservar la salud, para mejorar el ambiente en el que vive, para garantizar un futuro para sus hijos.

EL MARCO DE REFERENCIA MARXISTA

Al analizar el marco de referencia marxista, es decir, fundado en los pensadores que se ubican en la tradición de Marx, no pretendemos hacer un análisis del significado del educador social ni de la profesión del trabajador social como educador desde esta perspectiva. Sobre este tema han trabajado magistralmente autores como Marilda Yamamoto y Paulo Netto. Estos autores han analizado el surgimiento de la profesión como una necesidad derivada de la división social del trabajo en determinado momento de la sociedad capitalista. Cuando se plantea la necesidad de “mostrar la cara humana del capitalismo”, de encarar una acción de asistencia que *aparezca* como desprendida de cualquier interés político, entonces se requiere una intervención profesional, organizada y sistemática y este papel se le asigna al trabajador social.

En el contexto de este trabajo nos interesa particularmente cómo se debe concebir la acción del educador, lo que creemos que puede derivarse con bastante claridad de una concepción de la educación, fundamentada en los textos de Marx y de sus seguidores. Una construcción teórica que Habermas (1990: 13) afirma que es la primera que pretende dar cuenta, en su mismo proceso de reflexión, de la situación social y de las condiciones en las que se produce. En este sentido la califica de “teoría refleja”, que se opone a las teorías tradicionales, *monológicas*, que sólo se analizan a sí mismas y a su objeto. El marxismo es una teoría crítica porque se refiere a cuestiones prácticas, discute y cuestiona la validez de sus propias normas y principios. Está orientada hacia la praxis social y sólo alcanza su punto máximo de validación cuando consigue hacerse efectiva en el discurso práctico de los interesados (Ibid.: 14).

El concepto de sociedad en Marx se resume en el prefacio a la Crítica de la Economía Política. Se trata de una estructura en la que se da una relación determinada entre una base real, la producción de la vida material, y una superestructura jurídico-político a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. La base está constituida por el conjunto de las relaciones de producción; que suponen “un determinado grado de desarrollo de las fuerzas productivas” y constituyen la estructura económica de la sociedad. La relación entre estas dimensiones de estructura social es la siguiente: “El modo de producción de la vida material condiciona en general el proceso social, político y espiritual de la vida. No es la conciencia de los hombres la que determina su ser, sino que es, por el contrario, su ser social el que determina su conciencia.” (Marx, 1980: 5). Los momentos de esta relación sólo pueden identificarse en el análisis de una sociedad concreta, históricamente determinada. En la obra del mismo Marx, esta cuestión es tratada a través del estudio de la sociedad capitalista. No hay ninguna propuesta “esquemática” que “congele” las maneras de relacionarse de estas tres “dimensiones” de la sociedad.

El modo de producción en la sociedad capitalista se caracteriza por la propiedad privada y la división del trabajo, que traen consigo la división de la sociedad en clases y encierran al hombre en su propia unilateralidad. Es una formación social en la cual el proceso de producción domina a los hombres. El trabajo, en este contexto, es la condición de la actividad humana en una sociedad basada en la propiedad privada de los medios de producción y las formas de conciencia que la expresan. Por eso, el trabajo está frente al trabajador, como propiedad de otro y le resulta perjudicial y funesto. Aunque como actividad propiamente humana constituye la manifestación de la vida, se ha degradado hasta convertirse en medio para la satisfacción de necesidades materiales. Lo que debería ser su propia realización, aparece para el obrero como privación, como expropiación de su vida: “el trabajo es el hombre que se ha perdido a sí mismo”³¹. Pero la propiedad privada de los medios colectivos de producción no es sólo apropiación del trabajo, sino también apropiación privada de la ciencia, que es separada del trabajo.

La división del trabajo se presenta, en primera instancia, como división entre el trabajo manual y el trabajo mental, y esta división es la que genera “la posibilidad o mejor la realidad de que la actividad espiritual y la actividad material, el goce y el trabajo, la producción y el consumo, alcancen a

³¹ El desarrollo de este tema se basa en los Manuscritos de 1844 (Marx, 1968: 103-119), en particular en el Primero y el Tercero. Manacorda, en su capítulo sobre el trabajo en Marx, insiste en la determinación histórica del término (Manacorda, 1969: 49). La teoría no es abstracta, está siempre situada. Es en el contexto del modo de producción capitalista en donde se degrada esta actividad libre y consciente que constituye el carácter específico del hombre. El hombre es humano y universal sólo en cuanto es social, es decir, en cuanto trabaja. El trabajo como actividad “alienada” es el resultado histórico de la división del trabajo en la sociedad capitalista.

individuos diferentes” (Manacorda, 1969: 52). Esto significa que, en una sociedad “dividida”, todo el tiempo del individuo, como actividad de producción o como actividad de consumo, está a disposición de esa potencia extraña que lo domina, es decir, está también al servicio del capital. Esta división es causa también de que existan normas contradictorias en cada forma particular de actividad enajenada, morales particulares, diversas y antitéticas, que se ignoran entre sí y suponen un continuo conflicto.

La propiedad privada y la división del trabajo —como “la expresión económica de la sociabilidad del trabajo en la condición histórica de alienación” (Ibid.: 29)³²— son causa de la degradación del hombre, lo limitan a una particularísima habilidad, “merman la capacidad de todo hombre tomado individualmente”, comportan el “debilitamiento y el empobrecimiento de la actividad individual”, imprimen en cada individuo un carácter unilateral. Los obreros, en cuanto cuerpo social laboral, ya no son sujetos; están reducidos a objeto, partes de un autómatas compuesto de órganos mecánicos y de órganos inteligentes (Ibid.: 43)³³.

La actividad vital humana ha sido degradada de fin a medio, ha pasado a ser una actividad completamente extraña a sí misma, de lo que deriva una condición de esclavitud tanto para los obreros como para los capitalistas, puesto que lo que en unos es actividad de alienación, es estado de alienación en los otros otro. Ambos están enajenados, dominados por una potencia “inhumana”, subsumidos bajo una clase, son miembros de una clase y no individuos. Por lo tanto, no se trata sólo de la exclusión de una clase, sino de la reducida capacidad de la clase excluyente en la que se manifiesta también lo inhumano (Marx, 1984: 119)³⁴.

³² “La enajenación aparece tanto en el hecho de que *mi* medio de vida es de *otro*, que *mi* deseo es la posesión inaccesible de *otro*, como en el hecho de que cada cosa es *otra* que ella misma, que mi actividad es *otra cosa*, que, por último (y esto es válido también para el capitalista) domina en general el *poder inhumano* (Marx, 1984: 166).

³³ Sobre esta degradación del hombre como resultado de la división social del trabajo hay varios párrafos en los *Manuscritos* y en *La Ideología Alemana*. Los hombres han sido transformados en seres unilaterales, obtusos. La división del trabajo produce deformidad, imbecilidad, cretinismo en el trabajador que se convierte en un objeto extraño e inhumano y pierde toda “disponibilidad” originaria; es llevado a una atrofia moral y a la desolación intelectual. El obrero se convierte “accesorio viviente”, destruido y subsumido en el proceso de maquinismo, hombre parcial, expropiado, condenado a una función unilateral, envilecido, mutilado, desfigurado, reducido a una monstruosidad, incapaz de realizar nada de independiente, entumecido intelectual y físicamente, enajenadas sus potencias intelectuales del proceso de trabajo.” La propiedad privada es sólo la expresión sensible de que el hombre se hace objetivo para sí y, al mismo tiempo, se convierte más bien en un objeto extraño e inhumano, del hecho de que su exteriorización vital es su enajenación vital, y su realización, su desrealización...” (Marx, 1984: 147). Ver en el mismo texto la página 158.

³⁴ Quien disfruta de la riqueza “actúa como un individuo solamente efímero, vano, travieso, que considera el trabajo de esclavo, ajeno; el sudor y la sangre de los hombres, como presa de sus apetitos y que por ello considera al hombre (también a sí mismo) como un ser sacrificado y nulo..., conoce la realización de las fuerzas humanas esenciales sólo como realización de su desorden, de

La clase excluida es la que puede salir de la enajenación y hacer salir de ella a las otras clases, en la emancipación del obrero está implícita la emancipación humana en general (Manacorda, 1969: 86). En el trabajo está contenida también una universal posibilidad humana, porque es la actividad vital humana, y una universal posibilidad de riqueza. La conciencia de los hombres —que no puede ser sino conciencia de algo, es decir, no puede expresar un mundo que no exista— es un hacerse, un devenir a través del trabajo que constituye su relación de dominio sobre la naturaleza, sobre sí mismo y sobre las relaciones con los otros hombres, es decir, sobre la sociedad. En la medida en que ese ámbito de dominio se amplíe, se haga más universal, voluntario y consciente, tendrá más conciencia y esa conciencia se convertirá en la inevitabilidad de la inversión práctica de las relaciones de producción.

La propuesta de Marx es recuperar la unidad de la sociedad humana en su complejo y la del hombre como individuo total. Para ello, es necesario eliminar la propiedad privada, la división del trabajo, la explotación y la unilateralidad del hombre. Sólo así podrá alcanzarse un desarrollo pleno de las fuerzas productivas y se hará realidad la omnilateralidad, propia del ser humano, que en esta sociedad existe sólo como posibilidad.

Pero este futuro no es una utopía, está presente como contradicción en la misma sociedad capitalista. “El trabajo es por una parte la absoluta miseria en cuanto objeto y, por otra, la absoluta posibilidad de riqueza en cuanto sujeto y actividad...” (Manacorda, 1969: 58). Por eso, la propuesta del comunismo no es una utopía, sino “el movimiento real que suprime el actual estado de cosas”, “el momento real necesario, en la evolución histórica inmediata, de la emancipación y la recuperación humana” (Marx, 1984: 156). La división del trabajo es, al mismo tiempo, deshumanización del hombre, y desarrollo de la totalidad de las fuerzas productivas, que aumenta el dominio del hombre sobre la naturaleza y, por eso mismo, hace necesario e inevitable que el hombre se apodere de esas fuerzas, como individuo social, y desarrolle la totalidad de sus facultades.

En el reino de la libertad, el trabajo existirá no como objeto sino como actividad, como universal posibilidad de riqueza³⁵, como actividad humana

sus humores, de sus caprichos arbitrarios y extravagantes” (Marx, 1984: 166). Este tema aparece también en *La ideología Alemana* y en *La Sagrada Familia*: “la clase poseedora y la clase del proletariado representan la misma autoenajenación humana” (Manacorda, 1969: 78). Ver también en el Tercer Manuscrito la nota de Marx sobre la prostitución (1984: 145).

³⁵ La riqueza se define como universalidad de las necesidades, de los goces, de las capacidades, de las fuerzas productivas, etc., de los individuos, engendrada por el pleno desarrollo del dominio humano sobre las fuerzas de la naturaleza y de su propia naturaleza; como la absoluta exteriorización de las facultades creativas y el desarrollo de las capacidades espirituales o “la apropiación espiritual de la naturaleza” (ya sólo “material”). Esta riqueza provendrá de la aplicación de la ciencia a la producción, y no como la actual riqueza que se basa en el robo del tiempo del trabajo ajeno. En el reino de la libertad, ciencia y trabajo pertenecerán a todos los

vital y manifestación de sí mismo. Este reino se inicia donde termina el trabajo determinado por la necesidad o por finalidades externas. En él, el desarrollo de las capacidades humanas pasa a ser un fin en sí mismo, lo que implica la reducción al mínimo del trabajo humano, que el avance del capitalismo hizo posible; esta reducción redundará en beneficio del trabajo emancipado y es condición de su emancipación³⁶. La no identidad de trabajo y consumo, propia del trabajo inmediatamente productivo en la esfera de las necesidades, se vuelve identidad en la actividad liberada. Producir es consumir, arte, ciencia, bienes materiales y espirituales.

Pero este reino de la libertad se alcanza a partir del reino de la necesidad en el que estamos inmersos hoy. Es el hombre, al rebelarse ante este dominio, el que encontrará el camino, en cuanto “se forme” al exterior de ese dominio, en oposición consciente frente a él, reivindicando su derecho a ser productor y consumidor omnilateral. El hombre romperá el cerco que lo encierra en una experiencia limitada y creará nuevas formas de dominio sobre la naturaleza. Pero este desarrollo de la totalidad de las fuerzas productivas solo puede ser dominado por la totalidad de los individuos libremente asociados. Se trata de construir nuevos hombres, no integrados ni subsumidos bajo relaciones limitadas, de producir una vida en la que los conflictos y las opciones impliquen una voluntad libre de servidumbres particulares (Ibid.: 94).

Cuando se plantea la cuestión de la dinámica social se diferencian claramente dos líneas entre los pensadores marxistas³⁷. Están los que adhieren a una visión estructuralista y mecánica de la sociedad y la consideran una máquina que sólo puede “modificarse” si es primero destruida y, más tarde, reconstruida con otros “planos”³⁸. Pero también hay quienes, siguiendo a Gramsci, consideran que el análisis de la sociedad no puede hacerse fuera de la historia, como una abstracción, porque entonces se cae en el determinismo y el mecanicismo. “Si trasladamos las estructuras fuera de la historia”, afirmaba

individuos; pero una ciencia no sólo especulativa, sino también operativa, porque eso es lo que tiene de específicamente humano: hacer posible el dominio del hombre sobre la naturaleza (Ibid.: 67). El hombre rico es, al mismo tiempo, el hombre necesitado de una totalidad de exteriorización vital humana. El hombre en el que su propia realización existe como necesidad externa, como urgencia.” (Marx, 1984: 153).

³⁶ Las posibilidades de una vida plenamente humana están ligadas al problema del tiempo de trabajo “no necesario” (que aparece en principio como disponible, emancipado) y que el capitalista destina a la producción de plusvalía, en provecho propio. Por eso, en esta sociedad dividida, el tiempo de no trabajo es sólo tiempo libre para unos pocos, para los que es posible el consumo, a costa del trabajo de los otros. Reducir a un mínimo el tiempo de trabajo para toda la sociedad dejará libre el tiempo de todos para su propio desarrollo (Manacorda, 1963: 64-65).

³⁷ Intentamos aquí hacer algo similar a lo que propone Manacorda (1963: 160), es decir una lectura complementaria de Marx y de Gramsci, para entender la propuesta pedagógica marxista.

³⁸ En esta línea se ubica claramente Althusser (1973) y, en Latinoamérica, Iván Illich (1974) y Tomás Vasconi (1983). En las conclusiones de la Primera Parte del trabajo de Vasconi puede encontrarse una formulación breve y clara —casi panfletaria— de esta posición (1983: 65).

Gramsci, “las trasladamos fuera de la praxis”³⁹. Y por ese camino puede caerse fácilmente en el “pesimismo de la voluntad”, porque es en el terreno de la historia en donde se plantea la lucha por la hegemonía que implica crear una nueva concepción del mundo para desplazar otra que está vigente.

Gramsci critica toda posición que vincule a los hombres a un orden necesario; rechaza todo determinismo. No acepta la tentativa de disminuir la voluntad y el compromiso del hombre, de pensar que no tiene un papel en la formación de la historia. Se opone a cualquier “fatalismo” científico: para él, la voluntad humana es la fuerza constitutiva de la historia, la que dirige y puede cambiar su curso. Pero tampoco el hombre puede considerarse abstractamente. No es posible “reducir” cada individuo particular considerándolo sólo como “tipo” de una clase o estado social⁴⁰. Cuando se considera a los hombres como marionetas manejadas por categorías económicas o por la “racionalidad” de un Espíritu universal, ya no se trata de la historia, sino de su “esqueleto”.

El hombre no es una naturaleza abstracta, fija, inmutable; sino un “conjunto de relaciones sociales históricamente determinadas”, el proceso de sus actos⁴¹; es síntesis histórica de esas relaciones y al mismo tiempo su conocimiento y el conocimiento del hombre mismo. Es una formación histórica obtenida a través de la coerción del ambiente; es producto de las relaciones sociales de la sociedad en la que vive. Por eso, es sólo el hombre quien puede modificar ese complejo de relaciones de las cuales es “centro de anudamiento”, relaciones en que se realiza, se valoriza y se acrecienta la humanidad⁴². Pero para hacer

³⁹ “Si el concepto de estructura es concebido especulativamente; se convierte por cierto en un Dios oculto; pero la verdad es que no debe ser concebido especulativamente, sino históricamente, como el conjunto de relaciones sociales en las cuales se mueven y obran los hombres reales, como un conjunto de condiciones objetivas que pueden y deben ser estudiadas con los métodos de la filología (estudio de documentos, de textos) y no de la especulación. Como algo cierto que también será verdadero, pero que debe ser estudiado antes que nada en su certeza, para poder ser estudiado como verdad.” (Gramsci, 1975b: 190).

⁴⁰ Gramsci critica duramente la idea de los idealistas, que postulan la existencia de “dos pueblos” sin conexión posible: hombres actores, capaces de desarrollarse, que pertenecen a la historia; y hombres que se mantienen pasivos en la historia, que pertenecen a la naturaleza y son incapaces de desarrollar. Los primeros son los grupos dirigentes y los intelectuales, el vigor de sociedad, los que la hacen vivir; los otros, la gran masa que permanece extraña a los problemas de la vida pública y moral. De ella no puede sino esperarse que sea “fácilmente” penetrable por las verdades descubiertas por los pensadores. Para educar esta masa hay que aumentar y fortalecer la clase dirigente; hay que procurar llegar a acuerdos con ella y, cuando eso no sea posible, tratarla con “sagacidad” política para que no arruine la civilización construida por el pueblo superior (Gramsci, 1975b: 123, 185, 195-196).

⁴¹ Gramsci cuestiona el determinismo mecánico y afirma que el subalterno, al tornarse dirigente y responsable de la actividad de masas, modifica su “modo social de ser”, deja de ser una cosa y asume su papel de “persona histórica, de protagonista; si ayer era resistente a una voluntad extraña, hoy se siente responsable porque ya no es resistente, sino operante y necesariamente activo y emprendedor” (Ibid. 3: 22-23).

⁴² Por humanidad se entiende aquí el complejo formado por el individuo, los otros individuos y el ambiente (Ibid. 3: 36).

realidad esa posibilidad es preciso que el hombre se haga historia, en unión con los otros hombres, que tenga conciencia de un compromiso común, que dirija su actividad hacia afuera, hacia el ambiente y los otros. Por eso puede afirmarse que el hombre es esencialmente político⁴³. Se forma y se transforma a través del trabajo y, formándose a sí mismo, transforma las condiciones de su propia existencia: el proceso humano de creación es, en realidad, proceso de autocreación.

Gramsci considera que el instrumento que derrota a la historia y que permite al hombre apropiarse de ella y crearla, es la hegemonía, entendida como relación pedagógica⁴⁴. A través de la filosofía creativa, el hombre crea la historia y modifica la historia presente. Se trata de actuar creativamente en la superestructura para modificar la estructura. Una voluntad humana colectiva, coherentemente organizada substituye la ley de la necesidad y la visión de la historia como la marcha fatal de las cosas⁴⁵.

La hegemonía no apunta sólo a la formación de una voluntad colectiva capaz de crear un nuevo aparato estatal y transformar la sociedad, sino también a la elaboración y difusión y realización de una nueva concepción del mundo. Es una unidad de dirección política y dirección cultural. Un grupo social puede e incluso debe ser dirigente antes de conquistar el poder del gobierno (y esa es una de las condiciones principales para la misma conquista del poder), cuando detenta el poder, se transforma en dominante pero debe continuar siendo igualmente dirigente (Gramsci, 1980: 99).

¿Cómo debe entenderse este “ser dirigente” en Gramsci? Cuando la clase obrera identifique y comprenda, no sólo su pasado, sino “todos los pasados”, “creará historia nueva”. Pero esta comprensión no se da en el plano especulativo, sino sobre todo en el terreno político, en la conquista de la hegemonía⁴⁶. Gramsci propone la conquista de la hegemonía como estrategia de acción. Como primera aproximación, la hegemonía está colocada en

⁴³ En la actividad de transformar y dirigir conscientemente a los otros hombres, realiza su humanidad y su naturaleza humana (Ibid. 3: 44).

⁴⁴ Concordamos en este caso con el análisis de Broccoli (1977) que considera que la concepción educativa de Gramsci gira alrededor de los conceptos de hegemonía, bloque histórico y función de los intelectuales. La pedagogía es un aspecto de la hegemonía, la relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica (relación activa, de vínculos recíprocos) extendida a toda la sociedad. “Cada relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica.” (Gramsci, 1975b: 34).

⁴⁵ Gramsci critica esta perspectiva y afirma “Poder llegar a convencer a la gente que el mundo va hacia... una cierta dirección, significa nada menos que lograr convencer a los hombres de la ineluctabilidad (inevitable, ineludible) de su propia acción y obtener un consenso pasivo para su explicación.” (Gramsci, 5, 1977: 40). Y esta es una fórmula esencialmente política, de acción política.

⁴⁶ “El grupo que comprendiendo e justificando todos estos pasados, sepa identificar la línea del desarrollo real, precisamente por eso contradictoria pero pasible de superación en su misma contradicción, cometerá menos errores, identificará más elementos positivos en los cuales apoyarse para crear una nueva historia.” (Gramsci, 1975b: 220-221).

términos de voluntad, de actividad, de necesidad de superar la estructura. Para él, la relación estructura/superestructura es profundamente diferente y más compleja: es una relación entre dos estructuras/superestructuras, expresadas en términos de bloques históricos, que se enfrentan en la lucha por la hegemonía. El proceso de formación de un bloque histórico pasa siempre por el proceso de destrucción del otro, lo que se produce por el quiebre de la relación de representatividad en el bloque adversario y por ejercicio del espíritu de escisión, es decir, la asimilación y superación de la ideología y la contrapropuesta de una base histórica nueva.

Para Marx, la escuela, en esta sociedad dividida, separa el aprendizaje del trabajo y se adapta a las exigencias de la burguesía, “que tiende siempre con más claridad a conformar toda la sociedad a su imagen y semejanza” (Manacorda, 1969: 133). La escuela de clases se extiende a los subordinados llevándoles el tipo de organización, tradición y métodos de los dominadores. Por eso, a medida que se avanza en la extensión de la enseñanza común, el ciudadano moderno está implicado de un modo inmediato en un tiempo de producción y de ideología, que se presenta a sí misma como no rígida, carente de dogmas, abierta y laica, y que se vuelve también cada vez más omnipresente en toda su vida cotidiana. Es más “miembro” de la sociedad en que vive, de lo que lo fue el hombre en otras épocas, lo es sin residuos, sin reservas, en el trabajo y en el tiempo libre, cuando produce y cuando consume (Ibid.: 207).

A partir de estas afirmaciones uno podría preguntarse si es posible una pedagogía como componente del marxismo en cuanto teoría de la emancipación del hombre. La respuesta sólo puede ser positiva a condición de que refleje críticamente la realidad y esté en conexión con la lucha de clases: el hombre sólo es libre cuando se rebela. Una pedagogía separada de la lucha por la transformación social, no tiene sentido.

En este punto, para Marx, es también el trabajo, en la medida en que no sea una mera ingeniosidad didáctica, lo que puede invertir la condición social y liberar al hombre. Por eso, la unión de enseñanza y trabajo, entre teoría y actividad práctica⁴⁷, se manifiesta como parte de un proceso de recuperación de la integridad del hombre comprometida por la división del trabajo y de la sociedad. Pero este principio de unión entre enseñanza y trabajo productivo, excluye toda enseñanza dada tanto en la escuela de clases como en la fábrica

⁴⁷ La práctica es aquí una actividad en la que la sociedad humana está empeñada solidariamente y que representa todo el proceso de su historia: apoderarse de la naturaleza de un modo universal, consciente y voluntario, modificarla y, al modificar la naturaleza y el propio comportamiento para con ella, modificarse a sí mismo, al hombre. Por eso, cuando se afirma que la práctica es el criterio de validación de la teoría, lo que se propone es verificar la validez del pensamiento sobre el plano genéricamente humano y social, como capacidad de transformación de la naturaleza y de la sociedad y no perseguir únicamente objetivos inmediatos (Manacorda, 1963: 138-139).

capitalista, porque “afirma” la división del trabajo. Sólo la intervención política puede asignarle una función liberadora, abolir sus aspectos alienadores.

¿Esto significa que debe abandonarse el campo de la educación hasta la inevitable conquista del poder político por parte de la clase obrera? Así es como muchos marxistas lo han interpretado⁴⁸. A nuestro juicio esta lectura cae en el error de identificar educación y escuela. Es claro que la cuestión del poder político es condición para la puesta en práctica de la escuela del futuro. Pero, por una parte, el propio Marx afirma que es necesario trabajar para ir construyendo esa escuela de la sociedad unificada, y parece proponer un “condicionamiento recíproco” entre las condiciones sociales y el sistema de enseñanza⁴⁹. No existe una pedagogía abstracta, fuera de las determinadas condiciones sociales en que se da la acción educativa.

No se trata de retroceder, ni de intentar “eliminar” los aspectos negativos y contradictorios; no hay que imaginarse un futuro en el que esas contradicciones no existan. Hay que asumir la realidad contradictoria y ver, en el desarrollo de las contradicciones, la única vía histórica de solución. Es preciso reflexionar sobre la educación situándola en el cuadro más amplio de la división del trabajo o la alienación del hombre y de posibilidad de la anulación de esa alienación. En este sentido, sin negar la autonomía relativa del proceso educativo, es claro que no debe aceptarse la ilusión de que la educación pueda eliminar por sí la propiedad privada de los medios de producción y, en definitiva, la relación capital/trabajo en la que se halla la fuente real y no ideológica de la alienación.

Por otra parte, el propio Marx al exponer sus “reparos” frente a la escuela, propone limitar su acción a la enseñanza de la tecnología, uniendo teoría y práctica, que es aquello que le es necesario al hombre en el reino de la necesidad. De esta manera, piensa, se evitará que la escuela refuerce la influencia ideológica de la burguesía dominante sobre las nuevas generaciones. Los otros aprendizajes deben realizarse “fuera” de la escuela:

⁴⁸ Por ejemplo, Althusser y otros partidarios de las teorías de la “reproducción”. Giroux (1992) hace una crítica de estas posiciones “reproductivistas” (Ver el capítulo 3 de la Primera Parte, “Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización”, 101-149).

⁴⁹ “El ciudadano Marx dice que esta cuestión implica una dificultad de tipo particular. Por una parte se exige un cambio en las condiciones sociales para crear un sistema de enseñanza correspondiente y, por otra parte, se exige un correspondiente sistema de enseñanza para poder cambiar las condiciones sociales. Por esta causa debemos partir de la situación existente. (Discurso de Marx en el 1º Consejo General de la Asociación Internacional de Trabajadores, agosto de 1869. De las actas del Consejo (cit. Manacorda, 1963: 98).

“lo que corresponde al reino de la libertad, lo remite más bien a la vida cotidiana”⁵⁰.

Marx piensa que la educación debe proponerse eliminar toda unilateralidad y desarrollar al hombre omnilateralmente, un hombre educado con doctrinas no ociosas, con ocupaciones no estúpidas, capaz de salir del estrecho ámbito del trabajo dividido, omnilateral tanto por la disponibilidad y variación como por la plena posesión de capacidades teóricas y prácticas, por la plena capacidad de goce humanos (Manacorda, 1963: 91). Una pedagogía socialista no admite que la libertad y los valores sean cuestiones individuales que nazcan del diálogo interior del alma con ella misma, sino del diálogo con el cuerpo y el mundo. La formación del hombre no es otra cosa que su emancipación como individuo social, es decir, como cada uno por separado juntamente con la sociedad de la que forma parte.

Si seguimos el tema en Gramsci, es fácil percibir que el autor habla de la educación y de la “relación pedagógica” en un sentido amplio, que no se limita a las relaciones escolares; existe en todo el complejo social (Gramsci, 1975b: 34). Reconoce, es claro, la importancia de la escuela como la primera forma social a través de la que se expresa el ambiente y se recibe como “conformismo impuesto”. Por eso es necesario confrontarse con ella; es imposible ignorarla. Sin embargo, afirma que la hipótesis de un ajuste, de una comunicación perfecta entre escuela y vida, como ejemplo de organicidad, sólo será posible con la conquista de la hegemonía.

Pero la educación del hombre en el plano político es, para Gramsci, la función irrenunciable de los intelectuales comprometidos con los sectores subalternos. El hombre activo de la masa supera en la política la condición del folklore indiferenciado, y asume una concepción del mundo racional, con unidad y coherencia en la conciencia individual y colectiva. Por eso, la acción política no es presupuesto de la elaboración cultural y la relación pedagógica, sino esa misma elaboración y esa misma relación. El primer objetivo, entonces, no puede ser otro que organizar y educar; y esta exigencia de organización significa reunir en torno a la clase obrera aquellos intelectuales que tengan sus mismos intereses. Gramsci concibe a la organización como un modo de ser que determina la conciencia y, en este aspecto, disiente con los que piensan que esa forma de conciencia sólo podrá desarrollarse cuando la clase obrera haya conquistado el Estado.

Los intelectuales son educadores, mediadores, tanto porque expresan las exigencias de la clase, las que ella indica a través del mecanismo del bloque histórico —y si no lo hacen, pierden su razón de ser y desaparecen—, como

⁵⁰ Ni en las escuelas elementales ni en las superiores debe introducirse materias que admitan una interpretación de partido o de clase; esas materias deben estar a cargo de los adultos fuera de la escuela (Ibid.: 98 y ss).

porque representan valores históricos, son mediadores de su experiencia histórica del ambiente, portadores de necesidades históricas. Por eso su personalidad no puede limitarse a su individualidad, está en relación activa de modificación con el ambiente donde surgen los problemas que es necesario resolver; ciencia y vida, filosofía e historia, constituyen una unidad activa en la que se realiza la libertad.

De ahí que una de las estrategias educativas que Gramsci propone como centrales es crear intelectuales propios del nuevo grupo social, que representen su concepción del mundo, que estén “sumergidos” en la vida práctica, que actúen como constructores, organizadores y persuasores. No bastan con que sean “buenos oradores”, que procuren producir efectos momentáneos y pasionales, es preciso que participen activamente en la vida práctica, superando el espíritu abstracto y con una concepción histórica humanista, sin la cual sólo se puede ser especialista, nunca dirigente. Este intelectual orgánico debe tener la capacidad de elaborar y hacer concretos los principios y problemas que las masas plantean en su actividad práctica.

Para la conquista de la hegemonía es necesaria una nueva organización de la cultura, que traduzca concretamente la “necesidad de poder” de la clase obrera. Esta nueva “concepción del mundo” se creará a través de un proceso de identificación y depuración del patrimonio cultural que todos tienen, aunque en algunos casos sea inorgánico y empírico⁵¹. Es preciso crear un consenso activo en torno a la nueva cultura. La participación política no puede ya ser sólo una pasional y acrítica capacidad de consentir, es necesario trabajar por el desarrollo intelectual de la clase obrera⁵².

Se trata de “recuperar” el conocimiento producido, en el contexto de una nueva organización que supere los vicios de la que propone el bloque dominante y dejar de lado la cultura⁵³. A partir del “conformismo impuesto”

⁵¹ “Si es verdad que la historia universal es una cadena de esfuerzos que el hombre ha hecho para liberarse de los prejuicios, de los privilegios y de las idolatrías, no se entiende por qué el proletariado que quiere agregar un eslabón a esa cadena, no debe saber cómo y por qué y por quiénes ha sido precedido y qué beneficio puede extraer de ese saber” (Cita de Scritti Giovanile, Torino, Einaudi, 1950) en Broccoli, (1977: 40). Por eso, el lema del *Ordine Novo* era “Instruíos, porque necesitaremos de toda nuestra inteligencia. Agitaos, porque necesitaremos de todo nuestro entusiasmo. Organizaos, porque necesitaremos de toda nuestra fuerza.”

⁵² Gramsci concuerda en este sentido con Lenin cuando afirma “...toda sumisión del movimiento obrero a la espontaneidad, toda disminución de la función del elemento consciente... significa de por sí —quiérase o no— un reforzamiento de la ideología burguesa sobre los obreros.” (Lenin, 1981: 44). Para Lenin, la conciencia socialista contemporánea no puede surgir más que sobre la base de profundos conocimientos científicos, como liberación del influjo de las frases hechas, propias de la vieja concepción del mundo.

⁵³ Una cultura no comprometida, indiferente, ociosa e improductiva, incapaz de cumplir las tareas más elementales de educación de las masas y de formación de una conciencia civil. En realidad se presenta sólo como “defensa de abstractos valores metahistóricos, sustraídos a la crítica fecunda y renovadora de la realidad, situados por definición en el plano de las verdades absolutas que hay que vigilar y conducir indemnes a través del torbellino del curso de la historia, librándolas de las

hay que desarrollar un “conformismo activo”, un consenso que opere, que se desarrolle en comportamientos y que introduzca una nueva concepción filosófica (Gramsci, 1978: 282-283). La creación de una nueva cultura, de una nueva civilización obrera, es un campo de lucha.

Esta nueva “ideología”⁵⁴ necesita difundirse en la sociedad para hacerse filosofía, es decir política⁵⁵, y su difusión sólo será posible si las masas participan en su creación y en la gestión del bloque histórico. Así se realiza la unidad de teoría y práctica, de estructura y superestructura. Para Gramsci, la realización de la filosofía está en la praxis, es decir, plantea la identificación entre elaboración cultural y relación pedagógica; por eso afirmará que “las ideologías son la verdadera filosofía” (Gramsci, 1975b: 215 y 230).

La creación de “clima cultural”, como realización del proceso hegemónico-pedagógico”, que es objetivo de la acción dirigente del proletariado en sentido cultural y político, se inicia antes de llegar al poder y para poder alcanzarlo. Tiene la convicción de que se puede modificar directamente la superestructura para recuperar la unidad con lo real. Por eso la educación es una necesidad de orden político de la clase⁵⁶. No se trata aquí de la educación institucionalizada en la escuela, que está llamada a ser una de las actividades públicas más importantes, pero sólo después de tomar el poder.

La clase deberá esforzarse, en el trabajo de escisión del bloque histórico dominante, por conseguir la adhesión de los intelectuales tradicionales, procurando que del conocimiento de su posición subordinada —que ellos creen autónoma e independiente, cuando en realidad son “empleados” que los

ofensas del materialismo y de la empiria.” (Broccoli, 1977: 235). Estos intelectuales actúan con “la arbitrariedad y la inconsistencia de quien no acepta jugar con las cartas sobre la mesa, o es simplemente un mediocre llevado por azar a un puesto de dirección” (Gramsci, 1976, 29 y 30).

⁵⁴ Esta “ideología” será una fuerza formadora y creadora de la nueva historia, colaboradora en la formación de un poder que se va constituyendo más que justificadora de un poder constituido. Recordemos que para Gramsci la ideología constituye el campo del significante por excelencia, particularizado por las relaciones de clase. Esta definición integra dos de los sentidos mencionados por Williams en relación con el término “ideología”: el primero es “un sistema de creencias característico de una clase o grupo”; y el segundo, “el proceso general de la producción de significados e ideas” (Williams, 1980: 71).

⁵⁵ Para Gramsci, la teoría marxista plantea la necesidad de agregarle a la “explicación del mundo”, la fase de la transformación del mundo. A la filosofía “receptiva” y “ordenadora”, le opone la “creativa”, en el sentido “relativo” de pensamiento que modifica el modo de sentir del mayor número y, por consiguiente, la realidad misma, que no puede ser pensada sin este mayor número. A la filosofía del acto puro le opone la del acto impuro, “real en el sentido más profano y mundano de la palabra” (Gramsci, 1975b: 30-31, 215 y 234).

⁵⁶ Gramsci considera que el “retraso cultural” de los obreros italianos es una de causas de su limitada participación en la vida política; de ahí que el problema de la educación sea el máximo problema de la clase y deba ser resuelto desde el punto de vista de la clase (Cita de **Scritti Giovanile**, Torino, Einaudi, 1950, en Broccoli, 1977: 41-42). No cree que deba confiarse la conquista del poder a la espera de la crisis capitalista ni a la predicación de los ideales socialistas; concibe esa conquista como resultado de un proceso en el que se ejercita la capacidad dirigente de la clase obrera. La hegemonía debe ejercitarse aún antes de la conquista del poder.

grupos dominantes utilizan para tareas subalternas en la hegemonía social y en el gobierno—, lleguen al nexo teoría-práctica, intelectuales-masa.

La capacidad y el deber de dirección deben orientarse hacia la remoción del folklore, si no hay adoctrinamiento y no educación. Es necesario ayudar a los individuos a recorrer el camino que va desde el folklore y el sentido común, al buen sentido y a la filosofía. Estos son los momentos de la dinámica popular creativa. Hay que comenzar por la “filosofía popular” que las masas expresan de manera disgregada en su acción, pero esta filosofía no constituye un orden intelectual y por eso, debe ser superada.

Todo estrato social tiene un sentido común y un buen sentido que son, en el fondo, la concepción de la vida y del hombre más difundida. El sentido común es una concepción disgregada y dispersa, caótica, imperfecta pero histórica y políticamente importante⁵⁷, no es algo rígido e inmóvil, está por el contrario en continua transformación, enriqueciéndose con nociones científicas y con opiniones filosóficas (Gramsci, 1975a: 157); es verdadero pero equívoco y contradictorio, conservador, es dogmático y exige certidumbres perentorias. En él se entremezclan elementos del folklore, certezas acumuladas a través de las experiencias históricas del grupo y sedimentaciones de las corrientes filosóficas que alcanzaron cierta “permanencia histórica”.

En ausencia de una relación hegemónica, las masas están presas del folklore y de la actividad inorgánica, inducidas por otras fuerzas económicas, bajo el influjo de concepciones superiores vistas bajo perspectivas fideistas y religiosas. Este es el conformismo histórico, el hombre masa del que forman parte⁵⁸. Los intelectuales languidecen en una función subalterna y, desde el momento en que su función es la dirección, padecen de una total incapacidad de realizarse. En su condición de saber puro y simple, son expulsados fuera de la historia, y sujetos inevitablemente a la economía.

En el proceso educativo se va dando una progresiva acentuación de la actividad tendiendo a la conciencia, a la racionalidad. La dirección es necesaria para conformar el mismo clima cultural, y la espontaneidad para liberar el espíritu popular creativo. Pero esa espontaneidad no es un fin, es medio, se parte de ella para una intervención pedagógica que no se apoya en

⁵⁷ Es preciso historicizar el sentido común, considerar que las sedimentaciones del folklore, aunque deben ser eliminadas, tienen su razón histórica que no puede ignorarse ni violentarse.

⁵⁸ Aquí se refiere al conformismo como “sociabilidad”. Se trata en rigor del conjunto de significados que constituyen el mundo en el que cada hombre nace. Este conformismo es impuesto — como aceptación del folklore existente—, pero en la historia el hombre puede modificarlo y “proponer” un nuevo conformismo para las nuevas generaciones. El conformismo propuesto no es un verdadero conformismo, porque se inspira en la actividad humana consciente, liberada de la corteza mitológica del folklore, que tiende a afirmar el valor creativo de la filosofía y, por consiguiente, de la política. De una filosofía que se hace historia porque procura continuamente traducirse de contemplación en acción. (Gramsci, 1975b: 12, 31-31 y 231) (Gramsci, 1976: 30)

el consenso sino en la dirección, hasta llegar a la conciencia como consenso “consciente”. El educador debe crear las condiciones para que se produzca el confronto entre el mundo interior que aflora libremente y el mundo racional; su empeño debe ser una suerte de denuncia o revelación progresiva.

La relación educativa en sentido estricto no es la transmisión de la cultura, sino la confluencia de la historicidad y de la conciencia de la historicidad del individuo. Determinar esa conciencia, significa, en última instancia, insertar al hombre en la historia y darle la medida de lo contradictorio de la realidad y de la dialéctica del desarrollo histórico, que son presupuestos de todo esfuerzo de cambio realizado en la práctica (Broccoli, 1977:106). Esta relación tiende a provocar actividad política y determinar las condiciones del mismo clima cultural, en las que se dé la intuición de la contradicción pensar/hacer. Al perfeccionarse la relación se crean las condiciones de transmisión, condiciones típicamente pedagógicas, en las que la filosofía hace política e historia.

En la relación educativa se enfrentan dos ambientes, dos mundos: el del educador —en el que se ha dado la superación de las contradicciones— y el del educando —todavía preso en una contradicción casi cristalizada. Lo que se pretende es alcanzar la unidad de estos dos mundos a través del momento de la hegemonía/consenso⁵⁹. Ambos mundos están en perenne movimiento, se expresan en términos de búsqueda, de continua individualización y solución de los problemas, que no se manifiesta como una adhesión espiritual o teórica, sino como transformación concreta del mundo educativo. Gramsci retoma la contraposición dirigentes/dirigidos, intelectuales/masas, maestros/alumnos, gobernantes/gobernados, que constituyen casos particulares de la relación central, teoría/práctica, estructura/superestructura. Hay un enriquecimiento recíproco entre proletarios e intelectuales⁶⁰, entre educandos y educadores, que hace posible la acción educativa, ligada al trabajo y a una concreta acción del movimiento obrero, que se propone articular el nuevo modo de entender la cultura y la transformación de la realidad.

La propuesta de acción, en consecuencia, no persigue en este caso una solidaridad universal, sino una solidaridad de clase. Esto implica que la clase se

⁵⁹ Broccoli (1977: 294) afirma que debe entenderse que el maestro participa en el acto educativo como un bloque histórico que apunta a escindir otro bloque, el alumno, que, aunque imperfecto, es siempre una coexistencia singular de folklore y ambiente.

⁶⁰ “El error del intelectual consiste en creer que se puede saber sin comprender y, especialmente, sin sentir ni ser apasionado (no sólo del saber en sí, sino del objeto del saber), esto es que el intelectual puede ser tal (y no un puro pedante) si se halla separado del pueblo, o sea, sin sentir las pasiones elementales del pueblo, comprendiéndolas y, por lo tanto, explicándolas y justificándolas por la situación histórica determinada, vinculándolas dialécticamente a las leyes de la historia, a una superior concepción del mundo, científica y coherentemente elaborada. No se hace política-historia sin esta pasión, sin esta vinculación sentimental entre intelectuales y pueblo.” (Gramsci, 1975b: 120).

reconozca como tal —en este proceso de reconocimiento construye su identidad, a partir de la recuperación crítica de su historia—, que sea capaz de un análisis objetivo de su situación, reconociendo como *discurso*, tanto el papel como los derechos que los grupos dominantes le asignan, y que se organice para conquistar espacios de poder.

La pedagogía del marxismo se propone diseñar estrategias para fortalecer el poder de los dominados, para reforzar los puntos más frágiles en sus relaciones internas, como clase, y con el resto de la sociedad. En este sentido, el trabajador social es un intelectual *transformativo* como lo define Giroux, cuyo papel es colaborar con la clase obrera y con los sectores subalternos, en la apropiación crítica de la cultura cuestionándola a partir de sus intereses. Con estos elementos de la cultura los intelectuales orgánicos de la clase irán construyendo su proyecto político alternativo.

CAPÍTULO 3

UNA CONCEPCIÓN DE EDUCACIÓN

CONCEPCIÓN EDUCATIVA Y MÉTODO

En el capítulo anterior tratamos de exponer algunas concepciones de educación. Nos hemos resistido a un análisis dualista, que se contenta con poner un rótulo a concepciones opuestas. En una primera instancia esta visión en oposiciones irreconciliables es tentadora porque parece simplificar la exposición: se trata de optar por una concepción que considera más importantes a los contenidos o por otra que afirma que lo central son las personas; entre una que propone trabajar con la palabra y otra que afirma que se educa por la acción; entre una “tradicional” y otra “alternativa”, innovadoras. Llegamos a la conclusión de que sólo explicitando la concepción de la sociedad y del hombre y sus interrelaciones es posible caracterizar una manera de entender lo que es educación de tal modo que no sea equívoca.

Sin embargo, explicitar una concepción en este plano teórico, poniendo sobre la mesa las ideas y las posiciones filosóficas y políticas en las que se fundamenta, es todavía una “presentación” incompleta. Faltaría exponer cómo se llevará a la práctica, cómo esa concepción va a instituir una manera determinada de “enseñar” de los educadores que adhieran a ella, cómo le va a dar un “sentido” determinado a su práctica.

En este segundo paso se trata de analizar determinadas orientaciones sobre las tareas de enseñar y aprender que tienen lugar en la situación que llamamos educativa. Puede ser que algunas personas lleguen a sentir un cierto recelo y hasta se nieguen a utilizar las palabras enseñanza y educación, para denominar el tipo de intervención social que ellos realizan. Esto se debe, probablemente, al componente de imposición y autoritarismo que se asocia a estos términos, a partir de relacionarlos con el recuerdo de nuestra experiencia escolar. No obstante, en la medida en que en una situación de comunicación existe la intencionalidad de que otras personas modifiquen su forma de relación con ellos mismos, con el mundo en que viven y con los otros — podríamos decir que construyan nuevas maneras de actuar y las asuman—, no hay duda de que se trata de una acción educativa. Alguien se propone trabajar a favor de que otras personas realicen ciertos y determinados aprendizajes.

Es preciso afirmar aquí que estas dos acciones —enseñar y aprender— se presentan *necesariamente* en el contexto de toda situación educativa; y la forma cómo se presentan es uno de los rasgos esenciales que define una concepción educativa y la diferencia de otras. Muchos autores que plantean la necesidad de una mayor horizontalidad en la situación educativa, insisten en afirmar que todos los que participan en ella realizan las dos actividades de

manera simultánea, es decir, enseñan y aprenden. En el extremo, algunos han llegado a proponer “cacofónicos” neologismos como “enseñaje”. No obstante, creemos que se confunde en este caso la voluntad de tender hacia una mayor simetría en las relaciones, con la “fusión” de las dos acciones propias de la situación educativa. Al identificar el enseñar y el aprender como si fueran una y la misma acción, desaparece lo educativo de la relación¹.

Quien interviene en una situación tiene siempre una intencionalidad, y para alcanzar lo que pretende, utiliza uno o varios “procedimientos” que considera adecuados, es decir un “método”. Aunque del encuentro entre el educador y el educando resulta, de alguna manera, la transformación de ambos, sin embargo, es la intención del educador la que define el sentido de la relación como educativa, porque es él quien la “funda”, quien la “propone”. Incluso en el límite, en una situación educativa autoritaria, en la que un educador pretende solamente que los educandos lo “imiten”, tendrá que haber escogido una estrategia para conseguirlo. Cuando uno se propone “intervenir” en una situación, debe tener claro tanto los objetivos como el método que va a utilizar.

Esta palabra método ha llegado a tener hoy un uso trivial, lo que contribuyó a adulterar su significado original. Sin embargo, aquí se trata de recuperar su sentido, como “el camino para llegar a la verdad”, lo que pone en evidencia su relación con la concepción que cada uno tenga de lo que es “conocer”. Si un educador piensa que conocer es acumular conocimientos, su método será uno; si otro considera que el conocimiento se construye (o reconstruye) en cada situación, será otro. En el primer caso, el método es una estrategia para transmitir y ayudar a memorizar los conocimientos que deben recibirse y acumularse de manera ordenada. En el segundo caso, el método consiste, fundamentalmente, en apoyar a las personas en el proceso de producir sus propios conocimientos en relación con los problemas que enfrentan, con los interrogantes que plantean.

Por eso, el concepto de “método” es el eje central de una teoría educativa y el factor unificador de la práctica de los educadores². La concepción del método deriva de una concepción del hombre y su mundo —un mundo social— y de cómo se entienden las formas de interactuar los hombres con ese mundo en el que viven. Método es, en este sentido, lo que propone Freire en la Pedagogía del Oprimido o la “mayéutica” de Sócrates. Es lo que orienta las definiciones

¹ Freire lo expresa claramente: “Cuando uno, como educador, dice que es igual a su educando, o es mentiroso y demagógico, o es incompetente, porque el educador es diferente del educando por el hecho mismo de que es educador. Si ambos fueran iguales, uno y otro no se reconocerían mutuamente.” (en Torres, 1988: 66)

² “La orientación del proceso de aprendizaje plantea, prioritariamente, una definición acerca del método como factor unificador, la explicitación en este sentido, como requisito previo, permite la elaboración de una Metodología, única forma de dar coherencia al proceso y lograr resultados efectivos” (Edelstein, 1972: 30).

sobre las experiencias de enseñanza-aprendizaje en la práctica del educador: se pone “en acción” —“en movimiento” podríamos decir— en los momentos en que hay que decidir sobre qué hay que enseñar y cómo enseñarlo. Es un discurso que debe hacerse práctica cuando el educador enseña.

Pero, para que sea posible operar un modo de entender la educación, para “trabajar” con el método que el educador se ha propuesto, es conveniente definir algunos “principios” o criterios operativos que lo orienten sobre las características concretas que deberían tener las acciones educativas para responder a su concepción de educación, de la que deriva su “método”. Estos principios deben actuar como “mediaciones” que, a la luz de las concepciones teóricas más generales sobre la sociedad y el hombre, nos ofrezcan lineamientos para poder tomar decisiones sobre las formas de trabajo que se van a proponer, sobre las actividades que se promoverán, sobre los materiales a ser utilizados.

En este sentido, hacer explícitos esos criterios, poner en evidencia su relación con la concepción del método de la que derivan y mostrar cómo aplicarlos, incluso perfeccionarlos, en la construcción de situaciones educativas concretas, constituye lo que podríamos denominar una “metodología educativa”, es decir, un discurso sobre el método. Pero, es claro, hay propuestas educativas transparentes y otras que no lo son. Una propuesta pedagógica transparente, que convoca a la participación y no a la mera ejecución, empieza por poner en claro esos principios que la orientan. Las teorías opacas, que deben ser “ejecutadas” sin discusión, se limitan a detallar “procedimientos”, a dar listas de “recetas” sobre cómo *se debe* enseñar.

PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Analizar una manera concreta de educar consiste, en primer lugar, en “desvendar” la relación existente entre las opciones filosóficas y pedagógicas y los principios metodológicos. Se trata de poner en evidencia la manera cómo la configuración de la acción educativa, sistematizada en esos principios, “deriva” —o encuentra sus razones— en las definiciones teóricas por las que se ha optado. Debería ser posible poner en evidencia cómo de una toma de posición en términos filosóficos, de una concepción del mundo, derivan determinados principios pedagógico-metodológicos, para en un segundo momento derivar de ellos procedimientos concretos, técnicas y materiales.

Se trata de extraer de una concepción educativa los criterios que orientarán una planificación y una ejecución coherente de las acciones educativas, la selección de los materiales, de las técnicas, de las actividades, las formas de relacionarse con los alumnos y de organizar la tarea en el aula, los contenidos que deberán ser estudiados y la manera de encararlos. Los principios actúan como guía para la toma de decisiones de los educadores sobre los procesos de

enseñanza-aprendizaje en los que participarán y sobre la forma cómo deben ser evaluados. Es decir, deben actuar también como criterios que nos permitan evaluar si estamos seleccionando las técnicas de trabajo adecuadas, si las actividades son pertinentes, si la forma como se combinan responde a nuestra intención metodológica, si los materiales son eficaces para que los educandos alcancen aquellos aprendizajes que les estamos proponiendo. No son pasos del proceso, sino cualidades que tienen que estar presentes en las técnicas, en las actividades y en los materiales para que sea posible afirmar con certeza que la intervención es coherente con nuestra concepción educativa. Señalar las cualidades que distinguirán “significativamente” la “manera” de educar que se propone, de otras acciones educativas.

Una propuesta educativa “transparente” debería explicitar sus fundamentos teóricos y los principios metodológicos que la orientan, poniendo en evidencia la relación entre estos dos niveles. Sin embargo, más allá de esta consideración que podría interpretarse como un reclamo ético, la exigencia de transparencia es esencial a una propuesta que se propone convocar a la participación activa de educadores y educandos en su construcción. Facilitar la “intervención” de los actores —es decir, intentar que sean al mismo tiempo “autores”—, exige explicitar la “intención” educativa, “ponerla en discusión”, aún cuando se considere “provisoria” en el sentido de que se espera que cambie durante el mismo proceso³. En resumen, es un requisito indiscutible cuando la propuesta educativa está orientada por un interés emancipatorio.

El Programa de Educación de Adultos del Ministerio de Educación de Nicaragua, durante el gobierno del Frente Sandinista de Liberación Nacional, nos ofrece un ejemplo claro de una propuesta educativa transparente. En un texto en el que presenta su concepción de educación popular, diferencia dos niveles en la formulación de sus principios educativos: el político y el propiamente educativo. Como principios políticos propone transformar la realidad política, económica y cultural heredada —es decir, transformar las relaciones de producción vigentes que responden a los intereses del imperialismo—, y desarrollar nuevas formas de expresión y organización social y política. En el ámbito de la acción educativa, estos principios políticos exigen la construcción de un proyecto educativo de carácter popular, democrático y anti-imperialista⁴. De aquí derivan los principios educativos,

³ En este sentido habla Stenhouse (1984) de un “currículum como investigación”. Grundy (1991) plantearía en este aspecto la diferencia entre una propuesta educativa orientada por un interés práctico y otra orientada por un interés técnico.

⁴ Se entiende que un proyecto educativo de estas características debería potenciar el carácter cada vez más colectivo de las relaciones sociales y técnicas de producción, elevar el nivel eficiencia técnica y humana de los trabajadores, contribuir al desarrollo político de los trabajadores en la participación y gestión del Estado Revolucionario elevando la calidad de sus respuestas político organizativas, atender con prioridad a las clases trabajadoras, dando respuesta a sus necesidades culturalmente diferenciadas, y permitir, en el examen de la realidad histórica inmediata, que

que explicitan la opción por una educación colectiva —que respete la naturaleza histórica y social del conocimiento—, científica, transformadora, dialógica, crítica, participativa, creativa y democrática.

Otro ejemplo, es el trabajo del *Movimento dos Trabalhadores sem Terra* en el Brasil, que se propone construir un nuevo modo de educar. Para el MST la función de la educación se ha ampliado: es una de las tareas en el proceso de construcción de un proyecto de desarrollo popular para el Brasil, es una herramienta para hacer que la opción por ese proyecto y la asunción de los valores que lo sustentan sea más “calificada”. Se trata de “devolver al pueblo brasilero la condición de sujeto de su propio destino...”, de “formarlo” para que participe conscientemente en este momento de su historia (MST, 1998).

En el documento “Princípios da educação do MST”, se definen esos principios en dos niveles. Los **principios filosóficos** son: educación para la transformación social, es decir, educación de clase, masiva, orgánica en relación con los movimientos sociales, abierta hacia el mundo todo y hacia lo nuevo, orientada a la acción; y educación para el trabajo y la cooperación, dirigida a las varias dimensiones de la persona humana, con y para los valores humanistas y socialistas, como proceso permanente de formación y transformación humana. De estos principios filosóficos derivan los **pedagógicos**: relación entre práctica y teoría, combinación metodológica entre procesos de enseñanza y capacitación, la realidad como base de la producción del conocimiento, contenidos formativos socialmente útiles, educación para el trabajo y por el trabajo, vinculación orgánica de los procesos educativos con los procesos políticos, económicos y culturales, gestión democrática, auto-organización de los estudiantes, creación de colectivos pedagógicos y formación permanente de los educadores, actitud y habilidades para investigar, combinación entre procesos pedagógicos colectivos e individuales (MST, 1996).

En la propuesta del liberalismo, puede encontrarse una tentativa de explicitar sus principios educativos, en algunos textos de Dewey⁵. Podríamos formularlos de la siguiente manera, a partir de algunos párrafos en los que Dewey se refiere a la escuela: transmitir la herencia social, generando hábitos de pensamiento, sentimiento y acción que permitan la continuidad de la sociedad; preparar, clasificar y seleccionar a los ciudadanos para que ocupen el lugar que les corresponde en la “fábrica social”; purificar los sujetos, eliminando aquellos rasgos perjudiciales (socialmente “indeseables”) derivados del medio ambiente y, en consecuencia, “liberar” al Sujeto, al

descubran la unidad contradictoria entre su proyecto político de clase y el modelo de dominación imperialista (Nicaragua, 1986).

⁵ Hemos trabajado especialmente el Capítulo II de *Democracia y Educación* (1982), aunque, para completar algunas propuestas, consultamos otros textos de Dewey reunidos por Nassif en su trabajo sobre el autor (1992).

contrarrestar esos elementos; estabilizar v coordinar las diversas influencias que sufre el individuo, como efecto de los distintos “ambientes” que frecuenta, para “integrarlo a la sociedad”. Es posible que esta “transparencia” en su propuesta se deba a que el autor —como muchos liberales de la primera época— pretende convocar a los educadores para que participen en la construcción del proyecto educativo nacional. Sin embargo, es evidente que, más tarde, los políticos liberales optaron por considerar a los educadores meros “ejecutores” de su programa educativo y por eso se dedicaron a multiplicar los mecanismos de control técnico de su trabajo.

Un proyecto de política educativa (Argentina, 1991, 27-33) formulado por una alianza entre políticos populistas y antiguos desarrollistas, que gobernó recientemente en Argentina, definía así sus principios educativos: afirmación de la plenitud humana, fortalecimiento de la identidad nacional, afianzamiento de la democracia efectiva y la justicia social, desarrollo de la cultura del trabajo y de la formación moral, científica, tecnológica y estética, formación humanística y científico tecnológica. Entre los párrafos que se entienden como desarrollo de estos principios, hay formulados otros principios más específicos: la preparación paulatina de su “inserción laboral, cívica y constructiva” en la sociedad (Ibid.: 27), respetar “las justas y razonables reglas de juego que regulan las actividades sociales y económicas” (Ibid.: 29).

ENSEÑAR Y APRENDER

Con estas orientaciones sobre el método, operacionalizado en principios, es posible dar respuesta a las preguntas ¿cómo aprenden las personas? ¿qué es enseñar? Hay muchas definiciones de enseñar: puede pensarse que se trata de “cambiar la mentalidad” de las personas, o de “trasmitirles” la herencia social como un equipaje que podrá serles útil en su vida cotidiana, o de “donarles” un conjunto de conocimientos que “no tienen”, o de ayudarlas para que se relacionen con el mundo en que viven de una manera diferente; es decir, para que cambien la forma en que interactúan con su tarea, con sus pares y con las otras personas que los rodean.

En este nivel de la acción educativa, se constituye la didáctica, como una teoría sobre la práctica de enseñar, teoría que es necesario experimentar, evaluar y reformular a la luz de los principios metodológicos. Esta teoría didáctica se funda en los diferentes modos de entender cómo es que las personas aprenden. Se entiende a la didáctica como intersección de propuestas teóricas con las prácticas educativas, cuya función es orientar al educador hacia una permanente puesta en tensión de sus opciones teóricas con la

realidad en la que actúa⁶. En este caso, consideramos que entender a la didáctica como un mero repertorio de fórmulas y procedimientos para ser aplicados, que se consideran universalmente válidos, implica la adhesión a ciertas y determinadas propuestas teóricas. La selección de los componentes de la acción educativa responde a esas propuestas, aunque se presente como indiscutible racionalidad técnica. Incluso las tensiones que se puedan plantear en la práctica, dependerán de esas opciones teóricas.

En el terreno de la didáctica se plantean opciones sobre los objetivos, los contenidos y las técnicas de trabajo. Los objetivos se formulan a partir de un diagnóstico —realizado o supuesto— de la realidad en la que se va a intervenir y, en rigor, muestran la tensión entre la sociedad presente y la sociedad deseada. García Huidobro (1983: 195-210), analizando la acción educativa de las ONG's en Chile, ha planteado una escala para analizar los objetivos de las acciones educativas, que va desde proponer y discutir estrategias de subsistencia o diseñar alternativas de acción “aceptables” para el poder, como la organización en torno de intereses comunes; hasta colaborar en el proceso de construcción de nuevos “actores sociales”. El educador puede proponer que los participantes logren una comprensión totalizadora de la realidad, que construyan conocimientos con significado, que operen en el sentido de transformar la situación en la que viven. En otro extremo, que los participantes reciban y memoricen informaciones y procedimientos, que los “acepten” como instrumentos racionales, que se limiten a utilizar conocimientos construidos por otros.

En lo que se refiere a los contenidos es importante tener en cuenta cuál es la amplitud que se le da este término. Puede tratarse sólo de “informaciones”; o incluir tanto **conceptos** como **procedimientos y actitudes**. En este campo, el educador debe realizar al menos tres operaciones: seleccionar contenidos, organizarlos y decidir sobre su formato. En la selección decide sobre lo que considera más importante, lo relevante y, al mismo tiempo, sobre lo que va a dejar de lado. Como en la música, el curriculum no está compuesto sólo de sonidos, sino también de silencios. Además deberá tener en cuenta el equilibrio entre continuidad y ruptura, de lo contrario podrían plantearse problemas de comprensión. Es en este sentido que Goldman habla de “conciencia posible” en la comunicación (1992: 10).

En cuanto a la organización, se trata de decidir si se trabaja a partir de temas o de situaciones problema, qué espacio se le asigna en la acción educativa a cada contenido. La cuestión de dar un “formato” a los contenidos se relaciona con las posibilidades de aprendizaje de cada grupo. Es siempre necesario hacer una “transposición”, y todos los educadores la hacen o aceptan la hecha

⁶ Estamos adecuando a una concepción más amplia de educación, una definición propuesta por Susana Barco para la situación escolar (Litwin, 1997: 43).

por otros. En este caso es importante tener en cuenta el peligro de facilitar tanto el acceso que se acabe “tergiversando” el contenido. A algo así se refiere el personaje de Cortázar, cuando afirma⁷: “Es fácil de explicar ¿sabes? pero es fácil de explicar porque en realidad no es la verdadera explicación. La verdadera explicación sencillamente no se puede explicar...”⁸.

Las técnicas deben seleccionarse aplicando los principios metodológicos para constatar si responden a nuestra intención, si son coherentes con nuestra propuesta de intervención participativa. Cuando no se realiza este análisis “metodológico” (porque se trata de analizar las técnicas y los materiales que pensamos utilizar desde la perspectiva de nuestra concepción de educación, es decir, del método de intervención al que adherimos), corremos el riesgo de que nos “vendan” técnicas en apariencia inocuas, pero que pueden desviar el sentido de nuestra intervención. Todas las propuestas metodológicas deben ser analizadas en términos de la pertinencia de su aplicación en el contexto de una determinada estrategia de intervención: qué actividades proponen, qué materiales propone para ser utilizados, cómo deben organizarse las personas para llevar adelante la tarea, de qué informaciones será necesario disponer.

Incluso cuando el educador “cree” que no aplica ninguna técnica, en realidad, está siempre está utilizando alguna: un modo de trabajar que él juzga más eficaz que otros para lograr lo que se propone. Es preciso que se haga un esfuerzo por “reconocerla” y analizarla con sentido crítico para saber si efectivamente ayudará a caminar en la dirección en que le interesa caminar, si es coherente con su intención. Los mismos materiales, aunque se presentan como una contribución para facilitar la tarea del educador, tienen “incorporada” alguna orientación sobre la “forma más adecuada” de manejarlos, sobre lo que se puede hacer con ellos, y, en ese sentido, “promueven” técnicas⁹.

⁷ Del cuento de Cortázar titulado “El perseguidor”.

⁸ Es interesante tener en cuenta el análisis que hace Rockwell (1995: 30 y ss.) sobre el formato que se le da al conocimiento en las escuelas: se presenta fragmentado, descontextualizado —separado de la vida cotidiana— y como algo terminado, que sólo es posible “conservar”, “defender” y “respetar”. También hay una referencia a esta presentación en la escuela del conocimiento como un conjunto de certezas ya establecidas, en Brunner (1988: 131).

⁹ Cuando los materiales son producidos “fuera” de la situación y pretenden “orientarla”, estamos en presencia de lo que algunos autores han denominado *la ideología del control técnico* (Apple, 1997: 14-15). En este caso, son los “fabricantes” del material los que deciden sobre las características de la acción educativa, los que la ajustan a sus principios. Son propuestas de intervención que “manejan” al educador como si fuese una marioneta (por eso no es extraño que lo llamen “recurso humano”). Grundy (1987), hablando del currículo, afirma que algunos consideran que debe ser elaborado “a prueba” de cualquier docente. El trabajo del profesor es esencialmente reproductivo (Ibid.: 46), se reduce a mero receptor y “aplicador” (Ibid.: 52) de un currículum diseñado por “otros” y está sometido a “una presión de productividad en relación con las previsiones de los diseñadores” (Ibid.: 63).

Las técnicas y los materiales se conciben en el contexto de este trabajo como componentes operacionales del método. Remiten como las operaciones a realizar en relación con los contenidos a las que nos referimos antes, a una concepción de método, materializada en los principios, que se fundamenta en una concepción de educación y suponen opciones teóricas. Las perspectivas instrumentales han pretendido transformar estos componentes operacionales —técnicas, materiales, medios— en el método, ocultando así las opciones teóricas que están en la base de su construcción, la definición de conocer, aprender y enseñar que suponen. Algunos autores, adhiriendo a una concepción más impresionista del papel del educador, hablan de “estilo”. Sin embargo, estas perspectivas más instrumentales o más románticas, se muestran “develadas” en las reflexiones sobre lo que es enseñar propuestas a partir de la psicología cognitiva, que ponen en evidencia esta relación de las técnicas con la teoría¹⁰.

LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR

Es importante tener en cuenta que técnicas, recursos y contenidos son, fundamentalmente, materiales e instrumentos de trabajo del educador. Se producen como apoyo a la acción del educador y no pueden sustituirlo. La comunicación puede ser directa o a distancia, pero siempre es una comunicación entre personas.

Por lo tanto, la cuestión más relevante para la puesta en práctica de una concepción educativa es la formación del educador. Su papel es claro, aunque se pretenda desdibujarlo afirmando que todos son iguales en el momento de la intervención. Eso es una falsedad. El educador tiene un método, una forma particular de trabajar que tiene que ver directamente con la intención con la cual interviene en una situación: aunque pretenda no hacerla explícita, aunque se niegue a reflexionar sobre el tema, trabaja a partir de una opción metodológica.

Una vez determinada su concepción de la educación y del método, su proceso de formación es, en rigor, la asunción crítica de este método, de las opciones teórico-políticas que lo fundamentan y de los principios pedagógicos, a través de los cuales se operacionaliza. Esta concepción de método debe “saturar” todo el proceso de formación del educador, para que él sea capaz no sólo de actuarla, sino también de continuar construyéndola. Y, en este sentido, el proceso de formación del educador es un campo de lucha, en el que diferentes grupos procuran “imponer” su concepción educativa.

En general, hay una cierta dificultad, tanto en los técnicos que forman capacitadores como en los mismos pedagogos, para enfocar con precisión esta

¹⁰ Ver, entre otros, los trabajos de Edelstein y Rodríguez (1974), Delia Lerner (1996) y Raymond Nickerson (1989).

cuestión de la formación del educador: existe la tendencia a pasar a través de ella y pensar en lo que el educador va a enseñar y en cómo se piensa que “tiene que” enseñarlo. Podríamos decir que hay un exceso de preocupación por el control técnico, y se acaba formando repetidores, meros transmisores, en vez de educadores¹¹. He constatado este “aporía” cada vez que se pretende reflexionar sobre el educador: como si, en lugar de mirar la ventana misma, solo pudiésemos ver el paisaje que está detrás del cristal; o como si al mirar un cuadro, nos quedáramos atrapados en las cosas que están pintadas y no viésemos la obra del pintor.

Es importante tener en cuenta que la formación de los educadores no debe entenderse solamente como un curso o un conjunto de cursos. Los cursos son sólo un momento de un proceso que se extiende hacia atrás y hacia adelante, hacia el pasado y el futuro en la vida de un educador. En el pasado, sus experiencias como alumno le han permitido aprender cómo se comporta un educador y, si ese modelo de educador se rechaza y se pretende construir otro, hay que empezar por cuestionarlo seriamente¹². En el futuro, el proceso de formación se prolonga, no sólo en las estrategias de acompañamiento de su tarea como educador, en sus lecturas y en las actividades de perfeccionamiento o especialización en las que participe, sino también, y muy especialmente, en la producción de conocimiento que realiza durante su práctica.

NUESTRA INTENCIONALIDAD EDUCATIVA

A esta altura, es necesario explicitar la concepción de educación desde la que estamos hablando, es decir, exponer cuál es nuestra intencionalidad al educar. Esto no significa “desconocer” otras concepciones, sino explicitar desde dónde las estamos analizando. Como punto de partida para estas reflexiones sería conveniente recordar el texto de Paulo Freire en el que reflexiona sobre la oposición entre extensión y comunicación, con el objeto de poner en evidencia el equívoco fundamental que subyace en la misma palabra “extensión”¹³. El conocimiento, afirma Freire, no es algo

¹¹ Un ejemplo de esta concepción son los programas de entrenamiento de profesores en microdestrezas: el enseñar se reduce en este caso a una serie de destrezas parciales y aislables que el aprendiz de profesor debe memorizar y practicar. (Grundy, 1991: 56)

¹² Sobre este tema es interesante leer el artículo de Reich: *La compulsión a educar*. (1973)

¹³ Freire publicó este texto en Santiago de Chile, donde había llegado como exilado después del golpe militar de 1964 en Brasil. Freire cuestiona el concepto de extensión, en el contexto de los programas de desarrollo rural, a partir de su significado histórico (aunque hoy esa palabra ya ha sido “cargada” con otros significados). La “extensión” se concebía en esos programas como una estrategia para aumentar, a nivel mundial, la disponibilidad de alimentos, que había disminuido como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial. Se trataba de obligar al productor a “modernizar” su sistema de producción, porque de esa manera sería más eficiente y produciría más. Ni siquiera se planteaba el grado de control que el “pequeño productor” campesino pudiese tener sobre esa mayor cantidad producida, ni, en general, sobre todos los resultados de su trabajo. Se

que pueda extenderse de quien sabe a aquel que no sabe, sino algo que se construye:

...en el proceso de aprendizaje sólo aprende verdaderamente aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido; con lo que puede, por eso mismo, reinventarlo; aquel que es capaz de aplicar lo aprendido/aprehendido a situaciones existenciales concretas...Por el contrario, aquel que es “llenado” por otro, de contenidos cuya inteligencia no percibe; de contenidos que contradicen la forma propia de estar en su mundo, sin que sea desafiado, no aprende.(Freire, 1987: 28)

Se trata de que las personas aprendan algo nuevo: una nueva manera de hacer las cosas, otras formas de organizarse en defensa de sus derechos. También, de que comprendan la importancia de su trabajo para la sociedad, analicen y cuestionen las políticas que los perjudican y propongan alternativas de acción. Esa forma de comunicación es una intervención que parte de suponer que los sujetos son los protagonistas, y que deben conquistar márgenes mayores para decidir sobre sus condiciones de vida y trabajo. Adherimos a la propuesta del MST, en el sentido de que la educación enfrenta en este momento el desafío de construir las bases de un nuevo tipo de sociedad que supere las más variadas formas de exclusión, una sociedad “económicamente equitativa, socialmente justa, políticamente democrática y culturalmente plural”¹⁴.

Aquí se nos presenta nuevamente la tentación de una definición por oposición: la acción o la palabra, la construcción o la transmisión, el contenido o el método, la espontaneidad o la dirección. Sin embargo, lo verdaderamente nuevo en esta concepción de educación no es tomar posición por una de estas opciones y renunciar a la otra. Se trata, precisamente, de no renunciar a ninguna de ellas, de trabajar en la tensión entre ambos opuestos. Se trabajan los contenidos, pero explicitando los “puentes” que los relacionan con la vida cotidiana de esas personas concretas; se privilegia la palabra, pero en la acción, en el contexto de un diálogo mediado por la transformación del mundo; se trata de construir conocimientos, pero también de apropiarse de los conocimientos ya construidos.

El objetivo de una acción educativa debería ser, en esta dirección, lograr que las personas se conozcan a sí mismas, es decir, que sean conscientes de sus posibilidades de realizarse y de reconocerse en el ambiente, para transformar

tomaba, como punto de partida, el nivel de rendimiento de un productor moderno, empresarial, y se consideraba ese modelo como el único “correcto”. A partir de esa posición, se afirmaba que era necesario producir un cambio de mentalidad en los “pequeños productores” agropecuarios de los países del tercer mundo, porque sus “valores” o “patrones culturales” eran tradicionales y, en la hora de pensar en una mayor eficiencia productiva, constituían un serio obstáculo para que aumentaran su producción.

¹⁴ Cita de la pastoral social de la CNBB, en MST: *A proposta...*, s/d.

la historia y para modificar según su visión del mundo y de las relaciones sociales. Es necesario que tanto el maestro como los alumnos sean capaces de hacer una continua autocrítica, luchando por ser superados y enriquecidos en esa superación. Se trata de lograr la autonomía moral y adquirir la capacidad necesaria para destruir un conformismo autoritario —es decir, en términos gramscianos, el sentido común dominado por el folklore— y situarse directamente frente al ambiente —la naturaleza y la vida social—, junto a los otros hombres para construir un nuevo “conformismo”.

Cuando Marx se refiere al “modo” de educar, manifiesta su desacuerdo tanto con los métodos “conservadores” —que suponen la discriminación social, el autoritarismo del docente, la separación entre ciencia y trabajo, contenidos meramente “literarios”— como con aquellos que en su época se presentaban como innovadores —que proponían una educación centrada en el niño, fundada en la individualidad, limitada al desarrollo espontáneo y, por eso mismo, parcial—. Marx consideraba que se trataba simplemente de substituir un proceso educativo “heterónimo” por otro “autónimo”, que era también limitado porque ponía al hombre sólo frente a sí mismo, más bien que ante el mundo concreto de las cosas y de las relaciones sociales (Manacorda, 1963: 116-117)¹⁵.

A partir de esta concepción educativa optamos por el método que Paulo Freire llamó “tema generador” (Freire, 1983: 102)¹⁶. Lo consideramos un método porque pone en evidencia cómo hacer educación a partir de su concepción del mundo, aunque algunos autores, tratando de superar un concepto meramente instrumental de método, equiparado casi a las técnicas, han preferido considerarlo una concepción de educación y no de un método. Tal confusión, nos parece, puede tener como resultado el que sea cada vez más difícil su utilización, porque al otorgarle el nivel de un concepto teórico, de una

¹⁵ Manacorda hace referencia a un párrafo de Marx en *El Capital*: “contra la pedagogía basada en el juego... Marx define como un profético presentimiento contra los Basedow y sus simios modernos, la observación de J. Bellers de que una ocupación puerilmente estúpida convierte en estúpidas las mentes de los niños.” Ni la enseñanza ni el trabajo pueden ser un simple juego para Marx. Gramsci afirma también la necesidad de poner un límite a las ideologías libertarias, por cuyo abstracto individualismo ve comprometida toda posibilidad de desarrollo integral del individuo social. No cree en la existencia de una fuerza latente originaria y niega la educación como “desovillamiento”, que parte de imaginar que, “en el niño, el cerebro es como un ovillo, que el educador ayuda a desovillar” (Gramsci, 1975b: 125).

¹⁶ Se trabaja la cuestión del “tema generador” a partir del capítulo III de la *Pedagogía do oprimido*, (1983: 89-141), escrito por Freire en Santiago de Chile, a fines de la década del 60. Para la presentación hemos utilizado también algunos materiales y reflexiones de los educadores del MST sobre su práctica. Hay otros trabajos sobre la enseñanza a partir de problemas, entendida como una “configuración didáctica” que “sirve” para operacionalizar otros métodos. Lo que distingue para nosotros a Freire de esas otras propuestas y es el haberle dado al tema generador la categoría de método. Es interesante leer, por ejemplo, algunos capítulos de Conrad (1979) sobre el uso de los problemas de la realidad como ejes estructurados de los planes de estudio en algunas Universidades de Estados Unidos.

definición de educación, se pierde de vista su valor como teoría “intermedia” que hace posible operacionalizar una concepción educativa.

El método propone recorrer un camino en tres momentos: contexto, texto, nuevo contexto. En el primer momento se establece un diálogo y se trata de leer e interpretar imágenes, escenas de la vida cotidiana, historias de vida. Se parte de un texto —que es, en realidad, una selección del contexto, con sentido— y se utilizan diferentes lenguajes para comunicar ese sentido. El educador actúa aquí como un organizador del habla de los alumnos, como “provocador” de las personas para lograr que digan su palabra. Debe registrar el habla de los otros, promoviendo la autoestima, valorando la contribución del discurso de cada uno. Es el momento de la problematización. El segundo momento es el de conceptualización. Se trata de registrar los diálogos, escribirlos en diferentes niveles de lenguaje, en resumen, construir un nuevo texto. El tercer momento es el de conscientización, y en él se hace una lectura crítica del texto construido, para avanzar en la dirección de un nuevo contexto, lo que significa transformar la realidad.

La acción educativa parte de la misma realidad, entendida como el mundo en el que los hombres viven que es, al mismo tiempo, producto y escenario de su historia. A partir del análisis crítico de esa realidad, debe encontrarse el tema generador y definirse cuáles serán los contenidos y los medios más adecuados para trabajar sobre él. El tema se manifiesta en una investigación “diagnóstica” hecha a partir de las historias de vida de los educandos, es lo que está “en la boca” de la gente, lo que para esa comunidad es un obstáculo¹⁷. De esta manera, aunque pueda tener una formulación general —la reforma agraria, la producción, la tierra, la organización— estará siempre referido a un contexto particular y específico.

Por eso, no es posible confundir el tema generador con la motivación. La “motivación” en la escuela tradicional es una táctica que intenta “facilitar” la imposición de un “arbitrario cultural”. Eso no tendría sentido en una propuesta educativa que se plantea partir de los temas que realmente le interesan a las personas, de las cosas que les están preocupando. De ahí que se llame “generador” el tema a partir del cual se trabaja; si el tema propuesto no tuviera capacidad para “generar” preguntas, para despertar el interés de los educandos, entonces estaría mal seleccionado y, entonces sí, sería necesaria una motivación “artificial”. Habrá que interesarlos en algo que no les interesa.

A partir del tema y de su debate en el grupo, se plantea la necesidad de investigar, de buscar más datos, otra informaciones, de recoger opiniones de los vecinos, de analizar otros textos —documentos, artículos de periódicos

¹⁷ No utilizamos el término “problema”, porque es posible que ese grupo todavía no se haya planteado el obstáculo que frena la reproducción de su vida cotidiana como un problema y lo enfrente como una fatalidad, como algo contra lo que no se puede luchar.

locales, discursos de políticos. No se trata simplemente de observar, de opinar, hay que aprender a registrar, a buscar informaciones, a escuchar a la gente, a leer críticamente. La gente aprende a investigar su realidad y por eso debe aprender a utilizar procedimientos y técnicas de investigación, tanto cualitativas como cuantitativas. Pero, en un segundo momento, tienen que comunicarla a otras personas, y deberá también aprender a manejar otras técnicas para la presentación de datos.

El método exige partir de la realidad, privilegiar la diversidad y trabajar con textos que tengan sentido, con problemas surgidos en situaciones concretas; en la realidad no existen palabras ni números aislados: están siempre formando parte de un texto. Podríamos ir más lejos y afirmar que tampoco existen textos aislados: un texto en la vida cotidiana está siempre ligado a acciones, y por lo tanto a intenciones. Freinet, a partir de este descubrimiento, comenzó a incentivar a sus alumnos a escribir proponiéndoles construir textos útiles, no descontextualizados, como proponía —y aún propone la escuela tradicional—: les hacía escribir cartas, canciones, programas de radio o artículos para un periódico comunitario, nunca “redacciones” o “composiciones” abstractas (Freinet, 1978). El educador debe trabajar con cuestiones reales, con textos que sean relevantes para el grupo, con problemas concretos, y motivar a sus alumnos para que busquen más información, para que recojan otras opiniones y aporten al grupo textos complementarios.

¿CÓMO SE APRENDE?

¿Qué es aprender? Esta pregunta puede responderse desde diferentes teorías, pero, en casi todos los casos, teorías que se refieren al aprendizaje en los niños. La cuestión es saber en qué medida podemos encontrar una respuesta en esas teorías para otra pregunta ¿cómo aprenden las personas adultas y, en particular, las que pertenecen a los sectores subalternos? Aunque sobre este tema existen pocos trabajos, es posible encontrar algunas contribuciones valiosas en los estudios sobre procesos de aprendizaje en niños y jóvenes. En primer lugar, es preciso insistir en que aprender es también una acción, no una posición pasiva; es un hacer y no un “padecer”. Por eso, no es posible aceptar la teoría de los aprendizajes “incidentales”, como aconteceres fuera de la intención del que aprende. Las personas pueden “consentir” en aprender lo que se pretende enseñarles o, incluso, negarse a hacerlo; y esta es también una acción: la resistencia.

Ausubel, en su **teoría del aprendizaje significativo** afirma que las personas utilizan para aprender —que es en rigor darle “significado” a las cosas nuevas que se les presentan—, la “estructura cognitiva” que hasta ese momento han construido. Estas ideas se relacionan con la propuesta de trabajar en las situaciones educativas a partir de “conceptos estructurantes”, como instrumentos básicos que permitirán aprender otros conceptos más complejos

(Gagliardi, 1986: 31). Para poner un ejemplo que tiene que ver con la realidad campesina, podemos mencionar el concepto de proporción equilibrada de factores que es fundamental para el manejo del agua en la agricultura irrigada¹⁸. Algunos estudiosos de la comunicación llegan a conclusiones semejantes, cuando afirman que lo que las personas “reciben” efectivamente de un mensaje es lo que en ese momento tiene sentido para ellas, lo que pueden “entender”. Goldman (1992: 10) analiza esta situación como la “comunicación posible”. En definitiva, las personas entienden las nuevas situaciones que se les presentan, asimilándolas a las que ya conocen, poniendo en juego sus saberes, habilidades y actitudes.

Otros investigadores han destacado la importancia de la **organización social de las actividades de aprendizaje** (Coll, 1996). Muchos trabajos han demostrado que se aprende más cuando se aprende en grupo. En esa línea se han realizado investigaciones y experiencias sobre el papel de los conflictos socio-cognitivos y de la comunicación en el aprendizaje. Esos estudios permiten concluir que el aprendizaje es más firme cuando resulta de la discusión de diferentes puntos de vista, es decir, cuando un asunto es debatido entre personas que tienen entre ellas divergencias “razonables” en relación con el tema, que pueden resolverse, y que no se plantean como oposición. El tomar conciencia de que hay otras maneras de interpretar una situación, diferente de la que uno tiene, provoca un desequilibrio y, a través del diálogo, las personas intentan llegar a un acuerdo sobre el sentido o el significado más adecuado que le darán al fenómeno en discusión. En esas investigaciones se ha comprobado también que los aprendizajes se afirman cuando es preciso comunicar a otras personas las cosas que se han aprendido, informarles sobre los acuerdos de “sentido” a los que se ha llegado después de varias investigaciones y negociaciones.

Otra contribución importante en la dirección de entender el aprendizaje como una acción social, es la teoría de la “zona de desarrollo próximo” —que algunos traducen también como “área de desarrollo potencial”—, del psicólogo ruso Vigotsky (1973: 32-33)¹⁹. Esa teoría afirma que cuando una persona trabaja con otros es capaz de aprender más de lo que aprendería sola. Por eso, Vigotsky propone, para decidir sobre el nivel de desarrollo de una persona, responder a dos preguntas: ¿qué puede hacer ella sola? y ¿qué puede hacer con la ayuda de otros? La diferencia entre esos dos niveles es lo él denomina “zona de desarrollo próximo”. En resumen, se trata de afirmar que todos aprendemos con otros.

¹⁸ Ver el capítulo 2 de Ausubel et al., 1983, pp 46-85. Las publicaciones *Enseñanza de las ciencias*, de Barcelona, y *Feuilles de épistémologie appliquée et de didactique des sciences*, de París, han publicado muchos trabajos sobre estos temas aplicados a la enseñanza de las ciencias naturales.

¹⁹ Wertsch (1988: 83-92) desarrolla este tema en el segundo capítulo de su estudio sobre Vigotsky.

Por último, muchos teóricos e investigadores, del campo de la educación y de la psicología, coinciden en afirmar que la práctica es el punto de partida de cualquier proceso de aprendizaje²⁰. Las personas aprenden para operar, para hacer, para enfrentar una situación “problema” que necesitan resolver. Sin embargo, no se trata simplemente de hacer, sino de la unidad entre hacer y reflexionar sobre lo que se hace. Piaget identifica aprender con inventar y Bruner afirma que aprender es descubrir (Brunner, 1988: 132) y, por lo tanto, ambos estarían de acuerdo en que no se aprende cuando el conocimiento se presenta como una cosa dada, ya completa y acabada, y no se permite a quien aprende que investigue, que redescubra. Esa propuesta está en la misma línea de la afirmación de Paulo Freire: el conocimiento no se da, cada persona tiene que construirlo nuevamente. En otras palabras, podemos citar aquí el texto del *Libro de los Consejos* que Saramago coloca en la apertura de su novela *Historia del cerco de Lisboa*: “En cuanto no alcances la verdad, no podrás corregirla. Pero si no la corriges, no la alcanzarás. Sin embargo, no te resignes”.

Estas teorías nos ofrecen informaciones importantes para orientar el trabajo de los educadores y se aplican a situaciones en las intervengan tanto niños como jóvenes y adultos. A partir de ellas se puede afirmar que es preciso partir de lo que las personas ya saben, de lo que para ellas tiene sentido y significado; promover la reflexión, el diálogo y el debate; fomentar el trabajo en grupos cooperativos, a partir de intereses comunes; respetar la dinámica acción-reflexión-acción. Aprender es, a partir de la incertidumbre que se genera al tomar conciencia de las contradicciones, emprender, con otros, un proceso de construcción de nuevos conocimientos. “Construcción y motivación coinciden” (Cerchini, 1973).

¿CÓMO ENSEÑAR?

Definimos la acción educación como una situación particular de comunicación en la cual una o varias personas “pretenden” ayudar a otras personas a que aprendan algo. Y este ayudar a aprender, que puede entenderse de muchas maneras, es, precisamente, “enseñar” (Stenhouse, 1984: 53). Cuando se afirma que todos son educadores en la situación, se concluye haciendo desaparecer el educador y, al mismo tiempo, al educando. Analizando esta cuestión, Paulo Freire afirma que “el hecho de que el educador revolucionario se haga compañero de sus educandos no significa que renuncie a la responsabilidad que tiene” en esa práctica: como educador *tiene que enseñar*. “No es posible dejar la práctica de enseñar librada al azar”(Torres, 1988: 80).

²⁰ En esta línea se encuentra la pedagogía de C. Freinet (Ver Freinet, 1978 y Pedagogía, 1976) y la propuesta de grupos operativos en el aprendizaje, de Bléjer (1974), elaborada a partir de las ideas de Pichón Rivière.

No obstante, muchos continúan repitiendo, casi como una consigna, como una sentencia indiscutible para caracterizar una situación educativa liberadora o “emancipatoria”, el hecho de que en ella “todos aprenden y todos enseñan”. Nuestra propuesta es superar este dilema a partir de un mayor rigor en la definición de los términos “educar”, “aprender” y “enseñar”. Así puede afirmarse que enseñar es la actividad del educador, una acción consciente, intencional, “programada”, “no incidental”.

No obstante, eso no significa que, al mismo tiempo, el educador no deba aprender en cada situación educativa, aprender de los educandos. Continúa aprendiendo cuando “re-admira” el objeto problemático a través de la “admiración” de los educandos (Freire, 1987: 94). Sobre este tema quisiera citar la letra de un tango que escuché mientras pensaba cómo podría decir de una manera clara que el que enseña, al mismo tiempo, aprende: “Yo te enseñé como tiembla la piel cuando nace el amor, y otra vez lo aprendí”²¹.

Pero es claro que esto no significa que los educandos se hayan propuesto “enseñarle” algo al educador. A lo largo de toda nuestra vida aprendemos muchas cosas, sin que haya alguien que nos las enseñe. Quizá la clave de esta confusión esté en pretender que nos convenzamos de que no se puede aprender nada sin que alguien nos lo “enseñe”. Esto nos lleva a buscar siempre alguien o alguna cosa que haga el papel del educador; y en este esfuerzo se mencionan hasta cosas inanimadas o situaciones, como sujetos del verbo enseñar. Aquí se entiende que “enseñar” es una acción humana, y “aprender”, otra; cuando esas dos acciones se encuentran y se articulan en una situación —lo que no es indispensable, ni sucede siempre—, se puede afirmar que estamos en presencia de una situación educativa.

Esta diferencia inicial entre educando y educador puede encontrarse en los textos de Gramsci: maestro y alumnos estarían enfrentados desde el comienzo en su condición de dos estructuras/superestructuras que deben convertirse en un bloque histórico. El ambiente del alumno (complacencia en el sentido del folklore y concepción caótica del mundo) es diferente al del maestro (que tiene ciertas certezas sobre lo real, resultantes de una apropiación anterior o “precedente” al momento educativo) (Broccoli, 1977: 287). Hay, sin embargo, un enriquecimiento recíproco entre educandos y educadores —entre proletarios e intelectuales—, que es lo que hace posible el hecho educativo (Gramsci, 1975c: 17).

Estos cambios recíprocos en los agentes de la relación, hacen que el educador deba asumir configuraciones y papeles diversos. El alumno investiga los términos de su historicidad y cómo se ha formado, indaga sobre sí mismo elaborando críticamente su propia personalidad, se modifica y termina modificando las relaciones y, en consecuencia, al maestro y al ambiente. La

²¹ Del tango “Chau... ¡no va más!”. de V. y H. Expósito.

participación del alumno en la relación se vuelve más activa por causa de las modificaciones que él mismo introduce: él indica sus necesidades educativas y se orienta a transformar positivamente la primitiva tarea de dirección del maestro. Por lo tanto, el maestro no es una entidad ya dada, desde el comienzo de la relación: va aumentando su conciencia de las contradicciones, va descubriendo nuevas posibilidades de intervención educativa (Gramsci, 1975b: 117)²². Es, en rigor, resultado del mismo proceso educativo.

En el contexto de esta concepción educativa la propuesta es cooperar con los sujetos para que les sea posible “aprender”, es decir, “apropiarse” de nuevas informaciones y producir conocimientos al confrontarlas con la representación que ellos tienen acerca de sus condiciones particulares de existencia. Esa concepción requiere un método coherente que se fundamente en la comprensión de que el aprendizaje surge de una necesidad, en un contexto problemático. Si no es así, sólo se consigue que las personas acumulen informaciones. Los principios, a través de los cuales se explicita esta opción metodológica, se refieren, precisamente, a la necesidad de partir de la problematización de la situación, en la que estoy siempre con otros y que nos exige reflexionar y “construir” nuevos conceptos (reelaborar informaciones, incorporar procedimientos, investigar enfoques diferentes) para continuar “escribiendo” la historia.

Vale la pena hacer una reflexión más demorada sobre la palabra “enseñar”, discutir el significado que le damos y el sentido que tiene en nuestra concepción de educación. No aceptamos las propuestas que intentan “minimizar” la tarea del educador, que pretenden que se omita, que no “intervenga”, como quien él realmente es, en la situación educativa²³. Aquí es importante recordar que para Gramsci —según la lectura de Broccoli— el maestro puede ser subalterno de dos maneras: la primera es limitarse a observar el progresivo desenvolvimiento del niño, poniéndose fuera de la relación niño/ambiente, con la falsa convicción de que no debe turbar el desarrollo espontáneo de cualidades innatas; la segunda, expresar al niño exigencias de conformación típicas del ambiente dominante, que vive en la economía y no en la historia. Estas dos maneras de ser subalterno, el *laissez*

²² “...las premisas dadas son tales sólo en relación con ciertos fines que se pueden considerar fines concretos. Pero si los fines comienzan a realizarse progresivamente, por el hecho de su realización, de la efectividad alcanzada, cambian necesariamente las premisas iniciales, que ya no son más iniciales y, en consecuencia, también cambian los fines probables, y así sucesivamente” (Gramsci, 1975b: 143-144; y 1975c: 106). También el intelectual es resultado de la relación pedagógica con los sectores subalternos (Gramsci, 1975c: 34-35).

²³ Esta idea del docente que “no interviene”, que asiste desde afuera para no contaminar la situación, tiene algo así como un residuo de la pretensión de “objetividad” del investigador positivista. En este sentido son muy valiosas las reflexiones de Gramsci sobre la articulación de espontaneidad y dirección en la relación pedagógica, siempre que se considere su discurso completo y no solamente algunos escritos de sus primeros años de acción política/pedagógica.

faire y el autoritarismo. plantean un falso dilema a todos los educadores (Broccoli, 1977 :169).

Enseñar es una tarea muy importante²⁴, que de acuerdo con nuestra concepción de método, debería definirse como ayudar a que las personas se planteen problemas, facilitarles el acceso a la información necesaria para trabajar sobre esos problemas, promover el debate hasta llegar a acuerdos de “sentido”, objetivar o conceptualizar los aprendizajes. La etapa final del proceso es conseguir que, como resultado de todo el camino recorrido, las personas sean capaces de plantearse nuevos problemas. Se trata de “capacitar” a las personas para que continúen, a lo largo de su vida, resolviendo problemas y construyendo nuevos conceptos²⁵. Estas cinco frases constituyen una secuencia de pasos que deberían estar presentes en todo proceso de enseñanza. Vamos a analizarlas con un poco más de detalle:

1. Enseñar es ayudar a las personas para que se planteen problemas que les permitan elaborar nuevos conocimientos a partir de lo que ya saben.

Se trata de conseguir que el grupo sea capaz de “formular” su situación como un conjunto de problemas, para analizarlos y elaborar estrategias de acción que les ayuden a superarlos. La propuesta es tratar de que las personas aprendan a problematizarse su realidad, a identificar problemas que puedan conducirlos a construir nuevos conocimientos. Cuando los hombres toman las cosas que “les acontecen” como “fatalidad”, es imposible que se planteen un problema. No hay acción posible si la “sumisión” es considerada como una cuestión natural, como algo sobre lo cual está fuera de toda posibilidad influir.

Es precisamente partiendo del análisis crítico de la coyuntura como puede orientarse al grupo para que formule los obstáculos que enfrenta como problemas. Es conveniente incluso investigar si algunas personas del grupo “reaccionaron” en el pasado ante una situación adversa y tomaron algunas medidas para evitar o disminuir los daños que podría haberles causado. En cualquier campo que se haya dado esta situación y cualquiera que haya sido el resultado de esas medidas, el hecho de suponer que era posible encontrar una salida significa que la situación fue considerada como problema.

No es válido el pretexto de que en la práctica se presentan situaciones que necesitan de una intervención rápida. En estos casos, es preciso, al mismo tiempo, ofrecer soluciones para superar el peligro e iniciar un trabajo de reflexión sobre el problema que, poco a poco, permita analizar las causas,

²⁴ Sobre este tema es muy clara la posición de Paulo Freire en la entrevista que le concedió a la educadora María Rosa Torres. Ver Torres, 1988.

²⁵ En los párrafos que siguen estamos parafraseando un texto de Delia Lerner (1997). Concordamos con su “definición” de lo que es *enseñar*, sin embargo ha sido preciso recuperar las ideas centrales del texto, haciendo una transposición desde el aprendizaje de la lectoescritura en la escuela —que es la situación a la cual se refiere la autora— para la realidad del trabajo del educador en general. En esta transposición he utilizado apuntes de mi experiencia como educador de jóvenes y adultos.

para evitar que vuelva a presentarse una situación similar o para saber cómo actuar cuando se presente. Es también evidente, a partir de la definición que estamos considerando, que se debe iniciar el trabajo por aquellos problemas que los educandos sienten como los más agudos, los más graves y, en el proceso, trabajar para que se les hagan “evidentes” otros y se analicen y se busquen caminos para tratar de solucionarlos. No se trata de hacer esfuerzos para que los educandos “acepten” como problema aquello que el educador ve como prioridad para ellos.

En sus reflexiones sobre la relación pedagógica Gramsci sostiene que el niño y el hombre de masa no pueden plantearse autónomamente un problema; se los plantean inicialmente a través de los estímulos de tipo hegemónico del maestro. Pero, a partir de ese momento, el maestro pasa a ser, él mismo, estimulado y desafiado por el problema. No se trata de la propuesta de la educación liberal que busca anular al alumno por la autoridad del maestro, subordinando el momento de la formación a lo que ya es un valor, lo que la convierte en una acción de “conformación” más que de formación, adoctrinamiento y no educación. Por eso sostiene que el primer esfuerzo necesario es precisamente, estimular al educando a “declarar” el folklore (Gramsci, 1975c: 17 y 127)²⁶. El resultado es la creación del mismo clima cultural²⁷, que es un presupuesto de la acción educativa.

2. Enseñar es entregar toda la información necesaria para que las personas puedan avanzar en la reconstrucción de los conocimientos sobre los cuales están trabajando.

Podría resumirse este paso en la siguiente frase “devolver el problema no es sinónimo de retirar la información” (Lerner, 1996: 100). En estos términos se presenta a veces como dilema la cuestión de la participación, exigiendo de los educadores que “no hagan nada”, lo que termina siendo una forma de no compartir sus conocimientos con los educandos, de **omitirse**.

Es importante, no obstante, tener claridad sobre lo que debe considerarse como “información necesaria”. ¿Cuál es la información que el educador debería poner a disposición de las personas para que ellas puedan utilizarla en el proceso de elaboración de propuestas de acción que las encaminen hacia la solución de sus problemas? En realidad esta pregunta sólo puede responderse para cada caso concreto; sin embargo es posible decir, en general, qué tipo de información nunca debería “entregarse”: ni las informaciones innecesarias, ni aquellas que los mismos sujetos pueden construir a partir de algunos datos básicos o de la sistematización de su propia experiencia.

²⁶ Gramsci se refiere también a este partir del sentido común declarado al reflexionar sobre el estudio de la literatura popular (Gramsci, 1976: 31).

²⁷ En relación con este tema —el mismo clima cultural— Gramsci habla también de “copasionalidad” y coparticipación activa y consciente” (Gramsci, 1975c: 131).

Algunas veces se “entregan” informaciones acabadas, completas, “cerradas”, que no dejan espacio para que las personas “participen” efectivamente en la construcción del conocimiento. Lo más acertado sería poner a disposición de ellos los datos que necesitan para avanzar en cada momento del proceso, porque de esa manera sería posible que ellos mismos hicieran relaciones, construyeran algunas informaciones derivadas y tomaran consciencia de la necesidad de buscar otras. También puede suceder que nuestra formación profesional, nos lleve a dar informaciones innecesarias, lo que en lugar de ayudar, puede confundir a las personas. Esa “sobreinformación” es, en el mejor de los casos, sólo una pérdida de tiempo; sin embargo puede tener también efectos negativos: llevar a las personas a pensar que enfrentar ese problema supera sus posibilidades.

3. Enseñar es favorecer la discusión sobre los problemas que se van formulando, es brindar la oportunidad de articular diferentes puntos de vista, es orientar a las personas para que puedan resolver los problemas planteados.

Esta definición pone en evidencia la necesidad de rever la forma de trabajo de los educadores, porque muchas veces caen en la tentación de inducir respuestas que ellos creen que son correctas y no dejan espacio para la construcción del conocimiento, que es un momento central en el proceso de aprendizaje, tal como aquí lo entendemos. El educador no debe asumir la actitud de apoyar a quienes piensan como él —incluso cuando lo haga con la sana intención de acortar el camino— porque de esa manera inhibe la participación de los otros, “cierra” los debates.

El papel del educador es el de moderador, tiene que generar e incitar la discusión, dejando que todos “argumenten” en defensa de sus posiciones, procurando no “cerrar” el diálogo ni “sugerir” cuál es la solución que él cree correcta. Debe facilitar el acceso a nuevas informaciones cuando sean necesarias, sugerir diferentes maneras de encarar el problema, plantear la necesidad de hacer experimentos o investigaciones. Es necesario que los educandos aprendan a hacer una exposición simple y serena de sus convicciones.

En este sentido habla Gramsci de la necesidad de “crear el mismo clima cultural” como presupuesto de la actividad educativa, de la condición de perfecta comunicabilidad entre el hombre y su ambiente. Ese “clima cultural” articulará el mundo del educando con el del educador, instaurando una “confianza” recíproca, y permitiendo que todos acepten ser aconsejados y controlados por los otros, habrá creado una comunidad moral e intelectual²⁸.

²⁸ En una carta a Lombardo Radice, Gramsci afirma que esa “comunidad” no es tanto el resultado final al que apunta la actividad de educación de la clase obrera, sino el presupuesto para que pueda desarrollarse, diferenciándose así de las iniciativas burguesas (apud Broccoli, 1977: 51).

4. Enseñar es alentar la formulación de las conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio de los nuevos conocimientos; promover redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento que sea más adecuado para enfrentar la situación problema.

Se trata de que el educador promueva la construcción de expresiones que permitan que el grupo tome consciencia de los aprendizajes realizados, de las nuevas maneras de definir sus conocimientos, producidas durante el proceso educativo. Hay varias estrategias para alcanzar esas “objetivaciones” —o expresiones materiales concretas que harán posible “amarrar” los nuevos conocimientos construidos—. Aquí podemos mencionar algunas de ellas: la confección de cartillas como síntesis de las conclusiones de una reunión, la elaboración de carteles para comunicar los aprendizajes a otros grupos, o la preparación de cintas grabadas para ser utilizadas en programas de radio. Es muy importante que los educandos consigan “objetivar” y “reconocer” sus nuevos conocimientos, que registren sus éxitos y los nuevos niveles de comprensión de su situación que van alcanzando.

En esta fase hay también otra cuestión importante para tener en cuenta: ¿qué es lo que puede considerarse un conocimiento adecuado para enfrentar un problema? En principio debe ser un conocimiento que tenga “sentido” para el grupo de educandos, que considere la realidad social en todas sus dimensiones —políticas, económicas y culturales—, que sea “operativo”, y que el grupo reconozca como una construcción suya, a partir del saber socialmente producido. Sobre este tema se ha reflexionado con más detalle al analizar los principios de esta propuesta educativa participativa.

5. Enseñar es promover que las personas se planteen nuevos problemas que no podrían haberse planteado antes de recorrer todo el camino.

Si la intervención pretende que las personas alcancen un mayor nivel de autonomía, uno de los resultados del trabajo debe ser que ellas hayan adquirido la capacidad de “reconocer” y analizar críticamente los nuevos problemas que se les presenten en el futuro y que puedan buscar y procesar las informaciones necesarias para enfrentar esos problemas. En la medida en que este proceso les haya permitido avanzar, será para ellas cada vez más fácil formarse una clara idea de las dificultades y planificar estrategias para encontrar una solución, un camino alternativo. En realidad, el educador debe trabajar para que los grupos se hagan cada vez más independientes de él.

Por eso Gramsci sostiene que es preciso que la acción educativa ponga a las personas en situación de “investigar”. No se trata solamente de alcanzar dominio y seguridad en las disciplinas, sino también de adquirir un hábito

científico, riguroso y severo (Gramsci, 1975b: 128-129)²⁹. Lo que Gramsci propone es una pedagogía de la investigación: la unidad educador/educando se realiza en la medida en que, individualizando y resolviendo problemas, se modifican continuamente ambos términos de la relación y el ambiente. Por eso es también una pedagogía creativa, porque sus valores se renuevan permanentemente por los aportes del educador y los educandos.

NUESTROS PRINCIPIOS

¿Cuáles serían los principios orientadores de esta concepción de educación? A través de nuestras experiencias de trabajo junto a maestros, profesores, técnicos y campesinos, hemos construido una metodología que se expresa en los seis principios que comentaremos brevemente en los párrafos siguientes. Este conjunto de principios, a nuestro entender, define una estrategia educativa que opta por colaborar con los sectores populares en la elaboración de un proyecto social que les permita realizar sus intereses. Sin embargo, para ser coherentes con lo que en ellos mismos se declara, es preciso que sean considerados como un texto “provisorio”, abierto a la discusión y a la reflexión en la práctica de los educadores.

I – Organización

Se trata de cooperar con el grupo para que se organice; sin embargo no es sólo eso, es preciso también respetar la necesaria complementariedad entre la realización del grupo y la del individuo. La forma de trabajo de una intervención participativa debe atender ese proceso “dialógico” entre individuo y grupo, entre el “yo” y el “nosotros”. Cuando se consideran y respetan los momentos en que lo individual y lo grupal se entrelazan, es posible conseguir un enriquecimiento importante en ambos planos, porque se modifican en la interacción y avanzan al mismo tiempo, crecen simultáneamente. Varios estudiosos del aprendizaje consideran que el grupo es un valioso instrumento para aprender y que la posibilidad de discutir aumenta considerablemente el resultado de los procesos de aprendizaje; sin embargo, en última instancia, los que aprenden son los individuos. En la medida en que aprenden, a través de su participación en diferentes situaciones grupales, van descubriendo cosas que les ayudarán a hacer crecer su grupo, a aumentar los niveles de organización y la eficacia de las acciones colectivas.

Cuando un miembro del grupo crece más que los otros, guiado sólo por sus intereses personales, eso significa que el grupo, como sujeto colectivo, no está creciendo. En este sentido Gramsci afirma que las clases instrumentales deben educarse para un papel dirigente como conjunto y no como individuos

²⁹ Sobre la importancia de la investigación hay varios párrafos en las obras de Gramsci (1975b: 113, 131; 1975c: 64). Explícitamente se refiere también a la necesidad de enseñar a las masas a operar con conceptos (Gramsci, 1975c: 69).

aislados (Gramsci, 1975b: 122) y cree en una imprescindible necesidad que une el libre desarrollo de cada uno al libre desarrollo de todos, la unión, la conexión de los individuos, la necesaria solidaridad del desarrollo individual y social (Gramsci, 1975c: 23 y 37). Se pretende señalar en este principio la importancia de tener en cuenta la interacción entre individuo y grupo. El individuo se constituye como tal en el grupo, pero es al mismo tiempo quien puede transformar el grupo. Adherir a este principio implica trabajar actitudes como la conciencia de pertenencia, el compromiso, el reconocimiento de la identidad colectiva e individual, la solidaridad (Ibid.: 34 y 36-37)³⁰.

Gramsci afirma que su propuesta es una pedagogía “creativa”, pero enseguida aclara que la creatividad se precisa y define en términos de participación, comunidad y socialización. No es algo metahistórico, que extrae sus bases de las potencialidades universales de cada individuo; no se trata de poner al individuo frente a la sociedad, como portador autónomo de posibilidades diferentes de aquellas de los grupos que existen en la sociedad civil. La creatividad es una forma continua de experimentación histórica: el hombre realiza el máximo de sus posibilidades en términos de creatividad en la historia³¹. Se trata de procurar que todas las relaciones que constituyen al hombre “sean activas y estén en movimiento” y “la sede de esa actividad es la conciencia de cada hombre que conoce, quiere, admira, crea, en cuanto actúa; de cada hombre concebido no aisladamente sino rico de posibilidades que provienen de otros hombres y de la sociedad de las cosas, de las cuales no puede sino tener conocimiento”(Gramsci, 1975c: 38).

Todos los hombres son creadores pero, al mismo tiempo, expresándose en una voluntad colectiva pueden modificar la realidad. Por eso la organización se concibe como “un modo de ser que determina la conciencia” (Gramsci, apud Broccoli, 1977: 53). Sin embargo, afirma también que debe evitarse el fetichismo del organismo colectivo, que no existe fuera de la participación personal (Gramsci, 1975c: 20 y 1975a: 192). No puede excluirse el momento en que el individuo se pone creativamente frente a la historia, a la naturaleza, a sus propios iguales.

³⁰ Gramsci se refiere incluso a la necesidad de partir en el proceso educativo de la conciencia del individuo de “ser parte del grupo” (Gramsci, 1975c: 20). Hay muchos otros párrafos en los que se refiere a la importancia de la organización, como 1975c: 24 y 38; 1975b: 109-110 y 148-149. En su interpretación de los escritos de Maquiavelo, considera el príncipe como un organismo colectivo (Gramsci: 1975a: 28).

³¹ Ver en la caracterización que hace el autor de una filosofía “creativa” (Gramsci, 1975c: 31) y los párrafos en los que caracteriza a la escuela “creativa” en contraposición con la “activa” (Gramsci, 1975b: 113). También son interesantes los comentarios a la experiencia de la escuela O’Neill, en Kearsley (Ibid.: 133).

II – Participación

Participar significa poder intervenir de una manera decisiva en todos los momentos de un proceso. No basta sólo declamar la participación: es necesario prever mecanismos que hagan posible que los participantes, cuando lo consideren necesario, puedan introducir modificaciones en el proceso, para ajustarlo a sus intereses. Debe existir la posibilidad de que todos participen en las diferentes etapas, es decir, que puedan programar, ejecutar y evaluar las acciones, de que todos tengan derecho a **dar y solicitar información** y a **ser oídos**. La participación plena y efectiva de las personas fomenta la autonomía y acrecienta la autoestima, las capacita para utilizar su inteligencia y su voluntad, y hacerlo sin que sea necesaria la dirección de otro.

En rigor, reunir estas dos palabras —educación y participación— parece una contradicción, sin embargo, lo que aquí se pretende es aproximar sus significados hasta llegar a conformar una nueva realidad. La educación nunca podría ser totalmente participación, porque existe, en su punto de partida, una intención del educador. Pero es la misma intención la que aquí se define como dar participación al grupo, como aprender al mismo tiempo en que se enseña, como recorrer ese camino junto a los educandos. Compartir el poder no significa la desaparición del educador; indica más bien la necesidad de aceptar que todos los participantes expliciten y negocien sus propuestas. Es decir, se trata de discutir la propuesta, y no de que el educador no tenga ninguna propuesta.

Que haya participación, no significa que el poder “ha desaparecido”; es apenas proponer una “resolución” diferente de la cuestión del poder, necesariamente presente en todas las relaciones sociales. Los sujetos deben ser constructores de su aprendizaje. Esto significa que son ellos los que toman decisiones en función de sus intereses, en todos los momentos de la acción educativa: la programación, la ejecución y la evaluación. La participación que se ofrece solamente en la etapa de ejecución o en el momento de informar sobre los resultados de un proceso, es pseudo-participación. En el contexto actual abundan esas falsas opciones de participación, que será necesario analizar críticamente con los educandos.

Sobre este tema reflexiona Gramsci cuando se plantea la necesidad de articular en la situación educativa espontaneidad y dirección (Gramsci, 1977: 73-77). Es la creación del mismo clima cultural, como condición de perfecta comunicabilidad entre el mundo del educando y el del educador, lo que hará posible lograr ese “articulación”³². En sus primeras acciones político-educativas, hacía una exaltación de la espontaneidad, de la fuerza del espíritu

³² Carta de Gramsci a Lombardo Radice citada por Broccoli. Allí se afirma que esa “comunidad” no es tanto el resultado final al que apunta la actividad de educación de la clase obrera, sino el presupuesto para que pueda desarrollarse, diferenciándose de las iniciativas burguesas.

popular creativo. Exigía un respeto casi total al mundo del folklore indiscriminado, irracional del educando; se trataba de no “adoctrinar”, de no “mortificar” su espontaneidad, de intentar incluso perfeccionar su imaginación, como un instrumento para defender su individualidad histórica frente a la economía. Sin embargo, más tarde, le reprochará al espontaneísmo el no considerar el modo históricamente determinado según el cual la sociedad burguesa ha codificado y transmitido sus valores. Por ese camino, desarrolla los valores históricos de esa sociedad, con la ilusión de afirmar la libertad: librado a su acción espontánea. el hombre común expresa “libremente” su condición históricamente necesaria.

Por eso es necesario introducir la dirección en el mundo de la espontaneidad, establecer un orden en la espontaneidad³³. El desarrollo de la libertad no coincide necesariamente con el desarrollo del “individualismo”, la espontaneidad no excluye, más bien supone, un orden intelectual, una disciplina colectiva. Por eso, en el plano pedagógico, se plantea la mediación de una praxis que no es intervención represiva, sino actividad política que tiende en la relación hegemónica —en la que se articulan dirección y espontaneidad— a realizar la libertad. No se excluye la espontaneidad pero se trata de destruir el mito del espontaneísmo³⁴, que es falta de compromiso moral y pedagógico. La espontaneidad deber transformarse en espíritu creativo, superando vicios tradicionales propios de su estado de disgregación y apatía.

Es preciso diferenciar claramente la disciplina como una función técnica especializada, de la coerción como arbitrio, como imposición externa. No se trata de suprimir la dirección, sino más bien de estudiar el modo más eficaz de dirigir y de formar mejores dirigentes. La disciplina “es un elemento necesario de orden democrático, de libertad” (Gramsci, 1977: 84) ³⁵, que no anula la personalidad: sólo limita el arbitrio y la impulsividad irresponsable. A través de la disciplina el educador presenta al educando las razones

³³ Más tarde, Piaget va a llegar también a exigir una articulación entre espontaneidad y dirección: “Hay que saber dirigirlos al mismo tiempo que se los deja libres” (Piaget, apud Lerner: 69-70). Lerner cita una entrevista a Jean Piaget, realizada por Richard Evans y publicada en 1977 por Denoël/Gonthier).

³⁴ Contra el “espontaneísmo”: “...se piensa en el cerebro del niño como en un ovillo que el maestro tienen que ayudar a deshacer. En realidad cada generación educa a la nueva generación, es decir, que la formación y la educación son una lucha contra los instintos ligados a las funciones biológicas elementales, una lucha contra la naturaleza para dominarla y crear al hombre actual en su época.” (Gramsci, 1975b: 125). También, en una carta a su esposa: “presuponen que en el niño está en potencia todo el hombre, que hay que ayudarlo a desarrollar lo que ya contiene latente, sin coerciones, dejando obrar a las fuerzas espontáneas de la naturaleza o lo que sea. Yo pienso, en cambio, que el hombre es toda una formación histórica obtenida por la coerción...” (Gramsci, 1988: 174).

³⁵ Sobre la relación dirigente y dirigidos y la necesidad de formar “mejores” dirigentes, ver Gramsci, 1975a: 40-42.

esenciales del ambiente histórico y natural. Por eso Gramsci insiste en la importancia del esfuerzo, la disciplina, el aprendizaje como trabajo fatigoso³⁶. Cree que no hay que introducir “facilidades” en la exigencia del estudio, sino habituar a las personas a la disciplina y al método.

Al avanzar en sus reflexiones sobre la hegemonía, va precisando los términos “espontaneidad” —como búsqueda de consenso— y “dirección”. Estos dos momentos de consenso y dirección son dos polos entre los que oscila el concepto de hegemonía³⁷. Por eso proclama la necesidad de ser “dirigentes”, antes que “dominantes”. Espontaneidad y dirección consciente determinan el consenso activo³⁸, es decir la participación vista también desde la perspectiva de elaboración de la cultura proletaria. La espontaneidad debe entenderse como un componente del proceso y no como alternativa a la dirección; no se trata de excluir toda intervención, por el contrario se plantea un tipo particular de intervención: partir del sentido común.

Sin embargo es preciso estar alerta contra “aquellos que querrían, con la excusa de que el momento de la autoridad es imprescindible y necesario, conservar al hombre siempre en la cuna y en la esclavitud” (Gramsci, 1975c: 186)³⁹. Ni la dirección política (como oportunidad educativa), ni la intervención cultural se ubican en los extremos de la dirección en sentido estricto o el consenso. Es esta articulación la que funda una verdadera pedagogía social. Cómo se articulan en cada etapa estos dos momentos en la

³⁶ En una carta a Teresina, Gramsci afirma: “Más que todas esas cosas (la inteligencia, la bondad natural, la prontitud de ingenio) me parece importante la “fuerza de voluntad”, el amor a la disciplina y al trabajo, la constancia en los propósitos, y en este juicio tengo en cuenta, más que al niño, a los que lo orientan y que tienen el deber de hacerles adquirir tales hábitos, sin mortificar su espontaneidad.” (Gramsci, 1988: 178).

³⁷ El partido debe ser concebido “como resultado de un proceso dialéctico en el que convergen el movimiento espontáneo de las masas y la voluntad organizativa y directiva del centro” (Gramsci, apud Broccoli, 1977: 80).

³⁸ No siempre se busca el consenso activo, “sólo cuando se dirige a determinar un terreno político de encuentro en el cual es posible una primera intuición de las contradicciones existentes entre un pensar atrasado y una acción política. Por el camino de la dirección política y de la apropiación de la actividad política por parte de las masas se abandona el momento del folklore y se intuye la contradicción. Se inicia así el trabajoso proceso de autoconsciencia crítica, que desde el buen sentido se eleva a la una visión racional. En ese contexto el momento de la hegemonía tiende a basarse en el consenso activo, a transformarse hasta convertirse en una mediación teórica de las indicaciones políticas que surgen de las masas.” (Broccoli, 1977: 150). Por eso al hablar de los “moralistas” Gramsci diferencia entre “consenso activo” y “dominio” (Gramsci, 1976: 110). En este sentido debe entenderse la expresión “espíritu estatal”, que Gramsci comenta en sus notas sobre Maquiavelo (1975a: 43). También se refiere a este consenso activo cuando exige “el mismo clima cultural” como condición que hace posible la relación hegemónica, que es también relación pedagógica; o cuando señala como necesaria la “homogeneidad” entre dirigentes y dirigidos (1975a: 53).

³⁹ “Este elemento de espontaneidad no fue descuidado y mucho menos menospreciado: fue educado, fue orientado, fue purificado de todo elemento extraño que pudiera contaminarlo, para tornarlo homogéneo, pero de modo viviente, históricamente eficiente, con la teoría moderna.” (Gramsci, 1977: 75).

relación hegemónica/pedagógica, depende del conocimiento de las condiciones de las masas y los individuos, de su mayor o menor grado de disgregación cultural y política. Son las diversas condiciones históricas las que determinan, en términos de demanda educativa, las “formas” de esa relación.

En este principio se expresa también la exigencia de participación como una condición esencial de la ciudadanía. Es preciso formar dirigentes, hombres capaces de dirigir o de controlar al que dirige⁴⁰, como afirma Gramsci. Se trata, en resumen, de crear “hombres sabios, pacientes, que no desesperen frente a los peores errores ni se exalten con cada nueva tontería, que conquisten el pesimismo de la inteligencia y el optimismo de la voluntad” (Gramsci, apud Broccoli, 1977: 227).

III – Operatividad

En este principio se trata de la articulación entre acción y reflexión. El conocimiento se produce en los espacios de articulación entre la práctica y la teoría, surge en la trama que producen cuando entrelazadas. En esos espacios se construyen formas de representación, “conceptos”, como resultado de una sistematización crítica de la práctica. Son “teorías intermedias”, en las que se utilizan todas las informaciones “teóricas” que se consideran necesarias y relevantes para analizar y “comprender” las prácticas y darles sentido.

El conocimiento se construye en el camino que se recorre desde la acción, en donde se plantean dificultades que se “comprenden” como problemas y llevan a un momento de programación, hasta pasar nuevamente a la acción y la evaluación, recorrido propio de las acciones humanas. No se trata sólo de “inventar” ideas, sino de utilizarlas, incorporarlas a la vida cotidiana, “discutirlas” con los demás. Algunos teóricos de la psicología del aprendizaje que habían afirmado que **aprender** era sinónimo de **inventar** o **descubrir**, se preocuparon más tarde por complementar esos sinónimos con otras palabras que destacasen la necesaria dimensión social de los procesos de construcción de conocimiento, tales como **negociar**, **debatir** y **comunicar**.

Es necesario que se haga evidente para las personas cómo se construyen los nuevos conocimientos, que nacen como una exigencia de la práctica misma y generan nuevas acciones, que contribuirán a que se planteen demandas en otro nivel. Las nuevas “teorías intermedias” —o “mediaciones” para la acción— tienen que surgir de la misma práctica y es preciso llamar constantemente la atención sobre esto. Por eso, es tan importante la etapa de la

⁴⁰ La tendencia democrática, intrínsecamente, no puede significar que un obrero manual se convierta en obrero calificado, sino que todo “ciudadano” pueda llegar a ser “gobernante” y que la sociedad lo pone, si bien “abstractamente”, en condiciones generales de serlo (Gramsci, 1975b: 122).

conceptualización en la enseñanza: se trata de “registrar” el momento en que el grupo llegó a una conclusión, descubrió algo nuevo. Es importante que todos los integrantes del grupo puedan explicar, en su registro, el nuevo nivel de conocimiento producido.

Adoptar este principio implica concebir la acción educativa como un movimiento en espiral que articula momentos sucesivos de acción y reflexión. No se trata aquí de resucitar el viejo lema de “Aprender haciendo”, sino por el contrario, de señalar la necesidad de reflexionar sobre lo que se hace para que haya aprendizaje. Se reconoce la interacción entre pensar y hacer, como el espacio en el que se construyen los conocimientos y se afirma que aprender significa construir, producir conocimientos, no recibirlos y almacenarlos.

En resumen, se trata de entender que, en esta concepción, no es posible “educar” si no es en la acción. Una acción que exige la investigación personal y de grupo, que rechaza la improvisación y el diletantismo. Es en ese contexto en el que se propone que las personas sean capaces de pensar, que tengan dominio de los instrumentos lógicos del pensamiento.

Gramsci propone dos tipos de acción como situaciones educativas: el trabajo y la militancia política. El trabajo como actividad teórico-práctica del hombre, crea los primeros elementos de una intuición del mundo, liberada de toda magia y brujería, y proporciona la base para el desarrollo ulterior de una concepción histórica y dialéctica. Por otra parte, es el trabajo el que introduce, en el orden natural, al orden social y estatal, los deberes y los derechos (Gramsci, 1975b: 116-117). “La relación educativa es una relación hombre ambiente que tiende a tornarse recíprocamente activa a través de la mediación de un elemento historizante y socializante representado por el trabajo” (Broccoli, 1977: 176). Es claro que no trata aquí de la “escuela activa”, donde el trabajo es práctica, distracción o superposición mecánica a la teoría. Tampoco el trabajo “alienado”, que degrada al hombre, propio del modo de producción capitalista; se trata del trabajo como actividad propiamente humana, a través de la cual el hombre realiza su humanidad y su espiritualidad (Gramsci, 1975a: 302)⁴¹.

Con respecto a la actividad política Gramsci afirma que tiene un alto potencial de liberación (Gramsci, 1975c: 23, 38 y 44)⁴², porque permite pasar de la

⁴¹ Arruda (1995: 61-74) hace una reflexión muy interesante sobre las condiciones en las que el trabajo puede considerarse una acción educativa creativa, y no un mero “adiestramiento” para repetir acciones sin sentido para el obrero.

⁴² Gramsci se refiere al trabajo como contenido en la escuela y le asigna el mismo potencial de liberación que la acción política en el caso de los adultos. Aquí propongo en realidad considerar los dos contenidos como válidos tanto para los niños como para los adultos. En este sentido, aunque quizás no sería correcto hablar de acción política en el caso de los niños, creo que se trata de ampliar sus niveles de participación y decisión en la escuela, lo que constituye un comienzo de acción “política” (Gramsci, 1975b: 119). De la misma manera, considero necesario y conveniente

relación de dirección a la relación de hegemonía, entendida como consenso activo y, finalmente, a ser protagonista y creador de su personalidad, es decir, llegar a la fase del “consenso creativo” (Ibid.: 37). La apropiación de la actividad política —con el apoyo de la dirección del educador— contribuye a que se deje atrás el momento del folklore y se intuyan las contradicciones: así se inicia el camino hacia la autoconsciencia crítica, que desde el buen sentido se eleva a una visión racional del mundo.

La relación pedagógica se identifica para Gramsci con la elaboración cultural: la ciencia debe ser resultado de una circulación pedagógica hacia la hegemonía y no un dato, concluido, acabado, que se “entrega” a las masas. La verdad “no existe en sí y por sí”, es una conquista del espíritu, por eso es necesario que cada individuo experimente el estado de ansiedad que se vivió antes de alcanzarla. Este “representar” en acto a los oyentes la serie de esfuerzos, los errores y aciertos por los que han pasado los hombres para construir el conocimiento actual, es más educativo que una exposición esquemática de ese mismo conocimiento. La enseñanza desarrollada de esta manera se convierte en un acto de liberación” (Gramsci, 1988: 108).

La actividad educativa debe estar ligada al trabajo y a una concreta acción del movimiento obrero, debe articular el nuevo modo de entender la cultura y la transformación de la realidad. La individualidad es el conjunto de esas relaciones de las que el hombre forma parte. Por eso “hacerse” una personalidad significa tomar conciencia de esas relaciones, que están en continuo movimiento. Pero es necesario que esa conciencia se traduzca en términos políticos, porque “modificar la propia personalidad es modificar estas relaciones” (Gramsci, 1975b: 37). No es posible aislar la fase de toma de conciencia de la fase que modifica continuamente a esa misma conciencia. La creación de un nexo teoría-práctica en la lucha de la clase obrera hará posible una auténtica elaboración cultural (Broccoli, 1977: 35). Gramsci propone “para difundir orgánicamente una nueva forma cultural”, la discusión minuciosa, que determina el “lenguaje recíproco” (Gramsci, 1977: 222-226).

IV – Significación

Los contenidos de la educación deben ser relevantes, pertinentes y adecuados a las necesidades de las personas, deben tener sentido, significado, para ellas. Esto no quiere decir que el educador deba enseñarles sólo lo que ya saben, sino que sólo será posible que ellas produzcan nuevos conocimientos *a partir de lo que ya conocen*. El movimiento aquí es, en consecuencia, entre continuidad y ruptura, cuidando que el exceso de elementos de ruptura no

en nuestra época, incluir el trabajo como unidad de teoría y práctica, el hecho y el concepto del trabajo en la educación de los adultos (Gramsci, 1975b: 132).

provoque en el grupo un estado de confusión tal que se transforme en obstáculo para el proceso de construcción de nuevos conocimientos.

Pero entre las cosas que la gente “sabe” está también el “cómo se aprende” y esto plantea un serio desafío en relación con las formas de trabajo. Algunas experiencias de trabajo junto a campesinos nos permitieron aprender, por ejemplo, que es importante saber respetar los tiempos del otro. A veces el educador avanza con demasiada prisa, olvidando que el proceso de construcción de nuevos conocimientos exige “ajustarse” al ritmo de quien aprende. En otros casos utiliza técnicas que ni siquiera se aproximan al sentido que la gente le da al aprender, y provoca, sin quererlo, reacciones negativas, de resistencia en los participantes.

Este principio implica partir de lo que la gente conoce, lo que para ella es relevante, pertinente. Sin embargo es claro que la acción educativa se propone lograr aprendizajes, incorporar cosas nuevas, a nivel de conceptos, actitudes o procedimientos. Eso significa que es necesario procurar siempre un estado adecuado de equilibrio inestable, entre lo que el grupo sabe (continuidad) y lo que se le propone para aprender (ruptura). El educador debe trabajar planteando estos estados de equilibrio en los que la persona se siente desafiada, no invadida y sepultada por lo nuevo.

Se trata de diseñar y experimentar estrategias de enseñanza que tengan en cuenta lo que las personas ya saben, que es, al mismo tiempo, base y herramienta para construir nuevos aprendizajes. Ninguna acción educativa es el comienzo de una historia de vida (excepto, tal vez, la acción educativa de la madre): siempre se trabaja en un momento de una larga historia de aprendizajes. Hay quienes definen incluso al sujeto, como un momento de esa historia de aprendizajes. Por eso, el educador debe abrir el debate para que todos participen, para que se discutan diferentes interpretaciones de la realidad, para que compartan con los otros sus experiencias, sus descubrimientos.

Este principio es importante en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje, pero lo es mucho más cuando se trata de trabajar con adultos. Una persona adulta aprende a partir de sus preguntas, y las construye con las cosas que ya sabe y puede decir. Eso que ellos saben es la base para adquirir otros lenguajes, para hacer nuevos “descubrimientos”. El educador debe actuar como “provocador” frente a las preguntas de la gente, como cuestionador de la eficacia de las respuestas que han encontrado.

Es en este sentido que Gramsci sostiene que la educación de las masas y de los individuos debe partir de la comprensión de las masas e individuos y de la afirmación concreta de sus necesidades, como hombres reales, formados en determinadas relaciones históricas, con determinados sentimientos, modos de ver, fragmentos de concepción del mundo. La filosofía de la praxis se propone

renovar el sentido común. esto es, pretende “hacerse” un nuevo sentido común (Gramsci: 1975c: 18). Pero esta tarea exige conocer el folklore y el sentido común⁴³, el ambiente (o los ambientes) en que cada sujeto vive; y realizar un proceso de depuración de todas las estratificaciones precedentes consolidadas en el sentimiento popular. Conocer el folklore y el sentido común⁴⁴, es la condición que hace posible la comunicación y permite avanzar hacia el objetivo de la lucha contra el conformismo “impuesto”, que es crear el hombre colectivo.

Por eso para Gramsci, el sentido común es, al mismo tiempo, premisa y resultado de la acción de los intelectuales. Es el punto de partida para la búsqueda de lo verdadero, no apenas como un dato, sino como elaborador del consenso. Para asegurar las posibilidades de transformación de la historia, debe convertirse de instrumento de condicionamiento, en instrumento de liberación. Es indispensable partir de la propia experiencia filosófica del educando, es decir, del sentido común, puesto que se pretende formar individuos que sean capaces de participar en una comunidad cultural. La acción educativa debe adaptarse al nivel de los grupos, aunque “el tono de los escritos y de la propaganda debe ser siempre, sin embargo, un poco superior a esta media para que haya un estímulo al progreso intelectual” (Gramsci, apud Broccoli, 1977: 48)⁴⁵. Aquí se expresa con claridad la combinación de elementos de continuidad con elementos de ruptura (Snyders, 1978: 212-213).

Se trata de partir del sentido común para el conocimiento de la ciencia, de las ideas de todos los grupos sociales, de la historia. La filosofía de la praxis, para Gramsci, es la expresión de estas clases subalternas que desean educarse a sí mismas en el arte gobernar y que tienen interés en conocer todas las verdades y evitar los engaños, de la clase superior y de sí mismas (Gramsci, 1975c: 235). Si la clase está llamada a ejercer una acción hegemónica y no subalterna, debe conocer el mundo histórico y la visión del mundo de la que son portadores los hombres, para poder superarla y transformarla en visión “orgánica”.

⁴³ Gramsci propone, incluso, hacer una historia del sentido común y se lamenta de la falta de material que ya hace casi imposible esa empresa (Gramsci, 1975c: 18). También considera que hay que conocer la filosofía común, dado que todos los hombres son filósofos (Ibid.: 11), es preciso saber a qué tipo histórico pertenece el hombre masa del que participan todos los hombres de una sociedad históricamente determinada (Ibid: 12). Insiste también en estudiar el folklore, porque considera al “sentido común” como el núcleo filosófico del folklore (Gramsci, 1976: 239-240).

⁴⁴ El maestro debe conocer el folklore en sus manifestaciones concretas, los diversos mundos particulares de los alumnos, conocer que otras concepciones del mundo y de la vida trabajan de hecho por la formación intelectual y moral de las nuevas generaciones (Gramsci, 1976: 241-242). Ver también en Gramsci, 1975b: 125-126 y 1975c: 34.

⁴⁵ Cita de los *Scritti giovanile* (Torino, Einaudi, 1958).

V – Globalidad

Aceptar este principio significa tener en cuenta, en todas las decisiones que se adopten en el desarrollo de la acción educativa, que la realidad social es una totalidad estructurada, resultado de múltiples determinaciones, que envuelve, aunque en distintos niveles según la especificidad de la acción, lo económico, lo político y lo cultural. En el análisis de los problemas, en las propuestas de investigación y acción que el educador proponga al grupo debe manifestarse esta visión de la totalidad en lo particular.

Las formas de trabajar de los campesinos, por ejemplo, no existen “aisladas”. Están insertas en un discurso cultural, construido a través de la historia de cada comunidad, en el contexto económico, político y cultural de la sociedad mayor en que esa comunidad está incluida. Es preciso descubrir en la historia la relación de las formas de trabajo que están utilizando los productores con esa cultura y tratar de entender cómo (en qué sentido) la nueva tecnología puede modificar el estado de equilibrio (siempre inestable) que ellos han conseguido establecer en las relaciones con su entorno social.

Aquí se comprende el hecho de que Gramsci se refiera a dos elementos educativos como fundamentales en la escuela: las primeras nociones de las ciencias naturales y las nociones de los deberes y derechos del ciudadano (Gramsci, 1975b: 116). Estos elementos culturales determinan la naturaleza y la función educativa del trabajo: son las leyes de la sociedad las que sitúan a los hombres en posición más adecuada para dominar las leyes de la naturaleza, para facilitar el trabajo, que es la forma propia del hombre de participar activamente en la vida de la naturaleza a fin de transformarla y socializarla.

Por eso, en el trabajo educativo, deben alternarse los momentos de análisis — en los que separamos, para trabajar, algunos aspectos de la realidad social— y los momentos de síntesis —en los que volvemos a considerar la realidad total, que abarca las dimensiones políticas y culturales entrelazadas con lo económico y lo productivo—. Ninguna acción educativa puede proponerse “limitada” a un tema, porque es, en rigor, un “imposible”: no hablar de una interacción que en la realidad existe, no es suficiente para hacerla desaparecer, sólo se conseguirá “encubrirla”.

En sus reflexiones sobre educación, Gramsci afirma, por ejemplo, que estudiar la ciencia significa tener, al mismo tiempo, conciencia del vínculo ciencia/cultura, ciencia/sociedad, ciencia/historia, porque, si no es así, la ciencia naufraga, reniega de sí misma y de su función y se convierte “en una estéril subordinación a la economía y sus exigencias inmediatas”⁴⁶. La

⁴⁶ Refiriéndose al ocultamiento de estos vínculos, Gramsci afirma que existe una “mentalidad científica débil” tanto en el pueblo como entre los mismos científicos; una ciencia “desnutrida” (Gramsci, 1975b: 56-57 y 1977: 227).

realidad no existe en sí, como dato “objetivo”, sino solamente en su relación histórica con los hombres que la modifican y por eso es devenir histórico, “subjetividad” histórica de un grupo social⁴⁷. La historia humana debe concebirse también como historia de la naturaleza, historia de la ciencia (Gramsci, 1975c: 64 y 146). Por eso, no se trata de divulgar sino de exponer y criticar las ideas científicas y sus repercusiones sobre las concepciones del mundo. Una excesiva valoración de la ciencia y la tecnología y su difusión como “educación facilitada”, acaba por reducir al hombre a una función subalterna.

VI – Contextualización

Es necesario preservar la visión de la totalidad, al analizar una situación particular con el grupo de educandos. Pero habiendo ya planteado la globalidad como principio, hablar de contextualización puede parecer redundante y hasta podría dudarse sobre la utilidad de considerar este sexto principio. Sin embargo, entendemos el principio de globalidad como referido principalmente a la necesidad de considerar todas las dimensiones de lo social y aquí se intenta apuntar a tipo diferente de integración. Es evidente que toda situación, toda coyuntura concreta, está inmersa en un contexto espacial y histórico determinado.

Al establecer el trabajo como principio educativo, Gramsci señala también esta idea de contextualidad en la historia, al afirmar que el trabajo permitirá el desarrollo de una concepción del mundo “capaz de comprender el movimiento y el devenir, de valorar la suma de esfuerzos y sacrificios que ha costado el presente al pasado y los que el porvenir está costando al presente, de concebir la actualidad como síntesis del pasado, de todas las generaciones pasadas, que se proyecta en el futuro” (Gramsci, 1975b: 117).

Gramsci afirma que para captar el sentido y los límites de toda actividad educativa, es necesario volverse hacia el ambiente, porque no sólo “condiciona” al hombre, también le es necesario para construir su vida. Si el hombre dialoga críticamente con su ambiente, podrá enriquecerlo y modificarlo. En realidad Gramsci llega a afirmar que el educador es el ambiente mismo manifestado en forma de orden y disciplina, y no apenas un medio para conquistar el ambiente (Gramsci, 1975b: 117 y 1975c: 35). La comunicación perfecta entre individuo y ambiente —entre el educando y el educador que se le presenta como manifestación de ese su ambiente— es lo que le permitirá llegar a modificarlo, a crear un nuevo sentido común, o un conformismo creativo (Gramsci, 1975a: 185). “La conciencia del niño no es

⁴⁷ La ciencia, colocada fuera de la vida, se presenta como concepción del mundo por excelencia que muestra la realidad tal cual es, limpia a los ojos de la ilusión ideológica. Sin embargo no es una desnuda noción objetiva; está revestida de ideología, porque es, en realidad, la unión de un fenómeno con un sistema de hipótesis (Gramsci, 1975c: 65).

algo individual, sino el reflejo de la fracción de la sociedad civil en la que participa, de las relaciones sociales que se juntan en la familia, en la vecindad, en el pueblo, etc.” Gramsci, 1975b: 102).

Al afirmar este principio estamos llamando la atención sobre la necesidad de esforzarse por “hacer” siempre visible la relación entre lo local, lo nacional y lo que está aconteciendo en el mundo todo; entre el presente, el pasado y el futuro. Sólo colocada en este contexto, la situación se torna verdaderamente comprensible y es posible pensar en estrategias para enfrentar los problemas que se presenten. En este sentido Gramsci propone como objetivo de las acciones educativas consolidar una visión crítica de la historia y del mundo en el que los hombres viven y luchan; lo que significa comprender las condiciones en las que se lucha, las relaciones sociales en las que se vive, las tendencias fundamentales que operan en el sistema de estas relaciones, el proceso de desarrollo que la sociedad sufre por la existencia en su seno de antagonismos irreductibles⁴⁸.

Una acción educativa orientada por este principio, en todo momento, tendrá en cuenta que es una práctica “situada”, en el tiempo y en el espacio. El equilibrio a mantener en este caso se refiere a lo particular y lo general: la realidad local como espacio concreto en la realidad nacional y mundial; el presente como un momento entre pasado y futuro.

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Avanzando un paso más en la tarea de operacionalizar nuestra concepción de método, entramos al terreno de la didáctica, concebida como la teoría sobre la práctica de enseñar, que trabaja fundamentalmente sobre los siguientes elementos: objetivos, contenidos y técnicas. Estos tres elementos son en rigor, componentes de la acción educativa, y en la práctica están estrechamente implicados y expresan opciones derivadas de la concepción educativa a la que el educador adhiere. Una propuesta de intervención, puede analizarse procurando detectar en ella la concepción educativa que “materializa”, “leer” los principios que la orientan en la definición de sus objetivos, sus contenidos y sus formas de trabajo. Este tipo de análisis es metodológico o didáctico, porque tiene en cuenta el conjunto de opciones teóricas implicadas en una determinada práctica de enseñanza.

En este campo, Edith Litwin propone el concepto de “configuración didáctica”, como la compleja construcción teórico-práctica que realiza el docente con el objeto de que sus alumnos aprendan (Litwin, 1997: 97). Aquí

⁴⁸ Para Gramsci, los presupuestos para la transformación de la sociedad actual se crean a través del conocimiento de las contradicciones existentes y el logro de un genuino sentido de historicidad (Broccoli, 1977: 161). El hombre que opta por “elaborar su propia concepción del mundo de manera consciente y crítica”, participará “activamente en la elaboración de la historia del mundo” (Gramsci, 1975c: 12).

debe plantearse y justificarse la opción por determinadas técnicas, la decisión de trabajar ciertos contenidos, la selección o construcción de materiales, el uso de equipos y medios de comunicación. El proponer trabajar en talleres, hacer dramatizaciones, mesas redondas para debatir temas de interés para los participantes, investigaciones participativas o “participadas”, proyectos de acción, clases expositivas o laboratorios experimentales, toma sentido cuando se encuadra en el contexto más amplio de una “configuración didáctica”. El lugar que estas formas de trabajo tengan en el conjunto, el peso relativo que se les otorgue, la forma cómo se combinen, lleva a construir diferentes configuraciones que, en los extremos, pueden proponerse transmitir o construir conocimientos, poner en marcha procesos de pensamiento profundos o contentarse con un pensamiento superficial.

La configuración didáctica sería una **síntesis**, una mirada de conjunto a la propuesta de trabajo del docente que permite integrar las dimensiones didácticas, con lo conceptual y lo personal, es un entramado, una **totalidad explicativa e interpretativa**. Por eso debería dar cuenta de lo que el docente piensa sobre el conocer y, en consecuencia, del método que propone. Se reconoce al educador como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza, como acto creativo de articulación entre la lógica del contenido, las posibilidades de apropiación de esa lógica por los sujetos y los contextos particulares de la acción educativa. Una configuración envuelve las siguientes dimensiones, que actúan como organizadores de la acción educativa: conocimiento del tema y de las posiciones divergentes en torno a él; una forma de entender la situación de comunicación y su papel en ella como docente; un estilo de negociación de significados; supuestos sobre cómo se aprende; el reconocimiento de los vínculos de lo que se pretende enseñar con la práctica, con lo cotidiano; un sentido moral, es decir, una justificación del hacer y de lo que enseña (Litwin, 1997: 97-109).

Esta teoría sobre la práctica, en la medida en que es elaborada por el educador, a partir de su concepción de educación y del método que se ha adoptado coherentemente, instaura la posibilidad de enjuiciar la práctica con base en criterios, es decir, aplicando los principios metodológicos, tanto si el educador los ha formulado explícitamente como si se derivan del análisis crítico de sus propuestas o de su forma de trabajo. En varios encuentros de capacitación se propuso que los educadores analizaran en grupo sus experiencias de intervención “participativa”. Los comentarios de los trabajos grupales fueron muy interesantes y pusieron en evidencia que los educadores podían utilizar los principios que se habían acordado con el objetivo de operacionalizar una metodología participativa, como criterios para evaluar su trabajo (Argumedo, 1999).

En realidad, en esta concepción —tal como se ha desarrollado en los principios—, que entiende la acción educativa como un movimiento en

espiral entre la práctica y la teoría, es necesario poner en marcha un proceso permanente de construcción de teorías intermedias, de “mediaciones”. Para conseguir esto será necesario realizar, en primer lugar, un esfuerzo por llegar a una formulación cada vez más “operativa” de los principios. Se trata de construir “puentes” entre esos principios y la práctica educativa, fijar un conjunto de puntos clave, de criterios, que puedan ser utilizados por los educadores para organizar su práctica concreta, formular sus objetivos, definir los contenidos, seleccionar las técnicas o formas de trabajo y tomar decisiones sobre los materiales a ser utilizados.

Gramsci tiene conciencia del tipo de cultura a difundir, de los contenidos que es necesario aprender, pero también le preocupa el modo en que esas enseñanzas deben ser “impartidas” (Broccoli, 1977: 51-52)⁴⁹. En este sentido considera central el “compromiso didáctico”, ligado al problema de la organización de la clase, en cuanto significa contraponer organización y elaboración cultural, a la filantropía que es sólo donación de informaciones. No se trata de “informar” al educando sobre el desarrollo de la filosofía, sino de ayudarlo a elaborar críticamente su propio pensamiento.

Cuando afirma que el medio didáctico más eficaz para obrar sobre la mentalidad popular es la repetición paciente y sistemática, no mecánica ni obsesiva, está proponiendo “repetir” los argumentos, variando literalmente la forma y el espacio de aplicación. Para Gramsci, “repetir” significa la adaptación de cada concepto a las diversas peculiaridades y tradiciones culturales, presentándolo en todos sus aspectos positivos y en sus negaciones tradicionales, relacionando siempre cada aspecto o “manifestación” parcial con la totalidad (Gramsci, 1975b: 154; 1975c: 26). Es preciso no olvidar que la relación de hegemonía se adapta a las condiciones del educando. Por eso, la actividad educativa, como tarea de acercamiento político-cultural, debe disponer de instrumentos didácticos adecuados a la mentalidad popular.

En sus escritos —si se tienen en cuenta también aquellos en los que sus reflexiones no se limitan a la escuela—, no se encuentra sólo una reflexión sobre la educación, sino también la propuesta de un método de enseñanza y una severa crítica a las elaboraciones didácticas de su época: el “espontaneísmo”; las “prédicas” sobre cosas extrañas a la realidad, forma pura sin contenido, larva sin espíritu (Gramsci, 1875a: 139), la “difusión” del conocimiento entendida como “simplificación” y vulgarización; el papel

⁴⁹ En estas páginas Broccoli comenta y analiza una carta de Gramsci a Lombardo Radice. Pero también en otros párrafos de los Cuadernos de la Cárcel hay referencias claras a esta “preocupación” de Gramsci por la cuestión de cómo enseñar. Ver, por ejemplo: 1975b: 110 y 133; 1975c: 26 y 69-70; 1988: 180-181. En uno de sus escritos juveniles se refiere al enseñar como “representación activa del acto creador” y afirma que, de esta manera, la enseñanza se convierte en acto de liberación (Gramsci, 1988: 108). También propone, en una sus cartas, la organización de círculos de estudio de educadores para relatar sus experiencias; previamente registradas con minuciosidad, y hacer una autocrítica desapasionada y objetiva (Gramsci, 1988: 217).

predominante de la memoria en una enseñanza *puramente dogmática*; la disciplina del estudio impuesta y controlada autoritariamente; la presentación del conocimiento como algo ya construido y definitivo, lo que se autoproclama acción y, en realidad, modifica sólo el vocabulario y no las cosas, el gesto externo y no el hombre interior (Ibid.: 306)⁵⁰. Considera imposible instaurar una relación hegemónico-pedagógica substituyendo desde arriba una concepción superior por otra.

La fuente natural para la elaboración del método y sus formas didácticas se encuentra en lo que Gramsci considera que deben ser los fines de la educación (Gramsci, 1975b: 113). Su propuesta didáctica puede resumirse en los siguientes principios: partir del sentido común, crear el “mismo clima cultural” entre educandos y educadores, producir conocimientos, articular enseñanza y acción real, que modifica esencialmente tanto al hombre como a la realidad externa. Pueden marcarse, en términos generales, dos etapas: una primera activa, que tiene por objetivo obtener un conformismo activo, comprenderse mutuamente educador y educandos, aceptar la disciplina; y una segunda, creativa, en la que sobre el fundamento de la colectivización, se inicia el desarrollo de una personalidad autónoma, con una conciencia moral y social sólida y homogénea. El problema didáctico a resolver es el de articular la espontaneidad y la dirección.

Objetivos

Los objetivos se formulan a partir de un diagnóstico de la realidad en la que se va a intervenir, y muestran la tensión entre la sociedad presente y la sociedad deseada. El educador propone sus objetivos como puentes para cubrir esta distancia y aproximarse a la utopía, en el sentido de pensar una situación en la que sea posible la realización de los intereses de los sectores subalternos. Cuando se parte de reconocer esa distancia es importante basar la acción en un análisis de coyuntura que evalúe la correlación de fuerzas y los márgenes de acción posibles.

Contenidos

El educador puede seleccionar contenidos que permitan que los participantes realicen sus análisis de coyuntura, o simplemente informarles de lo que otros piensan sobre su situación; dar herramientas para que las personas identifiquen sus ayudantes y oponentes, o simplemente señalarlos; reforzar la autoestima y el respeto por los otros.

⁵⁰ Hablando de B. Croce, Gramsci se refiere a quienes tratan de transmitir “...objetivos genéricos, de educación abstracta y metodológica; por decirlo en una palabra: predicadores” (Gramsci, 1975c: 244). Sobre la enseñanza dogmática ver también Gramsci, 1975b: 12.

Aquí se entiende el contenido de la enseñanza como “conocimiento” en un sentido amplio, producto de la actividad de los científicos y de otras personas, pero también como “proceso de producción”; como cosa construida y como construcción, al mismo tiempo: como resultado y como acción. Es necesario que las personas aprendan a construir nuevos conocimientos, no apenas adentro de la escuela, sino también afuera, en los otros escenarios donde construyen su vida cotidiana. Deben saber cómo aprender de su práctica. No se trata de “enseñar a hacer haciendo”, sino de enseñar a aprender de y en el hacer, reflexionando sobre lo que hace.

Pero, ¿qué enseñar? Es decir, ¿cuál debe ser el contenido de una acción educativa? Para Gramsci está claro que, en principio, no se trata de “un estudio objetivo ni una cultura desinteresada... nada, por consiguiente, que se asemeje a lo que es considerado como objeto normal de enseñanza según la concepción humanística, burguesa de la escuela” (Gramsci, 1988: 118). Puede pensarse que, en rigor, el contenido dependerá de la acción educativa que nos propongamos llevar adelante en cada caso, de las personas con las que trabajaremos. Sin embargo es posible señalar al menos algunas “líneas” que deberían estar presentes cualquiera sea el contenido sobre el que se trabaje en cada situación educativa concreta.

Podríamos hablar quizás de “contenidos transversales”, si la expresión no hubiera sido tan usada, hasta el punto de acabar, en rigor, señalando aquello sobre lo que no se sabe bien qué decir ni cómo decirlo, o sobre lo que no se quiere hablar. En varios de sus escritos Gramsci señala algunos contenidos necesarios para que la educación cumpla esta función emancipadora que le atribuimos: la historia, la lengua, el trabajo, la política y la ciencia.

El estudio de la historia es importante porque el proletariado necesita recrear una base histórica propia, indispensable para captar los significados de su lucha presente y “reescribir” su historia⁵¹, que sólo existe como una función disgregada y discontinua de la historia de la sociedad civil. Pero el estudio de la historia de la cultura debe estar unido al estudio de la filosofía, tanto por la relación del filósofo con su ambiente histórico (Gramsci, 1975c: 35), como porque hay que conocer también las concepciones del mundo de las masas, las de los grupos de intelectuales y las relaciones entre todos estos elementos (Ibid.: 30)⁵². No se trata de la historia concebida como biografía nacional, en la que la patria es la madre y el pueblo sus hijos, y esta biografía de la madre

⁵¹ Miguel Arroyo afirmaba en un Seminario de Educadores del MST esta necesidad de rescatar el pasado, las expectativas “no realizadas” del pueblo en la historia, la construcción de la ciencia a partir de una selección de determinados problemas, lo que significa, al mismo tiempo, dejar sin respuesta muchas otras preguntas. Podría citarse aquí el ejemplo de la Biblia: para afirmar su hegemonía, la clase dirigente durante el reinado de Salomón, además de construir el templo, reescribió también la historia de su pueblo.

⁵² “La filosofía de una época histórica no es, por consiguiente, otra cosa que la historia de esa época” (Gramsci, 1975c: 30).

se transforma en la biografía de los “hijos buenos” contrapuestos a los hijos degenerados, desviados, etc. (Gramsci, 1980: 87 y 96 y 1975a: 46).

El lenguaje es un hecho histórico, es cultura y filosofía, y se conecta con el proceso de unificación y la difusión de las concepciones del mundo. Es más, la lengua debe ser tratada como la expresión de una concepción del mundo. El perfeccionamiento técnico de la expresión, sea cuantitativo (vocabulario) como cualitativo (sintáctico y estilístico), significa ampliar y profundizar la concepción del mundo y de su historia. Por eso, dejar de lado la enseñanza de la lengua, significa en realidad excluir del aprendizaje de la lengua culta a las masas, porque el grupo dominante que tradicionalmente “habla” esa lengua, la transmite de generación en generación⁵³.

Es preciso hacer esfuerzos por enseñar a las personas a hablar, a expresarse con precisión, argumentar, dar ejemplos pertinentes, citar lo que otras personas han dicho en apoyo de sus argumentos. También, aunque ya esté contenido en lo anterior, hay que enseñar a oír lo que el otro dice. Hay que hacer esfuerzos por superar nuestra mala costumbre de quedarnos pensando en lo que vamos a decir cuando el otro se calle, en vez de escucharlo. Este oír implica aprender a descifrar mensajes, a “leer” las “intenciones” en el habla de los otros, a interpretar qué dicen y cómo lo dicen.

Pero para Gramsci y para Marx el contenido fundamental de una propuesta educativa debe ser el trabajo, entendido como la actividad humana socialmente útil. “El concepto y el hecho del trabajo (de la actividad teórico/práctica) es el principio educativo inmanente en la escuela elemental, ya que el orden social y estatal (deberes y derechos) es introducido e identificado en el orden natural por el trabajo. El concepto de equilibrio entre orden social y orden natural, sobre el fundamento del trabajo, de la actividad teórico-práctica del hombre, crea los primeros elementos de una intuición del mundo, liberada de toda magia y brujería, y da la base para el desarrollo ulterior de una concepción histórica y dialéctica del mundo...” (Gramsci, 1975b: 116-117).

Es interesante en este caso, al tomar decisiones sobre los contenidos plantearse cómo serán presentados en la acción educativa. Howard Gardner (1993) aconseja tener en cuenta que los contenidos tienen puertas de entrada, que hay diferentes modos posibles de acceder al conocimiento y que el educador puede tender puentes entre estilos de aprendizaje, intereses y posibilidades. Él cita, entre otras “puertas”, la narrativa, la experimental y la

⁵³ “Toda vez que aflora... la cuestión de la lengua, significa que se está imponiendo otra serie de problemas, que se trata de reorganizar la hegemonía cultural” (Gramsci, 1976: 225). Y también: “...a través del lenguaje de cada uno puede juzgarse la mayor o menor complejidad de su concepción del mundo. Quien habla un dialéctico, termina teniendo una concepción del mundo de tipo provincial, restringida, fosilizada y anacrónica, sus intereses serán estrechos, más o menos corporativos o economicistas, no universales” (Gramsci, 1975b: 13 y 33).

lógica, que consiste en procesos de razonamiento deductivo. No debe olvidarse que los sujetos han realizado o realizan otros aprendizajes, hablar sobre ellos es “resignificarlos”. Por eso es conveniente, utilizando la narración como formato, proponer que el grupo construya sus propios textos.

Técnicas

Para decidir sobre las formas de trabajo que vamos a adoptar en nuestra propuesta de acción es necesario tener claridad sobre la concepción de educación por la que hemos optado, lo que nos obliga a respetar los principios que hemos enunciado. Esos principios deben actuar como criterios para seleccionar las técnicas que respondan a nuestra intención, que sean coherentes con nuestra propuesta. Caso contrario, en el momento de programar nuestra intervención, podríamos transformarnos en meros consumidores de técnicas que se ofrecen por ahí, sin percibir que responden a otras opciones educativas. Es por eso que algunos autores afirman que la posición del técnico educador no se define sólo por lo que sabe o por su discurso, sino por la forma como devuelve a la sociedad lo que sabe, los conocimientos sociales de los cuales él se ha apropiado individualmente. Puede hacerlo descalificando al otro, “donándole” el saber o, respetando su autonomía, colaborar con él en su propio proceso de construcción de conocimientos.

En este caso debe pensarse no solamente en la selección de las técnicas, sino también en las formas de combinarlas. También es posible, si la técnica no fue pensada a partir de los principios metodológicos que hemos adoptado, y sin embargo tiene aspectos que nos parecen interesantes, porque podrían contribuir para alcanzar nuestros objetivos, modificarla para aumentar, por ejemplo, su “cualidad” de “participativa” o de “operativa”, según el caso.

Veamos algunos ejemplos de esta aplicación de los principios al tomar decisiones sobre las técnicas. Nuestro principio de “organización” nos aconseja utilizar los grupos cooperativos como estrategia de aprendizaje, promover la explicitación de las diferentes opiniones y la negociación de significados y aprovechar todas las oportunidades de inter-aprendizaje. Atender a la participación nos obliga a “presentar” una propuesta de trabajo que sea clara y sencilla, que prevea espacios y canales de participación; también podemos plantearnos compartir con otros el papel de entregar al grupo informaciones para que avancen en la investigación de sus problemas. La globalización implica proponer sucesivos momentos de análisis y de síntesis. El principio de operatividad debe conducirnos a proponer investigar la realidad para actuar y evaluar lo que se hace con la finalidad de hacerlo mejor. Respetar la significatividad implica partir de lo que la gente sabe, es decir, la propuesta debe incluir un momento inicial en el que los participantes puedan “decir” lo que saben. La contextualidad exige que todas las decisiones

sobre la pertinencia de objetivos, contenidos, técnicas y materiales se justifique siempre a partir de la comprensión de la situación en la que se interviene, sin dejar de tener en cuenta que esta misma situación está situada en un contexto más global.

Recursos

Finalmente, es importante tener en cuenta los medios o recursos didácticos que se van a utilizar. Es preciso no menospreciar este aspecto: no es lo mismo cualquier “recurso” porque todos están “cargados” con una determinada orientación metodológica. Es en este sentido que Bruner (1988: 131) afirma que no es posible encontrar ningún texto que solamente “informe”. Toda información comporta al mismo tiempo un mensaje sobre cómo debo pensar esos datos, qué es lo que tengo que hacer con ellos.

En este aspecto, un ejemplo paradigmático es el libre de lectura, incluso el libro de texto en general. Todas las reflexiones de Freinet sobre el tema apuntan a que los educadores tomen conciencia del valor de los recursos (Freinet, 1978). Las críticas que le hace Freinet a los manuales muestran que, aunque lo silencien, adhieren a una concepción educativa que no respeta, al menos, los principios de contextualización, operatividad y globalización. Por otra parte, en la medida en que no atienden a las particularidades de cada contexto, resultan significativos solo para aquellas personas que “participan” directamente de la cultura de sus autores.

Además, es necesario insistir en que —al menos para nuestra concepción educativa— cualquier medio o material, por más completo que parezca, debe considerarse apenas como un instrumento de trabajo de educador y educandos en la situación educativa concreta. Se producen como apoyo a la acción del educador y no deben proponerse substituirlo, puesto que sólo la comunicación directa entre educandos y educadores puede rescatar las especificidades de cada contexto particular de la acción y del momento en que se da la intervención. Es precisamente eso lo que le otorga a la intervención un carácter participativo.

LOS EDUCADORES

¿Qué implica esta opción metodológica en relación con el trabajo del educador? En primer lugar, que debe hacerse consciente de que su práctica pone en juego un “modo” de educar. Incluso cuando el educador “cree” que no aplica ningún método, que sólo pone en acción su “talento natural”, en realidad siempre está utilizando técnicas, formas de trabajar que él juzga más eficaces que otras para lograr lo que se propone. Es preciso que se haga un esfuerzo por “reconocer” y analizar con sentido crítico nuestro “estilo” de enseñar, para “mirarlo” con rigurosidad como un “método” que puede

ayudarnos o no a caminar en la dirección en que nos interesa caminar, que puede ser o no coherente con la intención de nuestra intervención.

Se trata de que los educadores tengan presente su opción metodológica, operacionalizada en los “principios”, para evitar que interfieran e invadan su práctica otras concepciones de educación. Nuestra concepción educativa se plantea como instrumento para construir un proyecto contrahegemónico, un proyecto social alternativo, y por eso requiere de los educadores una permanente vigilancia. Cuando los educadores abandonan esa vigilia y dejan de examinar su práctica, abren un espacio para que otros actúen a través de ellos; entonces, su hacer pasa a expresar las intenciones de los otros. Por eso, esta vigilancia debe implicar también un análisis crítico de otras concepciones de educación, evitando los análisis simplistas —como “lo viejo” y “lo nuevo”; lo tradicional y lo moderno—, tratando de entender en qué concepción del hombre, del mundo y de la historia se fundamentan esos otros modos de educar.

Para orientar una acción educativa a partir de esta concepción es preciso tomar consciencia de que se está interviniendo y planear las acciones teniendo en cuenta los principios metodológicos que se han definido como orientadores. El educador tiene que asumirse como uno de los sujetos del proceso y no puede permitir que, desde afuera, otros “intervengan” a través de él. Se trata de analizar todos los elementos que se pondrán en juego, en términos de la pertinencia de su aplicación en el contexto de nuestra acción educativa: qué actividades se proponen, qué materiales se utilizarán, cómo deben organizarse las personas para llevar adelante la tarea, qué informaciones necesitarán. Realizando este análisis “metodológico” evitaremos que nos “vendan” técnicas en apariencia inocuas, pero que pueden desviar el sentido de nuestra intervención.

En segundo lugar, el educador debe entender a la metodología como un terreno de construcción teórica, lo que significa tanto tener capacidad para sistematizar su práctica y construir teoría, como para apropiarse críticamente de los conocimientos producidos. La práctica del educador es el escenario —espacio y tiempo—, para la construcción de conocimientos que contribuyan a enriquecer los principios y la formulación de la metodología. Por eso, es importante que los educadores sean capaces de producir nuevos conocimientos a partir de su propia práctica, de sistematizarla. Enseñar es también estudiar, programar, diseñar nuevas estrategias, nuevas situaciones educativas y experimentarlas en la práctica.

Es preciso rescatar el valor de la propia experiencia, la importancia de saber “leerla” para avanzar en la construcción de este nuevo modo de educar. Por eso, es necesario que la formación del educador incluya experiencias concretas sobre el proceso de construcción de conocimiento. No se trata solamente de oír hablar —aunque ese compartir con otros conocimientos y

experiencias sea importante también—, sino de, partiendo de las dificultades, haciendo pie en ellas, preguntar, interrogar la realidad y las construcciones teóricas, identificar posibles respuestas, experimentarlas y evaluarlas. Esta tarea significa reconstruir la relación del educador con el saber; es la recuperación de su confianza en la capacidad de aprender.

Este proceso de construcción teórica debe servirse tanto del saber acumulado (las disciplinas, las teorías), como de las experiencias previas de la persona (en su papel de educando y de educador), las experiencias de los otros y la investigación. Es importante no dejar de lado el saber “científico” que fue construido en la historia para hacer frente a determinadas dificultades, aunque se nos presente separado de su historia que es la que le da su verdadero sentido. Por eso, al recurrir a las teorías es necesario preguntarse siempre por su origen, las condiciones en que fueron elaboradas.

Estas exigencias que se le plantean al educador ponen en evidencia la importancia de “hacer jugar” los principios, de tenerlos “presentes”, en todas las opciones que se tomen a lo largo de su formación y de su práctica, en el análisis de situaciones educativas concretas y en los debates con otros educadores. Es preciso evitar que los principios se transformen en un texto “inoperante”, que queda en la puerta de entrada al trabajo educativo. No se trata de leerlos, discutirlos, “acordar” con ellos, y después, dar vuelta la página y comenzar a trabajar. Hay que evitar que eso ocurra: los principios tienen que fundamentar cada opción, “ponerse” a prueba en la realidad, para ser “provisoriamente” confirmados una vez más o para ser modificados.

Se trata de que el educador haga un esfuerzo por justificar lo que va enseñar, por formular hipótesis sobre lo que los educandos van a aprender y sobre lo que va a aprender él mismo, por fundamentar las actividades y las técnicas y los materiales que piensa utilizar. El programar la acción es parte de la vigilancia del educador, de la exigencia de examinar su práctica y delimitar el espacio de la situación de enseñanza-aprendizaje. No se trata de “prever” lo que va a pasar ni de “domesticar” la realidad, sino de elaborar un mapa del camino que va a emprender con sus alumnos, en el que se pone en evidencia su trabajo como educador, en la estrecha vinculación entre lo que se propone y las actividades y contenidos seleccionados para trabajar.

El plan es también un documento que le permitirá “compartir” sus decisiones con sus colegas, ponerlas en discusión. La importancia de realizar esa tarea grupal, de “situaciones de formación” cooperativas, se relaciona por una parte con la convicción (expresada, por otra parte, en nuestros principios) de que la propuesta metodológica debe ser construida “colectivamente” y, por otra parte, con el reconocimiento de la ansiedad que genera la tarea del educador, puesto que exige un alto grado de tolerancia a la incertidumbre y la ambigüedad. El grupo es, al mismo tiempo, un instrumento para la construcción de nuevos conocimientos y “un sostén insustituible para elaborar los impactos

emocionales que bloquean la búsqueda de soluciones en la dimensión instrumental de la tarea” (Fernández, 1994: 73)⁵⁴.

¿CÓMO FORMAR UN EDUCADOR?

El curso de formación del educador es un momento importante en ese proceso, sin embargo no se trata de un curso en el que se le entrega lo que “tiene” que enseñar y se le diga “cómo debe” enseñarlo. La formación no puede reducirse a una versión previa de la situación de enseñanza-aprendizaje en la que va a participar como educador. Por el contrario, ese proceso debe tener en cuenta el papel específico que le tocará asumir en esa situación, que es específico —y, en ese sentido, diferente al del educando—, aunque sea ejercido en el contexto de relaciones horizontales.

El problema central en cuanto a la formación del educador es lograr que sepa enseñar y al mismo tiempo sea capaz de mantener con sus alumnos una relación horizontal; dialogar con ellos sin abandonar su papel, sin pretender ser uno más en el grupo. En resumen ¿cómo formar un educador que esté abierto para aprender al mismo tiempo que enseña? ¿cómo hacer que el educador que se propone transformar acepte al mismo tiempo ser transformado, que sea problematizador, que sienta él mismo la necesidad de estudiar cada vez más, que comprenda la importancia del estudio? Problematizador no solamente en el sentido de conseguir que sus alumnos perciban la realidad como problema —y no como un dilema sin solución—, sino también, y sobre todo, porque él mismo cuestiona y analiza críticamente su práctica.

La formación del educador constituye el momento orientado intencionalmente en el proceso de “aprendizaje” de su tarea. Pero este proceso debe partir de su propia experiencia concreta como educando y como educador, en su trabajo, y avanzar problematizando esa experiencia y construyendo o reconstruyendo teorías que le permitan enfrentar los problemas identificados en su práctica⁵⁵. En ese diálogo se avanzaría en la construcción de un nuevo texto sobre el método. Daniel Prieto Castillo (Gutiérrez G. y Prieto C., 1999: 90-116) ha propuesto una estrategia semejante para la formación a distancia de docentes:

⁵⁴ La autora considera que el hacer “con otros” es un tejido de sostén “en la medida en que se convierte en ámbito de análisis y reflexión crítica sobre la práctica y todas las variables que la afectan...” y que el grupo ofrece, “al mismo tiempo, seguridad psicológica —certeza de poder incluir los propios errores sin ser sancionado— y ayuda instrumental para avanzar en el planteo de problemas y la búsqueda de soluciones”.

⁵⁵ Los Seminarios de Formación de Educadores organizados por el MST parten también de la experiencia concreta de trabajo en las acciones de educación de jóvenes y adultos en los asentamientos y analizan esa práctica, utilizando la teoría como instrumento y “recuperando” las reflexiones de los educadores, producto de su participación en varios encuentros de discusión y trabajo con sus colegas. Juan Díaz Bordenave resume este proceso metodológico utilizando el Esquema del Arco de Charles Maguerez. Ver Díaz Bordenave y Martins Pereira, 1986.

se inicia el proceso con un texto sobre su trabajo que cada educador escribe y, de ahí en adelante, se trabaja en la revisión de ese texto para transformarlo en uno nuevo, que recoja los resultados de las lecturas y las conversaciones con los formadores y con sus colegas.

¿Qué debería “saber” un educador, de acuerdo con los principios que hemos adoptado? Es posible enumerar algunas de las capacidades que, a nuestro juicio, serían importantes:

1. Tener claridad sobre el proyecto de sociedad al que están contribuyendo con su trabajo como educadores y estar dispuestos a trabajar para su concreción⁵⁶. Esto supone tener también algunos conocimientos de política y economía para entender las opciones que fundamentan ese proyecto de una nueva sociedad.
2. Conocer y comprender la propuesta educativa. El educador tiene que “dominar” la metodología que se expresa en los principios de esta concepción. De hecho, la formación es fundamentalmente un estudio sobre el método. Al mismo tiempo, el proceso de formación y, más adelante, la práctica del educador deben contribuir para “calificar” esta propuesta metodológica, lo que significa, avanzar en su formulación. Dominar el **modo de educar**⁵⁷ que se pretende construir evitará que, en la práctica de los educadores, se filtren expresiones y formas de trabajo que vienen de otros modos de educar.
3. Tener capacidad para formular y reformular sus propuestas de trabajo de acuerdo con la realidad de cada grupo de educandos con que trabaje, lo que significa saber cómo problematizar la realidad y cómo teorizar a partir de la propia práctica educativa.
4. Entender cómo aprenden las personas. Es importante tener en cuenta que las personas aprenden con otras personas, que aprender es una acción social, que se aprende discutiendo, defendiendo nuestras opiniones, negociando el sentido que tiene para nosotros este mundo en el que vivimos, en un diálogo con los otros, comunicándoles lo que aprendimos de nuestras experiencias. En este sentido, además de poner a prueba los estudios que existen sobre el aprendizaje de los niños, refiriéndolos a la situación particular de los niños del campo, será necesario investigar las formas de aprendizaje de las personas adultas, profundizando en el campo de la psicología o la psicología social.

⁵⁶ Es en este sentido que el MST afirma: “Sin educadores afinados con nuestro proyecto estaremos perdiendo la posibilidad de transformar nuestras escuelas en el espacio de formación humana que necesitamos. No forma para un proyecto quien no cree en él ni está comprometido en las acciones concretas de su construcción.” (MST, 1998a).

⁵⁷ El Profesor Miguel Arroyo presentó en uno de los Seminarios de Formación de Coordinadores para la Educación de Jóvenes y Adultos un interesante texto en el que trabaja esta idea de los “modos de educar”, relacionándolos con los “modos de producción”.

5. Investigar la vida cotidiana de las personas. Si la gente aprende a partir de sus necesidades, es necesario disponer de más información sobre cuáles son esas necesidades, cuáles son los problemas que los desafían. La “realidad” debe investigarse teniendo como centro la localidad, pero sin olvidar que en cada situación concreta está presente también, de alguna manera, lo que sucede en el país y en el mundo. A partir de estas investigaciones el educador emprenderá esa tarea de seleccionar temas, construir materiales, definir estrategias y formas de organizar su trabajo. Por eso algunos autores definen el curriculum como “investigación”, como praxis —como una práctica que se analiza a sí misma— y afirman que es el propio educador quien, de hecho, construye el curriculum real, articulando diferentes momentos de acción y reflexión.

Tener dominio sobre las técnicas y los medios a ser utilizados en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, saber cómo y cuándo utilizarlos para apoyar el aprendizaje de los alumnos. Este dominio exige ensayar técnicas, manipular distintos medios y materiales, discutirlos con otros educadores, registrar sus experiencias.

CAPÍTULO IV

TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN

En este capítulo se tratará de proponer una manera de entender la relación entre trabajo social y educación. Para estas reflexiones es necesario partir de alguna comprensión de lo que se entiende por profesión y, en particular, por la profesión de un trabajador social, aunque estos conceptos sean, en este caso, presentados de una manera esquemática. En parte una visión a vuelo de pájaro de temas tan importantes está justificada por la excelente y abundante literatura existente sobre la profesión del trabajador social: en parte también, porque detenemos en este tema nos alejaría demasiado del asunto central que estamos discutiendo. Sin embargo, es imposible no decir por lo menos algunas palabras sobre el ejercicio de la profesión en nuestro contexto.

Podemos iniciar esta reflexión a partir de la siguiente afirmación: la identidad que construimos —o asumimos— se define por el papel que ocupamos en la división social del trabajo, como “lugar” fundamental a partir del cual se participa en la sociedad. La “profesión” es entonces uno de los hilos con los que esa trama se teje. Aquí estamos utilizando el término “profesión” en un sentido estricto¹, para referirnos a un “lugar social” determinado: el del especialista o “técnico”, que tiene, en general, una formación específica en los niveles superiores de los sistemas de enseñanza.

Esta afirmación nos llevará a tratar de entender cómo se plantea aquí y ahora el ejercicio de una profesión, en un mundo en que las “identidades” están en crisis, en que resulta cada vez más difícil “parecerse a uno mismo”².

En segundo lugar, aplicando al campo específico de una profesión las reflexiones anteriores, nos detendremos en la situación de los trabajadores sociales, en este nuestro mundo. No se tratará de hacer una historia del trabajo social ni de discutir las diferentes “concepciones” relacionadas con el ejercicio profesional. Para nuestro trabajo será suficiente, utilizando reflexiones de varios autores, entender que hay diferentes maneras de comprender lo que es y lo que debería hacer un trabajador social.

En este contexto nos proponemos presentar algunas de las diferentes formas en que se ha expresado la relación educación/trabajo social y proponer una nueva manera de entender esa relación. Para esta discusión utilizaremos como

¹ También es posible hablar de “profesión” en sentido amplio, como el desempeño de cualquier actividad que requiere un conjunto de habilidades y, en este caso, es lo mismo que referirse en general al lugar que a cada uno le corresponde en la división del trabajo. Es en este sentido que se habla de “formación profesional”, como capacitación para el trabajo.

² “Tengo mucha dificultad para parecerme a mí mismo”, afirmaba el poeta ruso Boltanski (apud Robin, 1996: 46).

supuestos lo que hemos discutido en los capítulos anteriores, es decir, nuestra concepción de lo que es educación.

LAS PROFESIONES

¿QUÉ ES UN PROFESIONAL?

En rigor, el modelo de profesionalización que hoy está vigente es propio de la modernidad. Se originó como una respuesta a la transformación social que puso en marcha el capitalismo industrial e implica un modo de organización del mercado de trabajo muy distinto del que existía en la era pre-industrial. Se trata de formalizar ciertos “saberes”, resultados de la tradición o de las experiencias de sus “portadores” y que, por eso, se consideraban “tácitos”. De esta manera se separó el saber tanto de su productor como de quien necesitaba “utilizarlo”, y se institucionalizó la “formación” de un *especialista*. Aun cuando, en cierto sentido, esta “reserva del saber” parezca un principio de orden distinto al del libre juego del mercado, es complementaria y necesaria para el desarrollo del capitalismo.

Nacen así las que se denominan “profesiones liberales” y otras no tan “liberales”, que algunos califican como “burocráticas”. Podríamos en general presentarlas con las palabras del sepulturero del Cementerio de Santo Amaro, que escucha el *retirante* Severino, en el poema de João Cabral de Melo Neto:

Este es el barrio de los funcionarios.../ allí van también los bancarios / y los de profesiones liberales / que no se liberaron jamás....

Gramsci los llama “intelectuales tradicionales” y se refiere en sus trabajos a esa ilusión de “libertad” que los lleva a desconocer su posición subordinada, que ellos se representan como autónoma e independiente, cuando en realidad son “empleados” que los grupos dominantes utilizan para tareas subalternas en la hegemonía social y en el gobierno (Gramsci, 1975b: 18). En rigor, los intelectuales son mediadores, tanto porque expresan las exigencias que la clase les indica a través del mecanismo del bloque histórico —y si no asumen ese papel, pierden su razón de ser y desaparecen—, como porque representan valores históricos, son portadores de su experiencia del ambiente y, en consecuencia, expresan necesidades históricas.

Por eso, podemos afirmar que el significado de las profesiones, tal como existen en un momento determinado de la historia, sólo puede ser encontrado en la trama de relaciones y procesos que constituyen la totalidad social. Preguntarse por las profesiones es, en verdad, preguntarse por la participación de ciertos actores “en la trama social, en el proceso de producción y reproducción de las relaciones sociales”³.

³ Estamos parafraseando un texto de Lúcia Martinelli (1993: 24).

El modo de producción capitalista se caracteriza esencialmente por el dominio del capital en los procesos productivos. El capitalismo define una forma específica y peculiar de relaciones sociales entre los hombres y entre estos y las fuerzas productivas, relaciones mediatizadas por la propiedad privada de los medios de producción, en manos de una clase, y la explotación de la fuerza de trabajo de aquellos que no los poseen, fuerza de trabajo que se compra y vende como cualquier otra mercadería.

En este contexto, los profesionales son las personas a las que se les concede el privilegio de actuar como mediadores entre las necesidades de la sociedad y las necesidades individuales, utilizando como instrumento en ese proceso el conocimiento socialmente “acumulado”. Esta función respecto del saber como instrumento se reserva a unos pocos, que concentran el conocimiento que surge del trabajo, traducido en un código particular, convertido en abstracción, y se encargan de reingresararlo en la sociedad, ya fragmentado y parcelado (Rattner, 1980).

El poder que se impone en nombre de la razón aparece como la forma más legítima de dominación: transforma el desorden en orden; la ineficiencia y el desperdicio en eficiencia; la desintegración social en unidad⁴. Es en este sentido que Weber anuncia la inevitabilidad de la dominación burocrática, porque el actuar ordenado, sistemático y racional es superior a todo actuar de masas⁵. De ahí el sentido revolucionario de la burocracia, que implica en la creación de una forma práctica e incuestionable de estructurar las relaciones de poder⁶. De hecho, el valor *evidente* de la racionalidad propuesta, anula toda contestación; la obediencia y la sumisión aparecen como las únicas respuestas posibles y la disciplina se presenta como el comportamiento “natural”.

Los profesionales tienen que producir un cierto tipo de servicio/mercancía en un mercado de trabajo y conseguir “clientela”; es decir, gente que compre su servicio porque confía en ellos. Para lograrlo se apoyan en una determinada organización del conocimiento, en la producción —o más bien, en la articulación— de un conocimiento específico que pueda fundar y legitimar su función. El crédito, que estaba asegurado en la era pre-industrial por la posición social de las personas, se funda ahora en ese “saber más” sobre una actividad específica (Weber, 1979: 750). Hay que garantizar, por lo tanto, una “parcela” de conocimiento “protegida”.

⁴ La organicidad, la coherencia interna, el profesionalismo, la objetividad, son las características que justifican e imponen el poder de los técnicos: la tecnocracia, legitimada por la “racionalidad” autónoma, unívoca e imparcial de los tecnócratas, fundada en el “poder omnisciente y autoritario de la razón instrumental” (Ramos, 1980:116).

⁵ Weber plantea una clara disyuntiva: “Hay que elegir entre la burocratización o el diletantismo de la administración” (Weber, 1979: 178).

⁶ “... la administración burocrática significa: dominación gracias al saber” (Ibid.: 179).

¿Cómo regular estos servicios, que en su mayor parte son intangibles y que se realizan en forma “privada”? Resultaría muy complejo intentar regular directamente un servicio privado; por lo tanto, la única posibilidad es regular la “producción” del productor del servicio/mercancía. Con esta finalidad, las corporaciones profesionales requieren el apoyo del Estado: a quienes quieran ejercer la profesión, hay que obligarlos a formarse, hay que “enseñarles” a hacerlo, hay que exigirles que pasen por las universidades. La formación otorgará una credencial que habilite, aunque en la práctica esta habilitación no sea siempre real.

Únicamente la protección del Estado puede garantizar este monopolio: no sólo para excluir sino también para incluir. Se trata de legitimar la contradicción entre “una competencia producida socialmente y apropiada individualmente” (Latapí, 1982: 70). Esa capacidad para convertirse en custodio del saber, para asegurar su monopolio a los capitalistas, se comprueba generalmente en términos de los años de escolaridad, lo que se transforma en un valor de compra en el mercado de trabajo calificado porque permite medir objetivamente la mayor o menor excelencia del productor del servicio.

Este es precisamente uno de sus sentidos de la palabra “disciplina”: el conjunto de acciones de aprendizaje planeadas y calculadas, para la formación del técnico. Para ser profesional hay que someterse a un proceso de enseñanza aprendizaje⁷; un proceso de “socialización secundaria”. El resultado es la acreditación⁸. ¿Cuál es contenido de esa “preparación”? Es una instrucción técnica que “enseña” a aplicar procedimientos generales, derivados de la ciencia, en situaciones particulares; se aprende a “usar” la ciencia con una finalidad definida y práctica: resolver problemas de los individuos.

La delimitación de los campos profesionales pasa a ser una cuestión de negociación de conocimiento, que requiere de cierta habilidad retórica, de persuasión en la elaboración del discurso. Algunas profesiones pueden mostrar productos, realizaciones objetivas, y por eso les resulta más sencillo construir una argumentación convincente. Se trata de negociar una exclusividad en base al conocimiento y de tener instrumentos efectivos para esa negociación. Este es el campo de lucha por “espacios” profesionales, en el que se encuentran las profesiones “nuevas” y las tradicionales, en el que se discute la jerarquía de las credenciales, apoyándose en general en la duración o el nivel de las carreras de formación.

⁷ Un proceso “intenso” y “extenso”, hasta obtener el título académico que garantizará la posesión de la habilidad requerida para una práctica específica (Gómez C. & Tenti F., 1989: 33-35). En rigor, sería más exacto decir que “certificará” esa posesión, porque no es verdad que en todos los casos la garantice.

⁸ En algunos países, las asociaciones profesionales tienen poder y pueden reivindicar como propio el derecho a habilitar a los egresados del sistema educativo para el ejercicio profesional.

Cuanto más amenazados están los intereses de los grupos de profesionales, se crean corporaciones para defender la posición de la profesión, mantener “la identidad profesional” y garantizar mecanismos de inserción social. Latapí (1982) analiza con precisión la acción de estas “corporaciones”, que tienen como finalidad ejercer un control social sobre sus miembros, al mismo tiempo que resguardan sus beneficios y privilegios. Su función principal sería la de elaborar una “ideología” que legitime y preserve al mismo tiempo los mecanismos de inserción social de la profesión. Esas asociaciones elaboran ideologías “profesionales”, que justifican la división social del trabajo, los mecanismos de selección de la sociedad, las desigualdades, el control del mercado. En general, se constituyen en una traba para una auténtica radicalización de los profesionales, transformándolos en “clase sin conciencia” o “clase de servicio” (Crozier y Darehdorf, apud Latapí, 1982: 72)⁹.

Sin embargo, es posible diferenciar dos “casos” diferentes en este proceso de legitimación de la profesión. Algunos profesionales deben salir al mercado a buscar su clientela porque ofrecen sus servicios de manera individual y privada y, en este juego de libre mercado, utilizan procedimientos tradicionales para aumentar la seguridad y la confianza en su clientela. Pero hay otros profesionales que son empleados, que trabajan en “organizaciones” y no necesitan “ganar” clientela propia; trabajan con gente que no los ha elegido y ni siquiera los conoce. En este caso el mercado no está subordinado al afuera. Este grupo es el de las profesiones tecno-burocráticas¹⁰, que emergen dentro de organismos, ya protegidas. En este caso, quizá sólo puede hablarse de profesionalismo como esquema ideológico.

Cada individuo, al asumir una profesión, recrea el proceso de inserción de la profesión en el tejido de las relaciones sociales más amplias, y tiene la posibilidad de cuestionar esa forma de inserción e intentar modificarla o, simplemente, de aceptarla¹¹. Pero esa posibilidad está situada en un lugar y en un momento determinado de la historia, es decir, se define en un contexto

⁹ Tenti cita el texto de Parsons, en la Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, sobre las profesiones. Parsons caracteriza a las profesiones por su posición intersticial en la estructura social, y agrega “no constituyen clases sociales, ni tampoco toman posición de clase. Son neutras, es decir, ofrecen sus servicios en forma igualitaria a todos los individuos que componen la sociedad” (Gómez C. & Tenti F., 1989, 27). Esta pretensión de “definir” a los intelectuales sin tener en cuenta las relaciones que mantienen con el conjunto de la sociedad es, para Gramsci, el error metódico más difundido en esta materia. Él propone considerar al intelectual como una función social, aunque se crean “independientes, autónomos, investidos de sus propios caracteres, etc.” (Gramsci, 1975b: 13-14).

¹⁰ Expresión utilizada por la doctora Magalí Sarfatti, en una Mesa Redonda sobre las profesiones organizada por la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, en el ciclo lectivo 1996.

¹¹ En este sentido se refiere Bordieu al “oficio” del sociólogo y al “habitus” propio de esa profesión (Bordieu et al., 1999: 15-16).

determinado, que condiciona sus márgenes de acción. En ese contexto las instituciones le asignan a la profesión una determinada tarea y las personas tienen una imagen de las profesiones y los profesionales, ciertas expectativas en relación con su acción. Estas “representaciones” forman parte de la realidad y le atribuyen una identidad al profesional que él puede cuestionar, pero dentro de ciertos márgenes.

Así, la historia de cada profesión se va construyendo en interacción con las biografías, y es una historia de determinaciones, pero también de estrategias, a través de las cuales, los profesionales reaccionan ante el texto dominante en el mundo en el que les toca vivir y “rescatan prácticas del pasado” o construyen otras, alternativas. Desde esta perspectiva, puede afirmarse que, en cada momento de la historia, será posible identificar al menos tres modos diferentes de ejercer la profesión: prácticas dominantes, prácticas “emergentes” y prácticas decadentes u “obsoletas”¹². Esas diferentes prácticas conviven, en el presente, y se hacen más complejas cuando se cruzan con diferentes modos de entender la profesión y su papel en la sociedad y con posiciones políticas distintas.

Hasta mediados del siglo XX, las profesiones constituían una institución social, construida a lo largo del proceso histórico de afianzamiento del capitalismo industrial¹³, que tenía características muy particulares. Los profesionales:

- a) tenían ocupación plena, es decir, trabajaban a tiempo completo y podían “vivir” de su profesión;
- b) podían organizar su propio trabajo, tenían una relativa “autonomía”;
- c) pertenecían, en general, a una organización colegial, que se encargaba tanto de la habilitación de nuevos profesionales y del control de su práctica, como de darles protección, resolver cuestiones de **ética** y establecer un **estilo de vida** propio;
- d) asumían un compromiso con su cliente, por lo que se suponía que decidirían siempre a favor de él; “sabían” del cliente más que él mismo y actuaban siempre con imparcialidad y con la mayor reserva;

¹² Ver sobre este tema los textos de Guevara (1976) y Follari y Berruego (1979), producidos para apoyar un proceso de reforma de planes de estudio en algunas universidades mexicanas. En la historia de las profesiones el surgimiento de nuevos enfoques no tiene necesariamente como efecto la desaparición de los anteriores, por el contrario, co-existen, en lucha, los enfoques dominantes, con otros que tienen ya carácter recesivo y con aquellos que empiezan a configurarse como formas emergentes. Son diferentes maneras contemporáneas de entender y ejercer la profesión.

¹³ Además del texto de Tenti Fanfani, es interesante leer el capítulo VII del libro de Amando De Miguel (1973).

e) se consideraban “servidores” de la sociedad, que obraban con “desinterés”. y por eso su trabajo no tenía “precio”, lo que recibían eran “honorarios” y nunca hacían propaganda.

¿Siguen teniendo vigencia estas características de las profesiones? ¿Cuál es el papel de los profesionales hoy, cuando el Estado que le dio vida a ese modelo ha empezado a “ahuecarse”? ¿El Estado neo-liberal que trata de librarse de responsabilidades, que se achica cada vez más y se somete al mercado, podrá continuar apoyando a los profesionales, cuando ya no apoya ni siquiera a los ciudadanos? En un mundo en el que las identidades están en crisis, es evidente que los profesionales deben sentir también estremecerse el edificio que han construido trabajosamente para garantizarse su lugar en la sociedad.

IDENTIDADES EN CRISIS

La identidad es la construcción del particular en la historia. Cada uno construye y reconstruye su identidad específica, que lo distingue (por eso es “distintiva”) de otros singulares y al mismo tiempo lo “identifica” con ellos, en la medida en que hace comprensible su vida para todos. Esta identidad se define fundamentalmente por la participación de los particulares en la totalidad del proceso social, en la trama de relaciones de una sociedad marcada por la propiedad privada y la división del trabajo. En cuanto categoría histórica, sólo puede ser comprendida en el proceso histórico en donde adquiere materialidad y concreción. Es esencialmente dinámica: se construye permanentemente en el enfrentamiento con las contradicciones de la realidad, en un proceso atravesado por las determinaciones sociales.

Para Agnes Heller, la vida cotidiana es el espacio en el que se realiza la reproducción del hombre particular. En este espacio, los particulares encuentran, en general, ya definida la actividad cotidiana que van a “asumir” y establecida su jerarquía, “que está normalmente estructurada de un modo conforme al lugar ocupado en la división del trabajo y por lo tanto difícilmente pueden cambiarla.” (Heller, 1977: 48). En general, los particulares defienden su **particularidad** y eso significa defender también el sistema en el que esa particularidad es posible, sobre el que se la ha construido.

Lo que alimenta la particularidad es el proceso de alienación: cuando hay alienación, cuando la alienación es necesaria para mantener el sistema en funcionamiento, el sujeto de la vida cotidiana es el particular. Este sería el caso de la aceptación masiva de una identidad socialmente atribuida. El particular encuentra, en el mundo que recibe y acepta como el único posible,

una serie de papeles entre los que él va a elegir el que “puede” y quiere asumir¹⁴.

Todos los hombres tienen la posibilidad de elevarse sobre la particularidad, de hacerse “individuos”. Esta individualidad es desarrollo, es devenir, un proceso de elevación por encima de la particularidad, que se verifica solamente en el curso de la historia ¿Qué significa alcanzar la individualidad? En primer lugar cuestionar las “identidades” atribuidas, concebir las relaciones establecidas no como límites, sino como obstáculos que hay que superar continuamente. Individuo es “aquel particular para el cual su propia vida es conscientemente objeto, ya que es un ente conscientemente genérico”. Pero la individualidad es también histórica y por eso tendrá siempre como límite el nivel en el que se haya desarrollado la esencia humana al interior de una sociedad determinada (Heller, 1977: 55)¹⁵.

Al optar por la individualidad, el hombre se convierte en representante de la esencia humana porque llega a ser “un ser consciente” y su propia vida es objeto para él, su actividad libre. Ha escogido el camino de construir su propia identidad. La aceptación masiva de la identidad atribuida es un trabajo enajenado, que invierte esta relación: el hombre hace de su actividad vital, de su esencia, un medio para su existencia, su cualidad genérica se convierte en un medio para negar su esencia genérica.

La particularidad pretende una vida libre de conflictos, quiere sentirse bien en el mundo tal como es; si el mundo le garantiza un puesto, lo aceptará, aunque trate siempre de que ese puesto sea lo más grande posible. El particular luchará por “su” puesto, pero es probable que sea derrotado en muchas batallas —porque el mundo efectivamente es duro e inhumano—, y por eso, “su categoría fundamental es la preocupación” (Heller, 1977: 63)¹⁶. Por el

¹⁴ Aquí estamos entendiendo alienación en los cuatro sentidos en que Marx define este concepto en el Primer Manuscrito: “El trabajo alienado (1) convierte a la naturaleza en algo ajeno al hombre, (2) lo hace ajeno de sí mismo, de su propia función activa, de su actividad vital, y también hace del género algo ajeno al hombre (...) (3) hace del ser genérico del hombre, tanto de la naturaleza como de sus facultades espirituales genéricas, un ser ajeno a él, un medio de existencia individual. Hace extraños al hombre su propio cuerpo, la naturaleza fuera de él, su esencia espiritual, su esencia humana. (4) Una consecuencia inmediata ... es la alienación del hombre respecto del hombre. Si el hombre se enfrenta consigo mismo, se enfrenta también al *otro*. Lo que es válido respecto de la relación del hombre con su trabajo, con el producto de su trabajo y consigo mismo, vale también para la relación del hombre con el otro y con el trabajo y el producto del trabajo del otro.” (Marx, 1984: 111 y 113).

¹⁵ En este sentido afirmaba Sócrates : “Una vida que no se examina, no merece llamarse vida” (apud Ricoeur, 1996: 184). Este deliberar sobre las propias acciones es lo que Aristóteles llama “prónesis”, sabiduría práctica, “prudencia” (Aristóteles, 1959: 92).

¹⁶ En el mismo sentido, Karel Kosik (1967: 83-91) se refiere a la pre-ocupación, como mera actividad de manejo y manipulación en un mundo “ya dispuesto”, hecho de cosas acabadas, de mecanismos, instancias y conexiones, en un mundo que se presenta como estático, que el hombre no sabe que es obra suya. Vivir en la preocupación es vivir en el futuro, anticipándose (Ibid.: 90), es vivir “enredado” con las cosas, es una “práctica cosificada” (Ibid.: 87).

contrario, el individuo no tiene en absoluto preocupaciones: está indignado. Por eso puede afirmarse que cuando el hombre particular encuentra su puesto en el mundo establecido, cuando se orienta adecuadamente y está en condiciones de ampliar su particularidad, es cada vez menos capaz de tomarse individuo.

Aunque la vida cotidiana en el sistema capitalista está organizada en torno a la particularidad, a la mera conservación de la existencia orientada hacia el poseer, todos los particulares tienen la posibilidad de elevarse por encima de su particularidad, de elaborar una relación consciente con la genericidad, de llegar a ser individuo. El hombre no está “obligado” a aceptar el mundo concreto y alienado en el que nace, ni a aceptarlo precisamente tal cual es; “no todos están obligados a identificarse con las formas alienadas de comportamiento” (Heller, 1977: 55). Cuando el particular deja de aceptar la circunstancia como definitiva, tanto de su propia unicidad como de las formas más concretas de la universalidad genérica, comienza a elevarse hacia la individualidad. El no-aceptar-como-definitivo significa que hay una acción recíproca consciente entre el individuo y su mundo. Y, en general, el hombre particular no tiene esa voluntad de plasmar su propio mundo y a sí mismo, como motivación.

Regine Robin (1996: 37-38) reflexiona también sobre la identidad a partir de la noción de identidad narrativa de Paul Ricoeur, como intervalo entre la mismidad e la ipseidad. Para Ricoeur, identidad narrativa es “la narración, escrita u oral, que toda persona hace de sí misma y para sí misma”. Esta idea de “narración” tiene la ventaja de poner en primer plano la cuestión de la voz (¿Quién habla? ¿En qué circunstancia?) y de destacar “la marca de ficción”, de proyecto, que tiene toda identidad como construcción, al atribuirle el carácter de un “relato” (Ricoeur, 1996: 138-172).

Estos dos polos entre los que se mueve la identidad, la mismidad y la ipseidad, pueden relacionarse con la particularidad y la individualidad en el discurso de Heller. La mismidad es el polo más estable, que da cuenta de la continuidad, y la ipseidad, es como una promesa hecha a sí mismo, una intención —y por eso, también, tensión—, algo no terminado. Entre estos dos polos hay un equilibrio inestable, que depende de las circunstancias concretas en que cada particular se reproduce y del momento histórico en que se inscribe su biografía.

Nuestra época es, contradictoriamente, uno de los momentos de más alto desarrollo de la esencia humana y, al mismo tiempo, de mayor incertidumbre en cuanto a las posibilidades de asumir una identidad. Todas las certezas están cuestionadas, casi todos los textos “disponibles” están envilecidos. Las máscaras y los trajes parecen sucios y deteriorados. El desarrollo del modo de producción capitalista atraviesa una etapa caracterizada por el fenómeno de exclusión: grandes sectores de población, cada vez más jóvenes, pueden

calificarse como “sobrantes”, en términos de las necesidades de la actividad económica. Esta situación hace más problemático el “identificar” el lugar que nos correspondería en una sociedad que nos condena a los “no-lugares”.

Esta es quizás una de esas épocas de movimiento en las que es muy difícil encontrar un lugar, “inventarse” a uno mismo. La crisis del sistema capitalista, las guerras, el cuestionamiento de la modernidad como estilo de pensamiento, producen una sensación generalizada de “estar fuera de lugar”. Se torna cada vez más consciente ese trabajo permanente de “construirse” en la historia, aceptando o cuestionando los “papeles” disponibles, “ese estar fuera de lugar” como “la manera a través de la cual somos conscientes de que la identidad es inasignable, que uno está siempre preso en esta dialéctica entre lo que es propio de sí mismo y lo que es extraño a sí mismo” (Robin, 1996: 46). El estar fuera de lugar, que es un estar concreto y absolutamente necesario como “pasaje”, amenaza con volverse un estado permanente. Es como estar delante de una página en blanco, en la que es posible escribir todo pero, al mismo tiempo, como cualquier cosa da lo mismo, nada podemos escribir.

En este sentido afirmaba Enrique Santos Discépolo en la letra del tango *Cambalache*:

Hoy resulta que es lo mismo / ser derecho que traidor, / ignorante, sabio,
chorro, / generoso, estafador. / Todo es igual, nada es mejor...

Desde una perspectiva psicológica, es interesante analizar el estado de deterioro de los mecanismos identificatorios que se ponen en juego en los vínculos intersubjetivos y a través de los cuales unas generaciones influyen sobre las otras¹⁷. Este estado es causado por el macro texto social, específicamente por la ruptura del acuerdo básico entre hombre y comunidad. Según Freud, este pacto consiste en que el individuo sacrifica su satisfacción personal a cambio de su pertenencia al grupo, que le garantiza la justicia igualitaria, le ofrece un modelo ideal que hará posible su continuidad como parte de la historia y le asegura el acceso al conocimiento de la verdad sobre el pasado y el presente y la confianza en un futuro predecible (Freud, 1979: 94).

Hoy, este pacto básico ha sido quebrado, no existe una justicia igualitaria. No todos “sacrifican” sus satisfacciones y, sin embargo, consiguen evitar la sanción. El futuro de los hijos es precario y la imagen de los padres aparece para ellos deteriorada: los jóvenes encuentran adultos quebrados, sometidos, víctimas de fuerzas sociales poderosas y devastadoras. Todo esto provoca resentimiento por la traición y el fraude, deseo de imitar el libertinaje, desánimo o apatía; la sociedad no es más “albergue”, se convierte en ámbito

¹⁷ Tomamos la idea de este análisis de un artículo de Rosmaryn (1991).

amenazante y destructivo “de los sostenes del yo”. La corrupción impune impone la tendencia a adoptarla como norma por todos los miembros. La crisis identificatoria, propia de los adolescentes, hoy aparece generalizada.

Uno de los territorios en donde se manifiesta esta situación de crisis de identidad con mayor claridad es la literatura y el arte. Allí “se despliega con mayor libertad la incertidumbre, la inestabilidad, la evanescencia del sujeto moderno”¹⁸. También se reflejan otras “perturbaciones” de la identidad, como el deseo de ser otro, de vivir en otra piel... el querer “salirse de sí mismo” y asumir la alteridad. En cierto sentido, esta intención de “identificarse” con el otro está presente en las vocaciones de ayuda.

En estas épocas, en las que se producen cambios importantes en el contexto social, es común que las personas atraviesen por crisis de identidad. El intervalo entre “mismidad” e “ipseidad” se hace más profundo, es difícil incluso asumir una identidad como “particular”. Predomina como lugar el de la identidad flexible, un “fuera de lugar” desde donde se asiste al cambio de no lugares en nuevos lugares, al paso de la desterritorialización a la reterritorialización. Es como estar en el aire, en un intervalo, en un intersticio entre “lugares”. Borreil (apud Robin, 1996: 45-46) califica a estos lugares como lugares de movimiento, de alejamiento de la pertenencia, por oposición a los lugares de estabilidad. En esos momentos, cada uno puede inventarse a sí mismo o, en rigor, se vive con mayor fuerza la urgencia de inventarse cada uno a sí mismo, de construirse su identidad.

CRISIS EN LAS PROFESIONES

Las profesiones están hoy en crisis. Es posible mencionar al menos tres campos principales en los que se plantean cambios importantes, tres desafíos específicos (Gómez C. & Tenti F., 1989: 41-59), que se suman a las dificultades que todos los hombres tienen para construir su identidad en este cambio de siglo.

En primer lugar, las formas de ejercicio de la profesión, ya no permiten una actividad de tiempo completo ni autónoma. Los profesionales “liberales” han perdido, en gran medida, el control de su trabajo. Lo más común es que el profesional tenga que “compartir” el ejercicio de su profesión con otras tareas, que a veces tienen poco o nada que ver con su formación, e incluso que deba buscar un empleo en organizaciones que no sólo “organizan” su trabajo, sino

¹⁸ En otras épocas, la definición identitaria ha sido también muy compleja. Regine Robin (1996: 28-29), analizando los años de cambio del siglo —fines del siglo XIX y comienzos del XX—, se refiere a los conflictos que se les planteaban a los jóvenes de familias de la burguesía tradicional, para construirse una nueva identidad. En la Viena de fin de siglo que analiza la autora, hay una “epidemia de conversión”, pero el gran problema es “saber a qué convertirse.” (Ibid.: 33). Algunas novelas de Thomas Mann exploran también este terreno, como la historia de Tonio Krueger o el destino de las últimas generaciones de los Buddenbrook.

que también deciden cuál será su clientela y de qué manera tiene que relacionarse con ella, seleccionan sus medios de trabajo y lo ponen en situaciones en las que debe interactuar con colegas y profesionales de otros campos.

En segundo lugar, las demandas que la sociedad les plantea tienen no solamente una nueva forma, sino también un nuevo contenido. Ya no se trata de “clientes” individuales que visitan al profesional y ponen a su consideración un problema determinado. Cada vez es más común que deban enfrentarse a demandas por un servicio definido ambiguamente por “expectativas” del cliente, no expresado con precisión. Pero, además, tampoco tienen ya un “cliente” individual, sino uno “colectivo”, y esta situación los obliga a “descubrir” ellos mismos la demanda, que muchas veces se mezcla con demandas de servicios que “corresponderían” a otros profesionales, lo que hace cada vez más necesario trabajar en equipo. Esto significa “compartir” con otros un lugar que era “privado” y permitir —es más, sentir como inevitable— que otros “intervengan” a su lado.

Pero también, en las “nuevas” formas de demanda, el “cliente” exige una mayor participación en el momento de la prestación del servicio. Esto tiene que ver tanto con el carácter impreciso de la demanda, como con la nueva forma de organización de los servicios. Por un lado, el profesional “necesita” que el proceso sea más dialogado para identificar el problema; pero por el otro, el “cliente” enfrenta al profesional como a un empleado más de la institución, que tiene la “obligación” de “atenderlo”. Esta situación pone en evidencia una falla importante en los procesos de formación: en general, los profesionales no manejan contenidos del campo de la comunicación, y les resultan cada vez más necesarios para “interpretar” los mensajes del cliente.

En tercer lugar, se ha acelerado el avance del conocimiento científico y de sus aplicaciones técnicas. Como consecuencia, los conocimientos se vuelven obsoletos en periodos cada vez más cortos y se produce una cantidad tal de informaciones que resulta inmanejable para una persona. Esto hace necesario no sólo un trabajo en equipo, sino también una formación continua. Sin embargo, como el profesional está obligado a aumentar su “clientela” para cumplir con las exigencias de los empleadores, no le queda tiempo para “actualizarse”.

Por otra parte, a medida que aumenta el saber “disponible” y que los procesos de formación lo van “incorporando”, se “inventan” nuevas profesiones. Es cierto que profesión no es necesariamente igual a disciplina, pero sin embargo la multiplicación de las disciplinas que “brotan” en las fronteras de los campos, contribuye a un proceso acelerado de diversificación de las profesiones y cada uno de los campos se fragmenta cada vez más en “especialidades”.

Los profesionales que, al menos en apariencia, estaban sometidos al juego del libre mercado, aunque en realidad se apoyaban en el Estado para defender su privilegio de “autonomía”, hoy se ven obligados a buscar un “empleo”, a “asalariarse”. El exceso de competidores ha disminuido la clientela potencial; además, la crisis económica hace que cada vez sean menos los que pueden comprar un servicio profesional en el mercado. Pero, y esto es quizás lo más importante, cada vez quedan en la sociedad menos espacios que los capitalistas no hayan convertido en “empresas”¹⁹. Los servicios que prestaban los antiguos profesionales de una manera “casi” artesanal, hoy están en manos de grandes empresas.

El servicio público se presentaba, por lo menos hasta hace pocos años, como una oportunidad para que los nuevos profesionales pudieran completar su formación y reclutar clientela. Pero en este campo sufren hoy la misma suerte de todos los empleados públicos: el achicamiento del Estado y la “privatización” de muchas de las funciones que venía asumiendo ha provocado la precarización del empleo público y la proliferación de lo que se llama “contrato basura”²⁰.

EL TRABAJADOR SOCIAL COMO PROFESIONAL

Como profesional implicado en la ejecución de las políticas sociales, sean del Estado o de otros grupos de la sociedad civil, el trabajador social interviene en la planificación, gestión, ejecución y evaluación de distintas políticas sectoriales. La especificidad de su profesión se define por el hecho de ser un mediador entre quien ofrece el servicio y la población que tiene “necesidad” de acceder a él, tanto para decidir sobre las condiciones de acceso como para orientar a la gente sobre las formas “*correctas*” de uso. En este sentido, podría definirse los trabajadores sociales como operadores terminales de políticas sociales.

De hecho, el trabajador social opera fundamentalmente a nivel de prácticas cotidianas y locales²¹. Sin embargo, la característica que asumen esas prácticas, lo que las define como su campo de intervención, como situaciones de explotación y pobreza, se origina en una forma determinada de organización de la vida social. Por eso, su intervención estará necesariamente “condicionada” —en el sentido de “limitada”, “marcada”—, aunque no

¹⁹ Como afirmaba Braverman (1980: 164), cada vez son más las personas que están “empleadas” al servicio del capitalismo monopolístico.

²⁰ Me refiero a contratos que se firman por periodos muy cortos, que no obligan al empleador a ninguna prestación y que no incluyen términos de referencia precisos. De hecho, el contratado acepta someterse a la arbitrariedad del contratante.

²¹ Palma (1991: [5]) agrega: “pequeñas y domésticas”.

“determinada”, por la necesidad de reproducción del conjunto de la sociedad²².

Es, en rigor, una creación típica de un modo particular de producción en la historia, el capitalismo. Ha sido, como muchas otras profesiones, engendrada por el bloque de poder que sustenta ese modo de producción y esa manera particular de organización social; desarrollada y colocada al servicio de los sectores de clase dominantes, como una importante estrategia de control social, una ilusión necesaria para, juntamente con otras ilusiones por ellos creadas, garantizarles la efectividad de la dominación y su permanencia histórica.

Se trata de un profesional cuya función —al menos la que se le atribuye “socialmente”— es “integradora”²³ y, en este sentido, equipados con técnicas e instrumentos científicos, interviene en la vida cotidiana con la misión de “acallar” demandas y protestas, en procura de que los individuos asuman las reglas y pautas de comportamiento que harán posible “incluirlos” en el orden social establecido, aunque sea en una posición “subordinada”. Se trata de “gestionar” las poblaciones de una manera racional y eficiente, de acuerdo con determinadas políticas formuladas por quienes tienen el poder del Estado, para que sea posible continuar en armonía el doloroso desarrollo del modo de producción capitalista, su “forma” de “administrar la vida”. Podría decirse que su función es resolver situaciones problemáticas, a condición de que este término se entienda como “hacer que la situación deje de ser un problema para los que mandan”. Este dejar de ser un problema para ellos, puede ser o no una solución también para quienes demandan.

La función de mediar, en representación del bloque de poder —sea en instituciones del Estado o de la sociedad civil—, utilizando como instrumento el conocimiento es, como ya vimos, constitutiva de las profesiones. Podría quizás considerarse que, en este caso, predominan las características del tipo de profesión “técnico-burocrática”.

²² Aun cuando el discurso hegemónico plantee una estricta separación entre las políticas económicas y las políticas sociales, como un capítulo diferente, en el que se incluyen los programas de alivio a las situaciones de extrema pobreza. José Luis Coraggio analiza en un documento las relaciones entre economía y educación, y afirma que debería entenderse como una misma política tanto el “manejo de los instrumentos considerados por ciertas teorías como las variables económicas” como “el conjunto de intervenciones que afectan directa o indirectamente las condiciones materiales de producción y reproducción”. “En estos términos —concluye— la distinción entre políticas económicas y sociales no sería pertinente” (Coraggio, 1990: 16, nota 20).

²³ Negreiros (1995: 55) cita el discurso de una diputada en el que se refleja gráficamente esta función integradora: “como una gota de aceite que se coloca en todas las articulaciones del hombre con la sociedad que “chirrían” (*en portugués “que ranjam”*) cuando se mueven. El asistente social es la persona encargada de esa lubricación”. En el mismo debate de la Ley de Asistencia Social, otro diputado afirma que la acción de este profesional es “una acción con objetivos higiénicos: morales e intelectuales” (Ibid.: 56).

El trabajador social —como otros “profesionales” que actúan en instituciones públicas— opera articulando la producción de legitimidad con la distribución de los recursos o la prestación de servicios que los sectores subalternos requieren para superar los obstáculos que encuentran en la tarea de reproducir su vida cotidiana dentro de las normas vigentes. Como en el caso de las escuelas de educación básica, su función es, al mismo tiempo, el control como agente del Estado y la prestación de un servicio “necesario”. Simultáneamente “encarrila” a las poblaciones en el orden vigente y les permite “apropiarse” de conocimientos socialmente producidos²⁴. Su eficacia deriva del hecho de que esos servicios se presentan como estrategias unificadoras, dirigidas por igual a todos los miembros de la sociedad.

Esas instituciones trabajan principalmente con el consenso, aunque utilizan también formas de represión (Althusser, 1973: 112)²⁵. Trabajar con el consenso es poner a disposición de esos sectores subalternos los bienes y servicios que demandan, directamente distribuyéndolos, cuando se considera conveniente, o removiendo los obstáculos que impiden que los sujetos tengan acceso a los objetos de su necesidad. Al mismo tiempo, se difunde la ideología dominante y se produce legitimidad, buscando consentimiento, aceptación “voluntaria” del orden establecido; haciendo que esos sectores tomen conciencia de que no pueden ni deben procurar la satisfacción de sus necesidades fuera de las disposiciones legales vigentes, inculcando pautas de comportamiento “socialmente” valoradas. En esta dirección se trata también de que los grupos asuman la “crítica” de los contenidos de sus esquemas de interpretación de la realidad, aplicando los criterios de racionalidad y eficiencia de la cultura dominante y cuestionando los resultados que ellos mismos habían obtenido “antes” de la intervención.

El trabajar con la represión es sancionar, reprimir, exigir ciertos comportamientos y conductas, ejercer coerción sobre los grupos. Lo represivo está en las condiciones establecidas para acceder a los bienes y servicios; el derecho que se reserva el Estado de decidir en qué situaciones es conveniente intervenir. La intensidad de la represión depende tanto del “nivel” de marginalidad y agresividad del grupo, como de la medida en que la situación se considere amenazante y de la coyuntura histórica por la que atraviesa la sociedad en su conjunto. En épocas en las que el Estado dispone de escasos recursos para distribuir, la función “atribuida” a los trabajadores sociales por las instituciones oficiales, tiene más componentes de normalización que de

²⁴ Ezpeleta y Rockwell (1983) analizan esta función de control y espacio de “apropiación” del conocimiento, que desempeñan las escuelas para las clases subalternas.

²⁵ Gramsci se refiere también a estas dos funciones “subalternas” de los intelectuales: conseguir el consenso espontáneo de las masas en relación con la dirección impuesta a la vida social por el grupo dominante y ejercer desde el Estado la coerción que asegure “legalmente” la disciplina de los grupos “disidentes” (Gramsci, 1975b: 18).

redistribución. Entonces su tarea es más riesgosa. su posición es débil porque tienen menos “cosas” para ofrecer.

La reflexión sobre la práctica de los trabajadores sociales ha llevado inevitablemente a quienes procuraron definir la especificidad de la profesión, su configuración particular, al estudio del proceso de su constitución en el horizonte histórico en que surgió, como respuesta a necesidades sociales concretas. En este sentido, algunos autores sostienen que las profesiones en general deben entenderse como mecanismos de control social (Sarfatti, 1996), que constituyen un “despliegue” del Estado, un modelo particular de organización que se impone a un determinado sector del mercado de trabajo. Los trabajos de Marilda Yamamoto (1992), Carmelita Yazbek (1993) y Lúcia Martinelli (1996), entre otros, se han ocupado en desvendar la “marca” de origen de la profesión del trabajador social, intentando asumir su historia como punto de partida la construcción de una identidad profesional alternativa.

Cuando los “problemas sociales” se multiplicaron, a causa del desarrollo del modo de producción —conflictos que estaban ya contenidos en el “orden” social que el modo de organizar la producción “necesitaba” para reproducirse—, el manejar a las poblaciones solamente con la represión dejó de ser una solución apropiada²⁶, en la medida en que se hacían más evidentes la explotación y la masacre que producía un sistema, que para crecer y afirmarse necesitaba alimentarse con la vida de los trabajadores. La burguesía tenía que enfrentar el movimiento de los trabajadores, sus manifestaciones colectivas, que crecían en violencia, y la creciente onda de problemas sociales que acompañaba la expansión del capitalismo. Todo esto le preocupaba por el riesgo de desorden social, de desestabilización.

Se le hacía imprescindible encontrar la forma de darle a su poder político la máxima estabilidad posible, de hacerlo incuestionable e irreversible. Su mayor preocupación a fines del siglo XIX era diseñar estrategias eficaces de control social que le permitieran ajustar la realidad social a los intereses del capital. Ya que no podía renunciar a crecer, le era crucial encontrar la estrategia para ocultar su fase de explotación, de opresión, de producción de la pobreza. Necesitaba mostrar la imagen del capitalismo como un régimen irreversible, como un orden social justo y adecuado, y, en consecuencia,

²⁶ El texto de Martinelli (1996) reflexiona sobre este momento del nacimiento de la profesión, “en la estera del capitalismo industrial”, y trata de interpretar las “atribuciones” de tarea que llevaron a construir la primera “identidad profesional”. La autora muestra cómo las primeras medidas de corte social se generaron por la conveniencia de liberar al trabajador, para que circulara por el mercado, de darle mayor movilidad a la mano de obra, de abaratar el costo de la reproducción de la fuerza de trabajo, de proporcionar condiciones mínimas de subsistencia a un ejército industrial de reserva. Todas estas medidas plantearon la “urgencia” de generar mecanismos que permitieran “manejar” adecuadamente a las poblaciones.

“digno” de ser aceptado por la sociedad en su conjunto; en fin, como la meta, el punto terminal de la historia.

Esta es la causa del surgimiento, por ejemplo, de la profesión del sociólogo, en la segunda mitad del siglo XIX (Champagne et alii, 1993: 57-59)²⁷. En ese momento, el desarrollo de la industria ha provocado la irrupción del proletariado en las ciudades y una exacerbación de las luchas de clase. Se plantean también serios conflictos entre los representantes de la burguesía industrial y los de la aristocracia conservadora, que cuestionan la industria como un nuevo “feudalismo” que provoca innumerables “problemas sociales”. Para encontrar una solución a este “estremecimiento de las sociedades europeas”, empieza a “instituirse” la profesión del sociólogo con la misión de ocuparse de los problemas sociales, de lo que constituye una crisis en la sociedad.

Pero el sociólogo era un “pensador”, un intelectual, cuya función se limitaba a pensar los problemas y sugerir alternativas para enfrentarlos. Hacía falta quién “ejecutara” esas propuestas, quien fuera al encuentro de los sujetos para “convencerlos” de que las soluciones propuestas eran buenas para ellos y de que tenían que volver al redil. Entonces, los dominadores volvieron su mirada hacia algunas prácticas de la sociedad civil que habían sido efectivas como instrumento de control social en otras épocas —como la beneficencia o la caridad.

Para construir una nueva estrategia operacional se articularon esas prácticas asistenciales tradicionales —que eran una forma de ratificar la sujeción del siervo al señor—, con el discurso liberal de la revolución francesa, que reconocía a los hombres derechos en cuanto trabajadores libres y asalariados, en cuanto ciudadanos. Se trataba de “racionalizar” la beneficencia para transformarla en una práctica eficiente, lo que, en rigor, “significaba transformarla en un instrumento auxiliar del proceso de consolidación del modo de producción capitalista, en una ilusión necesaria para la reproducción de las relaciones capitalistas de producción.” (Martinelli, 1996: 63).

Se trataba de conservar y reproducir las relaciones sociales, pero sin reconocer el antagonismo que les era esencial. Se mostraba una realidad idealizada, un discurso humanitario basado en la igualdad, la armonía y la necesaria cooperación entre las clases. La asistencia se convertía así en un instrumento de la práctica social burguesa para generar la ilusión de que había, por parte de la sociedad como un todo, un real interés por mejorar las condiciones de vida de los trabajadores (Martinelli, 1996: 65). Era una herramienta significativa para el proceso de consolidación del modo de

²⁷ Estas reflexiones sobre el origen de la profesión del sociólogo pertenecen al artículo de Remi Lenoir, “Objeto sociológico y problema social”.

producción capitalista, para crear las bases de sustentación capaces de darle legitimidad y garantizar la irreversibilidad del capitalismo.

De este proceso resulta un nuevo campo “profesional”, el de la asistencia social, servicio social o trabajo social, articulado con el proyecto social de la burguesía industrial. Estos profesionales toman a su cargo una práctica humanitaria —práctica que ya existía, pero cuyo papel será resignificado, para adaptarla a las demandas de los nuevos tiempos—, “sancionada por el Estado y protegida por la Iglesia, como una mistificada ilusión de servir” (Martinelli, 1996: 66). La "asistencia" al pueblo tiene por finalidad "conformarlos", creando la ilusión del cambio en paz, buscando una conciliación que corrompa cualquier tentativa de acción directa.

Estos nuevos agentes serán especializados, entrenados en el método científico y en el uso de técnicas e instrumentos apropiados para utilizar en las situaciones que requieran su intervención. Su trabajo será fundamentalmente producir informaciones para la elaboración de diagnósticos y ejecutar las estrategias de intervención, casi siempre diseñadas por otros. Como el Estado asume la acción social, sus lugares de trabajo serán las instituciones públicas, oficiales o sostenidas por subvenciones del gobierno.

Pero ¿se mantiene aún hoy esta función que marcó el origen de la profesión? Para responder a esta pregunta es necesario interrogarnos acerca de cómo se plantea la cuestión social hoy. En el contexto de la perspectiva teórica que adoptamos, la cuestión social se refiere a las relaciones entre el capital y el trabajo y a las secuelas que la manera como estas relaciones se dan, trae para el conjunto de la formación social. Replantearse en cada momento histórico esa pregunta y no darla por *ya contestada* es precisamente lo que supone haber adoptado la tendencia marxista como referente teórico-metodológico²⁸.

El modo específico en que se plantea hoy la cuestión social es el aumento de grandes contingentes de población "sobrante". Lo que en otras épocas era un ejército de reserva, que presionaba sobre el valor de los salarios, ha dejado de ser ya indispensable para el capital. Las nuevas tecnologías, sumadas al aumento de la población mundial y a la demanda por operarios cada vez más calificados, que operan equipos e instalaciones altamente automatizados, hacen innecesario el disponer de un gran ejército de reserva. Basta con unos cuantos operarios calificados —o mejor “calificables” en un plazo más o menos breve— que dominen un conjunto de competencias básicas que los hagan polivalentes y fácilmente reconvertibles (Slam, 1980: 99)²⁹.

²⁸ En este sentido Habermas (1987: 13-14) afirma que el marxismo es la primera teoría que pretende dar cuenta, en su mismo proceso de reflexión, de la situación social y de las condiciones en la que esa teoría se produce. Es una teoría refleja, que se opone a las teorías tradicionales, *monológicas*, que sólo se analizan a sí mismas y a su objeto.

²⁹ El autor cita una investigación realizada para la Ford norteamericana que reveló que, para formar el 43% de sus obreros necesitaba solamente un día de trabajo; para otro 42%, este plazo se

Pero además, es necesario convencer a la sociedad, y en particular a esos mismos grupos de población “sobrante”, que ya no sirven, que “no pueden” aprender, que “no tienen futuro”, que la pobreza “atrofió” y anuló su capacidad de aprender (En un momento en el que la ciencia descubre que es enorme la cantidad de neuronas disponibles para reemplazar funciones en el cerebro, se “da de baja” a las poblaciones subalternas porque los daños de su mala alimentación en la infancia se consideran irreparables).

La ilusión de una preocupación por la pobreza y la exclusión y el esfuerzo por ocultar el antagonismo esencial a las relaciones sociales que sostienen el capitalismo, se mantienen en plena vigencia. En esta nueva etapa del desarrollo del modo de producción capitalista, los riesgos de la subversión del orden aumentan en la misma medida en que crece la población sobrante, en que son cada vez menores las esperanzas de llegar a ser, por lo menos, “explotado”, de encontrar una posibilidad de “inclusión” (Villarreal, 1996: 44-45).

El neoliberalismo se presenta hoy como un programa **inevitable**, como una tendencia avasalladora. Se habla del fin de la historia, porque se ha alcanzado el máximo de racionalidad posible, es la utopía realizada: por eso no se aceptan otras utopías³⁰. De esta manera se reduce el imaginario social, ya no hay esperanzas en la gente³¹. En el campo político, para la ejecución del programa, se han hecho alianzas con neoconservadores, “nuevos” izquierdistas y, en especial en América Latina, con algunos populistas que procuran mantenerse en el gobierno. Se ha constituido así una alianza, una combinación central a nivel mundial³².

El programa —no es, en rigor, una teoría— neoliberal se fundamenta en la siguiente trilogía: libertad (entendida fundamentalmente como libertad de mercado), democracia y disminución del sufrimiento. Pero el orden es estricto: tanto la democracia como el sufrimiento de las mayorías, debe sacrificarse cuando es necesario proteger la **libertad del mercado**. El límite

prolongaba hasta dos semanas; apenas el 1% requería una formación prolongada en la empresa (Slam, 1980: 99). ¡Y esto sucedía en 1926!

³⁰ Norma Pavigliati (1991: 12) se refiere a esta característica como “la concepción totalizadora de la nueva derecha”. Hayek, en su discurso de aceptación del Premio Nobel afirmó: “el cambio de tal sociedad (la neoliberal) sería nefasto, pues implicaría la llegada del infierno a la tierra”(apud Gómez, 1996: 177); y Karl Popper, su amigo y “correligionario”, anunciaba en 1956 muy entusiasmado, los futuros logros del neoliberalismo: no más desempleo, ni pobreza, ni discriminación racial o religiosa, ni diferencias rígidas entre las clases ni falta de oportunidades para algunos (Ibid.: 184-185).

³¹ Palma (1991 [16]) insiste en la necesidad de hacer una crítica del neoliberalismo. Que nuestros pueblos no reciban al neoliberalismo con el mismo “acto de fe” con el que recibieron al desarrollismo y al Programa de la Alianza para el Progreso.

³² Norma Pavigliati (1991: 29) agrega como aliados en el bloque, al menos para el caso de Argentina, a los sectores más tradicionales de la iglesia y a algunos “desarrollistas”.

de la democracia es el funcionamiento libre del mercado³³. En resumen, si es necesario garantizar la libertad estricta del mercado —el libre juego de las fuerzas operantes—, se justifica una intervención política, una interrupción de la democracia, el uso de la fuerza que acalle los reclamos de los que se sienten perjudicados por el programa y plantean reclamos, de los que pretenden “retroceder” el reloj de la historia.

Algunos de los principales postulados que plantea hoy el neoliberalismo con una validez planetaria, son los siguientes: globalización de la economía; homogeneización en lo que se refiere a un núcleo cultural central, aunque se admita cierto nivel de “diversificación” en lo demás; un mercado de competencia perfecta; la institucionalización de un nuevo orden político internacional, lo que implica la reducción de las funciones de los estados nacionales; una filosofía liberal a ultranza, que radicaliza la opción por el individualismo y entiende el interés general del conjunto de la sociedad como mero resultado de los intereses individuales; la aceptación de que el trabajo se ha terminado y la legitimación de ciertos niveles de exclusión. Superar el “neoliberalismo” se presenta como una utopía sin sentido.

La reducción del papel de Estado a la defensa contra lo externo, la protección a los individuos contra la violencia y la construcción y administración de las obras públicas que no den ganancia, tiene serias consecuencias para el desempeño de varias profesiones técnico-burocráticas, multiplicadas durante los años de auge del Estado de Bienestar. Para los neoliberales el Estado debe dejar de actuar como compensador de las diferencias entre los distintos sectores de la población, debe transferir esas funciones a los sectores privados —por lo menos, a los gobiernos locales.

El nuevo Estado no debe regular las actividades económicas, ni asumir responsabilidad por la equidad social³⁴. El Estado de Bienestar es para ellos un efecto desastroso de las políticas keynesianas, que obligaba a los gobiernos a brindar asistencia a la población y a reconocer formalmente a las organizaciones sindicales como interlocutores. Con el pretexto de una mayor justicia social, destruyó las libertades individuales, se “entrometió” en la vida privada de las personas, generó una democracia ingobernable, sin respetar la idea del Estado Mínimo Liberal; impuso impuestos al capital y desactivó las

³³ Hayek afirmó en una entrevista realizada por el Diario “El Mercurio”, de Santiago de Chile, que si las democracias no pueden desempeñar esa función, es mejor un gobierno autoritario (apud Gómez, 1996: 175). “Ninguna libertad para los enemigos de la libertad”, afirmaba (Ibid.: 176). Felipe González, en su visita a Argentina, hizo en una entrevista un comentario liviano sobre este sometimiento de la democracia al mercado de competencia perfecta: “el mercado le pone a veces los cuernos a la democracia...”. Como lo afirma Gómez, “la unión de neoliberalismo y democracia, es, a lo sumo, un casamiento por conveniencia” (Ibid.: 177).

³⁴ Hayek recomienda incluso privatizar todas las funciones públicas, para generar, de esta manera, un mercado total (Gómez, 1996: 180).

inversiones y también el trabajo, y contribuyó finalmente a aumentar el déficit fiscal.

Como consecuencia del programa neoliberal, el espacio público estatal ha perdido su capacidad para actuar como lugar de articulación de intereses, aun sin haber conseguido que los grupos sociales alcancen un acuerdo mínimo sobre cuáles son los bienes y servicios que los sectores sociales subalternos y los excluidos pueden “demandar” sin alterar el orden vigente. Como el Estado abandonó muchas de sus funciones, dispone de menos bienes y puede prestar menos servicios. Por lo tanto no puede aceptar que esas cosas, que ya no puede ofrecer, se constituyan en objeto de demanda. Por otra parte, los mismos sectores subalternos están atomizados, fragmentados y no consiguen articular intereses ni constituir una representación.

La omisión del Estado ha provocado una mayor incoherencia entre el discurso de igualdad y la realidad; entre las leyes que se sancionan y lo que efectivamente se hace; entre las normas y sanciones y lo que efectivamente se aplica en la práctica de la justicia. Hay más tolerancia ante varios hechos en los que se viola abiertamente la legislación, en todos los niveles de la sociedad. Entre los sectores subalternos, la ciudadanía se plantea de acuerdo con otras formas sociales de integración una socialización con pautas y códigos de valor distintos a los “públicos”. Aunque la integración en esos espacios sociales no pase por la “sociedad oficial”, llega sin embargo a plantearle demandas específicas al Estado. Es el caso del Movimiento de los sin tierra MST, en Brasil; de los traficantes de droga en las *favelas* de Rio de Janeiro o de los aborígenes de Chiapas.

En esos espacios de la sociedad la presencia de la “sociedad política” es menor, y llega casi a desaparecer. Sólo se perciben algunos “ecos” de su existencia, a través de las acciones de Programas orientados a satisfacer algunas necesidades básicas. Allí existen otros caminos para alcanzar algún nivel de satisfacción de necesidades, instituidos de hecho, que desbordan los marcos legales vigentes. Esas modalidades se fundan en criterios de valor diferentes de los imperan a nivel de la sociedad “democrática” y muchas veces implican violencia y arbitrariedad. Este es, por ejemplo, el caso de las mafias y las pandillas.

Desde algunas instituciones situadas en los límites, el trabajador social debe aventurarse en esos espacios, para encuadrar esas situaciones dentro de las pautas y normas del Estado, para intentar que esos grupos “indisciplinados” se reubiquen en el orden vigente. En esos contextos, el Estado se hace visible por su intermedio. Su papel es semejante al del Stalker del film de Tarkowski, que guiaba al escritor y al profesor, en su visita a la zona prohibida.

Hasta aquí hemos intentado analizar el “texto” que el régimen le atribuye a la profesión. Sin embargo, existe también en la sociedad una representación de

lo que es “ser trabajador social”, un conjunto de expectativas que permiten que las personas orienten sus contactos con este tipo de profesionales. Este texto social sobre la profesión está formado tanto por lo que los trabajadores sociales pretenden ser, como por la imagen de ellos que tienen quienes contratan sus servicios, los usuarios o la clientela de la profesión y el resto de la sociedad. Se ha ido construyendo así una exteriorización comprensible para todos los sujetos que “viven” en esta sociedad —una “identidad” que se le atribuye a este tipo de profesional—. Es esta representación social de la profesión la que algunos jóvenes encuentran en su “mundo” y tiene elementos que los atraen y los llevan a pretender construir en ese “lugar” su identidad. En este sentido, el término profesión significa también el afirmar la intención de “dedicarse” a esa actividad para la que persona siente que ha sido “llamada”³⁵.

Es claro que hay diferentes “versiones” de esa representación social de la profesión, que dependen en general de la situación y la posición del sujeto que se la re-presenta. Cada persona incluirá o eliminará de su imagen, en el momento en que la construye, algunos de los “elementos” que se han ido asociando a lo largo de la historia con esta profesión. Por eso hay también diversas maneras de “ser” trabajador social, aunque todas tengan como base, en diferentes niveles y formas de articulación, los significados “sociales” que se le han atribuido en la historia. Puede afirmarse que la “representación” es, en cierta medida, un texto ambiguo³⁶, cuyo “sentido” se negocia en las interacciones sociales.

En el núcleo central podemos encontrar la idea de la ayuda, del tratar con problemas, de “facilitar” a los sujetos la satisfacción de sus necesidades. Pero es posible darle al menos cuatro sentidos diferentes a este “texto” básico. El primero es considerar al trabajador social como un buen “amigo”, que nos apoya con recursos cuando “dispone” de ellos o que, al menos, nos escucha y trata de comprender “nuestros problemas”³⁷. En esta visión se acentúa la idea de la profesión como vocación, como “actitud” de servicio. El segundo “sentido” le atribuye el papel de tratar con los problemas que algunos individuos o grupos sociales pueden plantearles a las instituciones. En esta perspectiva, el trabajador social debe responder con eficiencia a los problemas

³⁵ Negreiros (1995: 57) cita un texto de Leal que expresa esta situación: “Vocación, que es voz que oímos y que nos llama; profesión, que es declaración y compromiso en voz alta, voto, juramento; en fin, respuesta a esa voz que nos llamó”.

³⁶ Brunner (1988: 128) define así la cultura.

³⁷ Estas formas de entender lo que es un trabajador social se han tomado del trabajo de Negreiros (1995). En el texto, la autora las considera “posiciones” de los entrevistados con respecto a la profesión del Servicio Social. Es interesante la idea de asociar a cada una de estas posiciones una imagen figurativa: a la primera, el salvador o el ángel de la guarda; a la segunda, el “pronto socorro”; a la tercera, el “conciliador” y a la cuarta, el “interlocutor” privilegiado para el contacto con las poblaciones, profesional de la intervención social (Ibid.: 46-48).

sociales que dificultan la acción institucional. actuar como “socorro” ante las emergencias. El tercer sentido toma una posición crítica ante la “asistencia” y denuncia su finalidad como el conformar a las personas con algunas acciones reformistas, para generar la ilusión del “cambio en paz” y buscar una conciliación que corrompa toda tentativa de acción directa. Finalmente, en cuarto lugar, hay quienes consideran al trabajador social como un técnico con competencias específicas. Esta perspectiva es la que ha contribuido a la constitución del servicio social como profesión, en el sentido que ya hemos analizado³⁸.

Estas representaciones sociales de la función que cumplen los trabajadores sociales, se hacen patentes en las funciones para las que se los contrata: resolver problemas sociales, dando respuesta a las necesidades de algunos sectores de la población. La cuestión en este caso es saber qué es lo que se dice cuando se habla de problemas sociales y de necesidades, porque del sentido de esos términos va a depender lo que deba entenderse por resolver y dar respuesta.

Las instituciones que contratan los servicios de un trabajador social pueden entender que resolver es “silenciar” y dar respuesta, “entregar cosas”. Cuando piden “eficiencia” en estas tareas, pretenden que consiga que la gente se conforme con aquello que se les puede dar. Puede ser que se proponga la organización popular como la mejor forma de participar ordenadamente; que se promueva un mayor aprovechamiento de los recursos locales como una estrategia para disminuir las presiones sobre el Estado³⁹.

El trabajador social trabaja, en general, en relación de dependencia, en organismos oficiales o en instituciones de la sociedad civil, que utilizan directa o indirectamente recursos del Estado. Su práctica se presenta “enmarcada” en las políticas del gobierno o de los sectores sociales que regentean esas instituciones y que deben respetar la legislación vigente para recibir ayuda del Estado. Son organismos que tienen la misión de proveer recursos para satisfacer necesidades materiales y no materiales de los sujetos y poner a su disposición informaciones que no estén a su alcance.

³⁸ Lenoir analiza para el caso de los sociólogos la representación social de la profesión, reforzada por el empleo que las instituciones hacen de esos profesionales. Lo que las instituciones pretenden es que el sociólogo les ayude a resolver problemas sociales, que pueden ser de dos tipos: el primero, es la necesidad de dar “ayuda” a los pobres y garantizar cierto nivel de seguridad social fuera del trabajo; el segundo, se plantea en las relaciones entre empresarios y asalariados, y se refiere en especial a las condiciones en el mundo del trabajo. Aunque, en rigor, el primer tipo de problemas debe entenderse como una derivación del segundo, que es lo que se ha denominado la “cuestión social” (Champagne et al., 1993: 58-59).

³⁹ En este aspecto estamos en desacuerdo con algunas afirmaciones del texto de Palma (1991 [7-8]). No creemos que la propuesta de organización popular de la que hablan algunas instituciones — incluidos los organismos internacionales —, justificada por una mayor “eficiencia”, “coincida” con la intención de un trabajador social comprometido con los sectores subalternos. Esa coincidencia sólo será posible si se trata de un intelectual al servicio del bloque de poder.

Los organismos estatales —o privados subsidiados o, al menos, regimentados por el Estado— “emplean” al trabajador social como agente intermediario y supervisor del funcionamiento de mecanismos de distribución secundaria del ingreso. con la misión de producir también el “disciplinamiento” de los sujetos para su vinculación con las instituciones que se disponen a atender sus “necesidades”. Es por ese motivo que se ha profesionalizado la práctica de la asistencia social. El contexto, el nivel institucional y el grado de socialización de la población pueden hacer más o menos flexible la tarea del disciplinador.

Como agente al servicio de determinadas instituciones, el trabajador social sale al encuentro del sujeto/objeto de su práctica, definido como “usuario”, con un **perfil** determinado que le permite acceder al servicio. Este perfil se limita a destacar aquellos aspectos que le interesan a la institución, en función del servicio que ella ofrece, sin tener en cuenta la totalidad de la experiencia como persona de esos “usuarios”⁴⁰.

Es el servicio que la institución ofrece lo que se considera “necesidad”. Son las cosas que los sujetos “necesitan” desde la perspectiva de quienes se las ofrecen, aunque en algún “sentido” puedan considerarse también “necesidades reales”. De hecho, si no existiera esa relación no tendría el discurso de las instituciones ningún poder simbólico. Por eso no es posible, sin una reflexión previa, afirmar que un trabajador social se ocupa “con necesidades vitales, urgentes, muy sentidas por los grupos populares, con prácticas existenciales, con necesidades que los marcan mucho...” (Palma, 1991[6]).

No se trata tampoco de dividir las necesidades en “sentidas” y “reales”, “aparentes” y “verdaderas”, atribuyéndoles a los profesionales la capacidad de arbitrar en esta cuestión frente a incapacidad de los sectores populares para reconocer la diferencia entre unas y otras. El problema es, más bien, decidir qué es lo que se entiende por “necesidad”.

La necesidad puede definirse como una zona gris entre el ser y el deber ser. Pero, cuando le exigimos un poco más de contenido a esta definición, se percibe con claridad que no es gris apenas la zona intermedia, sino también ambos extremos. Cada uno define tanto la situación de la que parte como aquella a la que pretende llegar, desde su posición social, que es el mirador desde donde se atisba el pasado, el presente y el futuro. Esa “posición” incluye tanto una cultura determinada, como un lugar en la división social del

⁴⁰ La palabra perfil —según el Diccionario de Maria Moliner— significa “línea que señala los bordes de una cosa para el que la mira”, o “línea que delimita el borde de una cosa mirada por el lado”, “de manera que se ve sólo un lado de ella pero no la parte delantera, ni la trasera”, ni el otro lado. La Doctora Martinelli señaló con acierto, en una de sus clases de postgrado, esta dimensión de “lateralidad” implícita en la palabra “perfil”.

trabajo. una capacidad y una opción política; en resumen, supone un proyecto de sociedad, al que uno adhiere⁴¹.

No parece posible entonces hablar de “necesidad social” como si fuera una realidad objetiva, que existe al margen de la intervención humana. Por eso, decir que algo es “necesario” para la sociedad no es más que “prescribir” una cosa como necesaria para realizar determinado proyecto social al que se adhiere. Esta imprecisión parece menor, es cierta medida, cuando se trata de necesidades “fisiológicas”, como la sed o el hambre, pero aún en este caso hay muchas y diferentes maneras de satisfacer esas necesidades.

La “necesidad” es entonces una determinación cultural, que asimila las condiciones necesarias para la realización de un proyecto social determinado con la idea de “carencia de” (en doble sentido de no tener y requerir). Es claro que hay también “carencias” que no se “interpretan” como “necesidad” y por eso no se contempla ni siquiera la posibilidad de “satisfacerlas”. Hay un “encubrimiento” en los proyectos, bajo el manto de la neutralidad, de las necesidades que ellos mismos definen. En rigor, no hay ni necesidades ni problemas objetivos; todos son “construcciones” humanas.

Afirmar que el trabajador social atiende las necesidades de determinados sectores sociales, debe entenderse como que es el profesional que tiene a su cargo resolver las situaciones en las que se le plantean a esos sectores dificultades para la reproducción de su existencia, en las condiciones impuestas por el orden social vigente. Es decir, esos sectores sociales no tendrían condiciones de resolver esas dificultades, sin afectar lo instituido. En rigor, es el arduo mundo en el que les ha tocado hacer su vida cotidiana el que hace que determinadas situaciones se le presenten a los particulares como “dificultad”⁴².

La tarea “encomendada” al trabajador social por el régimen es no sólo facilitar el acceso de esos sectores subalternos a determinados bienes y servicios; comprende además conseguir el “consentimiento”, la “aceptación” de que esos bienes y servicios son necesidades legítimas, válidas y, en

⁴¹ En un curso sobre planes de estudio, en la Universidad de Buenos Aires, hemos discutido este problema de la necesidad como “fuente” para decidir lo que “debe enseñarse”. Es interesante en este sentido el análisis que hace Kliebard (1980) de las que Tyler considera las tres fuentes del currículum: los alumnos, los especialistas y la sociedad. Sistemáticamente Kliebard va destruyendo cada una de las fuentes para demostrar que, en rigor, todas remiten a una sola: las necesidades de la sociedad o, mejor dicho, **lo que los constructores del currículum “imaginan” en ese momento como “necesidades de la sociedad”**. En realidad, lo que se “incluye” en el currículum —en diferentes proporciones y niveles de inclusión—, es aquello que sus “constructores” valoran en ese momento como necesario para la sociedad que ellos quieren contribuir a reproducir o a construir.

⁴² En nuestro trabajo en comunidades campesinas, en Ceará, asistimos a la “resignación” con que se vivía, en algunos casos, la dificultad para acceder a una tierra que sus “dueños” mantenían improductiva. “Aunque necesitemos tierra—afirmaban con convicción— ya no hay más tierra para repartir”.

consecuencia. pueden ser satisfechas sin “alterar el orden”, en la medida y la forma “adecuadas”⁴³. Para cumplir con esta tarea “interviene” en las situaciones en las haya un riesgo de alteración del orden, derivado de dificultades en la reproducción cotidiana de individuos o grupos, sea porque “necesitan” alguna cosa o porque la “consiguen” de un modo “inadecuado”, que perturba el proceso de reproducción social.

En resumen, para el régimen se definen como “necesidades” aquellas carencias que pueden ser satisfechas sin afectar el orden, es decir, aquellas para las cuales “dispone” de recursos que las “satisfacen”; y los actores aprenden a no pretender más que las “necesidades” que se les han asignado (Heller, 1977:). Por eso el trabajador social, al mismo tiempo que resuelve las dificultades derivadas de la desigual distribución y apropiación de los bienes materiales y simbólicos, “difunde” una manera de “ver” el mundo, y los códigos y las normas que “necesitan” las personas para vivir en ese mundo.

Pero la “decisión” sobre necesidades y formas y contenidos para su satisfacción nunca es definitiva, es tema de negociación permanente, en la interacción social, a través de luchas, acuerdos, concesiones. Los sujetos no siempre acatan pasivamente las decisiones del régimen sobre los satisfactores que “pueden” requerir para su estrategia de vida. A veces luchan por el reconocimiento de otras necesidades y, cuando consiguen que su demanda llame la atención de la sociedad en su conjunto, pueden obtener satisfactores que no hubieran sido puestos a su alcance de otra manera. Si no lo consiguen, les resta aún la posibilidad de generar procesos de apropiación o distribución “extralegales”, que pueden ser definidos como “ilegales” en cuanto pongan en peligro el orden vigente⁴⁴.

Puede afirmarse que la identidad del trabajador social como profesional, atraviesa actualmente por una crisis. El interés por el tema de la identidad sobreviene cuando está en peligro, cuando comienza a ser un territorio amenazado. Se habla de la identidad cuando es problemática, cuando las personas no están seguras de su identidad (Robin, 1996: 36). En nuestra época los trabajadores sociales, como la mayor parte de los profesionales, tienen esta sensación de vulnerabilidad en relación con su identidad. ¿De dónde proviene el peligro? En primer lugar, como ya lo hemos comentado, todas las identidades se han vuelto “problemáticas” en nuestro fin de siglo. Pero hay

⁴³ Batallán y García (1992: 223), plantean esta misma “doble” función para el caso de los docentes: “transmitir conocimiento” y “disciplinar”.

⁴⁴ La ocupación de las tierras improductivas promovida por el MST es un ejemplo de la lucha porque se definan formas de satisfacer una necesidad que, al menos a nivel del discurso, es “aceptada” como tal por el régimen. Lo que está en juego en este caso no es tanto el reconocimiento de la necesidad, sino más bien el procedimiento que se plantea para la distribución de la tierra, porque perturba el orden. Por eso el Estado lo considera “ilegal”, y “propone” otro procedimiento que conviene a su proyecto: el Banco de la Tierra.

razones específicas que hacen aún más compleja la cuestión para un trabajador social.

Una de esas razones es el cambio de *status* de la profesión. Es evidente que la organización del conocimiento específico que funda y legitima su función, se ha hecho más compleja. Esto ha llevado a aumentar el tiempo de duración y el nivel de los estudios para conseguir la habilitación profesional, aunque este cambio se está produciendo de manera desigual en distintos países⁴⁵. Es posible que haya contribuido también para aumentar el nivel de la formación, la necesidad de darle un mayor valor a la credencial, para defender la posiciones de la profesión y garantizar sus mecanismos de inserción social. De todas maneras, en este nuevo nivel —el de Licenciatura— la profesión del trabajador social es relativamente “joven”. Tiene que “construir” su identidad, delimitar su objeto propio y su manera particular de enfocarlo, diseñar estrategias e instrumentos para negociar un espacio “específico” para el desempeño profesional. Y esto siempre se hace “invadiendo” otros “campos”, “apropiándose” de terrenos en las fronteras de profesiones más antiguas.

Esta “exigencia” en el sentido de construir un campo disciplinario específico, con el aporte, es claro de otros campos disciplinarios “próximos”, puede interpretarse también como una respuesta a la tendencia a identificar profesión y disciplina. En esta línea de análisis de la profesión pueden plantearse las siguientes cuestiones: ¿El Trabajo Social es una disciplina científica? ¿Es una profesión en cuya práctica se articulan varias disciplinas? ¿Para existir como profesión tiene necesariamente que llegar a “constituirse” como disciplina?⁴⁶

Por otra parte, los profesionales del campo de las ciencias sociales, en parte por trabajar con la ideología —lo que los hace intelectuales orgánicos o, al menos, al servicio de una clase o fracción de clase—, en parte por pertenecer a la tecno-burocracia, son los más castigados por el achicamiento del Estado. Esta situación de limitación de los espacios para ejercer la profesión los lleva a desconocer “exclusividades negociadas” en base al conocimiento y a tomar por asalto espacios que corresponderían a sus “primos” profesionales. Los sociólogos, por ejemplo, invaden el campo de los educadores y el de los trabajadores sociales.

⁴⁵ Todavía en 1960, según el Doctor Robere, en Potosí, se “reclutaban” alumnas para la carrera de Servicio Social con líneas argumentales como las siguientes: es una profesión femenina, los horarios de trabajo son decentes y no muy extensos, deja espacio para cumplir con tareas propias del ama de casa (Sarfatti, 1996).

⁴⁶ Llevando al extremo esta identificación disciplina/profesión, Etzione (apud Sacristán, 1988: 123-124) considera que el Trabajo Social es una semi-profesión, porque “no dispone de un corpus delimitado de conocimientos básicos que legitimen una actuación profesional determinada”. El trabajador social es, para este autor, un semi-profesional porque su práctica se apoya en conocimientos de varios campos disciplinares y se orienta por una amalgama de conocimientos técnico administrativos que provienen del saber artesanal.

No obstante, una de las razones principales de crisis de la “identidad” profesional parece provenir de las reflexiones de los mismos trabajadores sociales. Algunos han cuestionado seriamente el sentido de su intervención en la sociedad. En las últimas décadas se generó un movimiento en Latinoamérica de revisión crítica de la profesión que se denominó “Movimiento de Reconceptualización del Servicio Social”. Se consideraba necesaria “la reformulación del Servicio Social en nuevas líneas de teoría y de acción para mejor servir a la persona humana y a la sociedad” (Martinelli, 1996: 22). Entre los profesionales que se involucraron en el movimiento existía una preocupación por definir los espacios ocupacionales de la profesión —la especificidad de la práctica profesional del trabajador social— y “su papel en el proceso de cambio”.

Esta historia reciente de la profesión es la que le permite a Lúcia Martinelli afirmar que el Trabajo Social “es el área de las ciencias sociales que ha revelado mayor inquietud teórica”, lo que la llevó a plantearse un verdadero proyecto de reconceptualización, “un arreglo de cuentas con el capitalismo, un esfuerzo por repensar las raíces, por pasar en limpio todas las múltiples determinaciones que, en cuanto modo de producción, impuso como configuración cultural de esa área.” (Ibid.: 15).

En rigor, podría afirmarse que en el interior de este movimiento se amalgamaban varias corrientes de reflexión sobre el “sentido de la profesión”, que recurrían a diferentes referenciales teóricos para analizar las prácticas dominantes y proponer alternativas. Uno de los grupos avanzó principalmente en la toma de conciencia sobre sus orígenes, en el centro del proyecto político de la burguesía capitalista emergente. Este grupo viene desarrollando una importante acción tanto en términos de formación como de investigación. Sus reflexiones se centran en el análisis de la “racionalidad” impuesta a la práctica profesional por la burguesía que “llegó a transfigurarla, dándole una connotación de práctica alienada, alienante y alienadora, enclaustrada en las instituciones y distanciada de la lucha de clases” (Martinelli, 1996: 15-16)⁴⁷. Los trabajadores sociales, “alienados”, se transforman en “instrumento” para la concreción de un proyecto de sociedad “ajeno”:

...al sucumbir a la lógica del capital, era su propio ser dialéctico, su conciencia social, su identidad profesional que sucumbía, para dar lugar a un no-ser, a un ser sin efectividad, a una categoría sin identidad y reproductora de una práctica reificada, producida por la cultura dominante y sin ningún potencial de transformación de la realidad.” (Martinelli; 1996: 15-16)

Este movimiento de negación de la identidad atribuida y de superación de la alienación, al plantearse la ruptura con los orígenes burgueses de la profesión,

⁴⁷ Aunque, en rigor, ese distanciamiento de la lucha de clases sea sólo aparente.

abre paso a un proceso permanente de construcción colectiva de una identidad. Para que sea posible plantearse esa construcción, es fundamental vincular la identidad profesional a una conciencia social crítica, y evitar que las reflexiones se limiten a lo corporativo y la profesión sea “absorbida” por la tecnoburocracia. Pero esta vinculación no es algo “mecánico”, exige una reflexión teórica que ponga al descubierto las formas de articulación entre cada situación concreta y la sociedad en su conjunto, como contexto de lo particular.

Es claro que hay una contradicción entre lo que las instituciones le asignan como tarea al trabajador social, a partir de la representación social de lo que es la profesión, y este movimiento crítico, que cuestiona esa identidad “atribuida”. La relación entre el profesional de trabajo social y la institución es una situación que difícilmente podría equipararse a un contrato. Una de las partes decide todo y la otra no tienen ninguna condición que le permita interferir. No es posible discutir ni la oportunidad ni la calidad de los bienes o servicios ofrecidos, ni la forma en que ofrecen. Es el Estado —directamente o a través de la sociedad civil— quien prescribe los marcos de la situación, las necesidades y la forma de satisfacerlas, el que decide las prioridades de atención, según cuáles sean las necesidades que le resulte más fácil satisfacer en el momento.

En este sentido se ha andado mucho camino desde la concepción del trabajo social como una tarea asistencialista/humanista, hasta la figura del técnico profesional que maneja competencias específicas. Pero este recorrido no significa la superación de la contradicción principal, en términos de la política a la que el profesional sirve⁴⁸. Tanto la caridad como la solidaridad “laica” de los liberales⁴⁹ se fundamentan en “virtudes” definidas por una ética abstracta y universalista. Trabajar en favor de los pobres, de los que sufren, “en pro de la equidad”, no significa necesariamente cuestionar el orden social del capitalismo. No basta hablar de “oprimidos”, excluidos o marginales⁵⁰; la

⁴⁸ Palma (1991: [2]) parece referirse a este camino recorrido cuando les dice a los trabajadores sociales “algo parece estar fallando en aquella primera seducción que ustedes sintieron por esta profesión”. Nuestros trabajos de investigación nos mostraron que lo que llevó a la mayor parte de los jóvenes a elegir la carrera, fue la idea de que se iban a dedicar a “ayudar a las personas”. Por eso, lo que genera la desilusión no es tanto la “ubicación laboral” — con palabras de Palma, **“nuestra ubicación laboral... en el aparato de dominación”** (Ibid.: [2])—, que los “limita” a dedicarse a la solución de problemas, sino más bien la posición que Negreiros (1995: 50-51) denomina “pragmatista/inmediatista”. Registramos esa sensación de sentirse tratado como un “bombero” que apaga “incendios” en la institución y puede “ser mandado a hacer cualquier cosa”, en nuestras entrevistas a trabajadores sociales que se desempeñaban en Gabinetes de Apoyo al Escolar, en escuelas de Educación General Básica, localizadas en el Gran La Plata.

⁴⁹ Léon Bourgeois, representante del solidarismo republicano, a fines del siglo XIX, afirmaba que la caridad, como libre elección de las personas, debía dar paso a la solidaridad como un “deber” (apud Negreiros, 1995: 54).

⁵⁰ En el mismo sentido, Coraggio (1990: 18) se refiere al estilo en que los organismos internacionales analizan la situación actual, en particular en el caso de los países del tercer mundo:

cuestión que el trabajo social crítico plantea en comprender “las razones” de esa miseria, identificar a los que la “producen” para beneficiarse y apoyar a los explotados en un proyecto de “emancipación”⁵¹.

¿Es posible “escapar” de la identidad que las instituciones pretenden atribuirle al trabajador social, trascender el control social? ¿Existen espacios potenciales para una práctica diferente? Pensamos que sí, en la medida en que afirmamos que es el hombre el que construye la historia. Este planteo nos conduce a reflexionar sobre el sentido de las **utopías** ¿Son necesariamente propuestas imposibles como afirma el discurso neoliberal? En primer lugar, las utopías son necesarias y tienen funciones sociales positivas: actúan como barrera ante la complacencia, favorecen la organización y la disciplina en las acciones colectivas, promueven el respeto por lo que se considera mejor y la búsqueda de excelencia en los modos de acción. Por otra parte, lo que parece imposible, puede tornarse conciencia de lo posible. Las utopías que nacen de una insatisfacción colectiva, que se afirman en la certeza de que existe un camino para remediar esa insatisfacción y están avaladas por el consentimiento de las mayorías, pueden llegar a ser posibles⁵².

Una condición esencial para salir de la “trampa” y superar el dilema que se plantea entre lo que quiere hacer el trabajador social y lo que se “pretende” que haga, es admitir que el ejercicio de la profesión, al menos en una dimensión, es una instancia de control, y esa dimensión es para el régimen la principal y la que “justifica” su existencia. Sólo es posible luchar por darle “otro” sentido a la profesión a partir de saber quién es el trabajador social en este contexto en el que vive y trabaja⁵³.

En primer lugar, es necesario partir de las tareas que las instituciones le asignan al trabajador social. Es preciso hacer un análisis institucional, en términos de intencionalidades, fuerzas y recursos disponibles. Habrá que

“no antagonizar identificando responsables”, “atribuir la situación social y sus tendencias a procesos sin sujeto”, “describir los resultados dramáticos de los procesos y proponer medidas de efecto compensatorio”.

⁵¹ Tomamos esta expresión —trabajo social crítico—, de la propuesta de Giroux que habla de una “pedagogía crítica”, como un avance frente a la “pedagogía radical” representada, entre otros, por Althusser, Bowles & Gintis, Bernstein y los primeros trabajos de Bordieu. Sobre este tema ver Giroux (1992: 58-66) y Giroux & MacLaren (1998: 171-209 y 215-253).

⁵² El camino es una estrategia que podría llevar a eliminar la causa de la insatisfacción o, al menos, a estimarla como deseable y, en cierto sentido, satisfactoria. En el primer caso se habla de utopías positivas; en el segundo, de utopías negativas (Friedman, 1977). La promesa de un paraíso, en este caso, podría considerarse una utopía negativa, que lleva a considerar el sufrimiento como deseable. Sobre las utopías latinoamericanas es interesante leer el capítulo “Etapas y desarrollos del pensamiento utópico latinoamericano”, del libro **El pensamiento Latinoamericano y su aventura (II)**, del Doctor Arturo A. Roig (1994: 173-197).

⁵³ En sentido Palma (1991: [18]) puede afirmar que “los objetivos específicos que nos hemos fijado han sido muy voluntaristas, es casi lo que nosotros quisiéramos que la profesión fuera, sin tomar en cuenta lo que es la profesión y creo que el problema viene de la permanente tensión que existe entre el Trabajador Social y el espacio institucional”.

“calibrar” cuidadosamente la resistencia del amarre institucional y su capacidad “técnica” para imponer una normatividad. Será preciso conocer la estructura de poder, los espacios más “controlados” y aquellos en los que el control disminuye y son más flexibles. Sin embargo, y al mismo tiempo, hay que analizar la cuestión política a nivel del conjunto de la sociedad, porque condiciona el funcionamiento de las instituciones.

Los espacios de acción y los grados de libertad en las instituciones están determinados por la situación económica y política del momento, por la coyuntura histórica en la que se actúa⁵⁴. En rigor, la institución es un “aparato” instrumental al servicio de los intereses del régimen, tanto si la maneja el Estado como si está en el terreno de la sociedad civil. No es solamente que hayan más o menos espacios para una intervención contrahegemónica según la coyuntura: es que esos espacios son distintos. La realidad de la vida cotidiana en la que el trabajador social intervendrá es diferente; también lo serán su nivel de autonomía —aunque sea siempre relativa— y la forma y el grado de su vinculación con el Estado.

Pero el mismo hecho de ser necesaria la intervención para mantener el orden ha creado un campo en el que es posible la confrontación social, un espacio de disputas, de lucha entre distintos proyectos de sociedad. Intervenir implica la construcción de un tiempo/espacio artificial, en el que se entrecruzan discursos diferentes. Estos espacios de virtualidad o potencialidad que se generan al interior de los procesos de reproducción de la sociedad, son lugares en donde es posible ampliar el grado de autonomía de los trabajadores sociales. En estas regiones “de frontera” es posible discutir el sentido en el que se orientan las acciones, allí los trabajadores sociales pueden intentar influir y direccionar su intervención en función de otros proyectos de sociedad. Este es un campo de lucha que el mismo sistema democrático necesita abrir para ganar legitimidad.

Pero incluso en estos espacios la libertad está limitada. No hay rincones en la sociedad que escapen totalmente al control del régimen. En última instancia el trabajador social, por la definición misma de su función, por el origen de su profesión, está situado en las esferas de control del bloque de poder, empeñado en mantener su hegemonía. ¿Es posible construir una nueva identidad dentro de estos espacios institucionales, sean del Estado o de la sociedad civil, que signifique trabajar en contra del régimen, convertirse en opositor real, en “enemigo”? La pretensión de “imponerse” como “instrumento destinado a modificar el orden social, según los intereses de las clases subalternas” (Caballín, 1999: 17), puede traer como consecuencia que desaparezcan los “lugares” para la profesión en las instituciones —en

⁵⁴ Cuando Palma (1991: [9]) menciona como soluciones creativas a las organizaciones de mujeres de Lima para la copa de leche, hay que tener en cuenta que eso era posible en el contexto del gobierno municipal de la izquierda unida.

particular en las del Estado— y que ella misma se convierta en objeto de control.

La construcción de una nueva identidad profesional debe plantearse como un proceso. Es necesario diseñar estrategias que hagan posible este trabajo de “conspiración”. La contrahegemonía debe irse construyendo en un campo en el que, sin enfrentar abiertamente los intereses dominantes, se cubran todos los márgenes de posibilidad, todo lo que constituya un espacio de libertad. Esto es posible fundando la construcción de un nuevo discurso en las concesiones y las ofertas “ilusorias” que el régimen se ha visto obligado a ofrecer para reproducir su hegemonía. En esta línea se plantea la lucha por radicalizar la democracia y defender el derecho de todos a ejercer la ciudadanía. Otra posibilidad es aprovechar las situaciones de excepción en las que se convoca a actuar a los trabajadores sociales y en las que es posible que se admitan intereses diversos y se generen nuevas situaciones.

En esos espacios los trabajadores sociales pueden trabajar con menos limitaciones y utilizar los recursos y medios a los que tienen acceso dándoles un sentido diferente. Pueden cooperar, por ejemplo, en el proceso de elaboración de una propuesta contrahegemónica y construir su identidad en la perspectiva de la transformación social. Pero a veces esta posibilidad de una mayor autonomía va acompañada de condiciones laborales poco favorables y de una menor disponibilidad de recursos, lo que puede traer como consecuencia un menor reconocimiento por parte de los sujetos.

Este esfuerzo por la “construcción” de una identidad contrahegemónica, por ejercer la profesión con un interés “emancipatorio”, no es una tarea individual. Exige un trabajo grupal, es una práctica que supone el diálogo con otros trabajadores sociales y con profesionales de otros campos, para reducir las limitaciones y los condicionantes de la disciplina. Es una situación que requiere un alto grado de tolerancia de la incertidumbre y la ambigüedad, por eso el hacer con otros se convierte en un apoyo imprescindible, en un ámbito para el análisis y reflexión crítica sobre la práctica y ofrece, al mismo tiempo, apoyo y “ayuda instrumental para avanzar en el planteo de problemas y la búsqueda de soluciones” (Fernández, 1994: 73).

No obstante es importante diferenciar un grupo de profesionales, del colectivo profesional. Este tipo de práctica contrahegemónica no envuelve necesariamente a todos los trabajadores sociales, porque eso sería desconocer la pluralidad de formas de ejercer la profesión que existen y los diferentes intereses que orientan la práctica social. Hay diferentes formas de entender la profesión. Es posible y en algunos casos útil hablar de “colectivo profesional”; pero lo que se gana en este caso en extensión, se pierde proporcionalmente en comprensión. Algunos profesionales preferirán construir su identidad dentro de los límites establecidos por el sistema, su construcción será muy parecida entonces a la identidad que las instituciones

les atribuyen. Puede ser que estén de acuerdo con la propuesta institucional, o que no tengan condiciones de pasar de un discurso alternativo a la práctica, o que no estén dispuestos a afrontar los peligros ni el esfuerzo que supone esta búsqueda de otra forma de ejercer la profesión. Otros podrán trabajar buscando “fortalecer con sus acciones el movimiento popular” (Palma, 1991: [11]), colaborar en la construcción de ese proyecto contrahegemónico, para construir una sociedad más solidaria, más justa, más libre⁵⁵.

Los objetivos de una práctica de intervención son, por lo menos en una dimensión, institucionales; se definen desde un lugar social, en un contexto específico. Es claro que existen también objetivos personales, que podrán ser más o menos coherentes con los institucionales, y hasta, en el límite, entrar en contradicción con ellos. En las prácticas concretas, es posible siempre leer una combinación de objetivos personales e institucionales. Los objetivos “resultantes”, como en un problema de fuerzas en la física, estarán influenciados por el individuo, el sector social al que pertenece, la institución y el momento histórico en que trabaja. Para “encontrar” el punto de equilibrio entre los objetivos personales y los institucionales, el profesional debe tener cierta habilidad para identificar y poner a prueba todas las tácticas posibles en el contexto en el que trabaja⁵⁶.

En un caso externo, podría plantearse la siguiente pregunta: ¿es posible para un profesional que pretende darle a su trabajo una orientación diferente, que asume una oposición real frente al proyecto del régimen, continuar trabajando en una institución cuyos objetivos está en abierto conflicto con sus intenciones? Sería interesante analizar las diferentes respuestas que los trabajadores sociales han ido dando a esta pregunta —aunque no la hayan formulado explícitamente—, en sus historias de vida. Esas respuestas podrían “leerse” en las opciones que fueron tomando al enfrentar conflictos en las instituciones en las que trabajaron, con las autoridades, con los grupos de poder locales, con sus colegas y con los propios “usuarios” de los servicios que la institución brinda. Encontraríamos en un extremo, algunos que han llegado, con resignación y “desencanto”, a la convicción de que no es posible hacer nada sin poner en riesgo su empleo, lo que no tienen condiciones de hacer. Pero, en el otro extremo, habrá quienes aún se empeñan en encontrar estrategias que les permitan caminar en la dirección de sus objetivos personales, tratando de no cortar el lazo que los une a la institución, aunque lo pongan permanentemente en peligro. Esa tensión entre su estrategia y la de la institución les exigirá una constante vigilancia en su práctica profesional.

⁵⁵ Es interesante recordar aquí un comentario de Ricoeur (1996): en hebreo, las palabras solidaridad y justicia tienen una raíz común.

⁵⁶ Reflexionamos sobre este tema con un grupo de extensionistas rurales en un Seminario sobre Metodología de la Intervención Participativa (Argumedo, 1999).

Pero tomar este camino exige, en primer lugar, hacer un esfuerzo para “comprender” los objetivos de la institución, y para eso es preciso tener en cuenta el contexto. Los objetivos institucionales sólo pueden “ser leídos” correctamente cuando se refieren al contexto político, cultural y económico en el que fueron formulados. Por eso, una reflexión rigurosa sobre estos programas y sobre las instituciones que los ejecutan, debe tener como referente obligado el contexto nacional e internacional. Sólo así será posible “entender” la situación y descubrir los “márgenes” que esos programas abren para trabajar junto a los explotados y los excluidos. No se trata de “respetar” los objetivos de la institución; pero tampoco de desconocerlos.

Nuestra propuesta es “utilizar” ese espacio institucional como un recurso, trabajar “desde” esa base; y no transformarse, como profesional, en un “recurso” más de la institución. Pero esa posición requiere que se distingan claramente los objetivos institucionales y los del profesional. La consciencia de la diferencia permitirá que los profesionales orienten su trabajo en la dirección que les interese, sin provocar necesariamente un conflicto con la institución. Cuando no se realiza este análisis, los profesionales llegan a autolimitarse en su desempeño, más allá incluso de las restricciones que puedan imponerle los objetivos de la institución. En este punto se hace nuevamente evidente la necesidad de un trabajo “colectivo”, tanto para diseñar estrategias que permitan alcanzar un punto de equilibrio como para controlar la ansiedad que les provoca la situación de los sectores subalternos y excluidos y la presión de un empleo inestable que depende de la continuidad de programas y proyectos oficiales.

LOS PROFESIONALES Y LA EDUCACIÓN

PROFESIONALES: APRENDIZAJES Y EDUCACIÓN

El ejercicio de la profesión es, en primer lugar, una práctica social. Es decir, se realiza en la interacción, en situaciones de comunicación con otras personas. La imagen de un profesional en relación solitaria con el objeto de su práctica, es sólo una fantasía. La característica de este mundo histórico en el que los profesionales actúan es precisamente la intersubjetividad, la intercomunicación. “El mundo humano es un mundo de comunicación” (Freire, 1973: 74).

En la comunicación se ponen en marcha procesos de aprendizaje tanto en los profesionales como en las personas con las que ellos trabajan. Por eso es importante preguntarse cómo devuelve el profesional a la sociedad el conocimiento del que se apropió a lo largo de su formación. Ya en 1930, refiriéndose a la educación popular, Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar, llamaba la atención sobre este proceso de poner los conocimientos al servicio

del pueblo, que era, en última instancia, quien había hecho posible la formación del profesional (Prieto C., 1987: 149-150)⁵⁷.

El aprendizaje se produce en las relaciones entre los sujetos. El acto de conocer es resultado de relaciones entre sujetos que conocen en torno a un objeto cognoscible. En este sentido puede definirse el aprender como una negociación de significados (Bruner, 1988: 132); la relación de conocimiento no es, en rigor, sujeto/objeto, sino “sujetos”/objeto. Los sujetos “coparticipan” en el acto de pensar; en realidad, es este “pensar juntos” lo que hace posible el pensar (Freire, 1987: 75)⁵⁸.

Por eso, en las interacciones a través de las cuales el profesional desempeña su profesión, se producen aprendizajes. La comunicación acontece entre los sujetos, mediatizada por un objeto. Cuando un médico le comunica el diagnóstico a un paciente, no se trata sólo del diagnóstico, sino de la actitud que él espera que el paciente tome ante su “comunicado”, ante quien se lo “comunica” e, incluso, ante su propia enfermedad. Ninguna información se pone en el proceso de comunicación sin llevar con ella una referencia sobre cómo se espera que el otro la trate mentalmente; sin “decirle” qué es lo se espera que haga con ella. Este contenido de la comunicación, que algunos autores llaman “referencial”, es inseparable de la información misma, del contenido conativo. En este sentido no se comunica sólo lo “inteligible” y hay más cosas en lo que decimos que aquello “pretendemos” comunicar⁵⁹.

Aunque algunos profesionales creen que tratan con “pacientes”, es importante no olvidar que no hay sujetos “totalmente” pasivos. En el campo de la educación, la pedagogía crítica cuestiona esta representación de un sujeto pasivo que hace posible una “dominación total”. Los sujetos que “padecen” también actúan, y pueden, entre otras cosas, resistir, cuestionar, aceptar, consentir en parte o totalmente con lo que les comunica el profesional (Giroux, 1992: 118 y 131).

Sin embargo, no se les ofrece a los profesionales casi ninguna información sobre la dimensión social de su profesión, sobre las relaciones que deberán establecer con otras personas durante el ejercicio de su profesión. Aunque se trate de profesiones fundamentadas en las “ciencias duras”, los profesionales no trabajan sólo con “cosas”, sino también, y principalmente, con personas y

⁵⁷ El responsable de la educación popular debe ser “comunicativo, para enseñar todo lo que sabe y en esa cualidad poner todo su amor propio; no en alucinar con sentencias propias o ajenas, y hacerse respetar por una ventaja que todos pueden tener, si (hubieran podido) emplear su tiempo en estudiar. El que piense en esto reconocerá que lo que sabe lo debe al pobre que lo mantuvo, por una porción de años, de estudiante...” (Rodríguez, apud Prieto C., 1987: 150).

⁵⁸ Freire afirma incluso que, sin esa relación entre sujetos, “desaparecería el acto cognitivo” (Freire, 1987: 73).

⁵⁹ Se aplica aquí también la famosa réplica de Hamlet a Horacio: “Hay más cosas en el cielo y en la tierra, Horacio, de las que sueña tu filosofía” (Acto Primero, Escena V).

con las relaciones que esas personas mantienen entre sí y con el conjunto de la sociedad para realizar sus actividades. Cada vez es más evidente la necesidad de tener en cuenta esa dimensión social de las profesiones en los planes de estudio. Cuando “intervienen” en la sociedad, al mismo tiempo que “prestan un servicio”, influyen en la manera cómo las personas ven y analizan su situación, en las formas en que se relacionan entre sí, con el “saber” y con el mundo en el que viven en general. Es decir, en esta interacción se producen aprendizajes.

En resumen, en el desempeño de su profesión el profesional “debe” comunicarse con otras personas. Según su concepción de la profesión, su posición política, podrá hacerlo a través de la propaganda y la persuasión, de la manipulación del otro, o de una comunicación dialógica. Lo que no puede hacer es no comunicarse⁶⁰. La comunicación podrá ser para él eficiente, pero lo que interesa aquí es el sentido en el que se habla de “eficiencia” y ese sentido depende de su concepción del mundo.

Es posible que esa situación de comunicación se transforme en una acción educativa, si el profesional se propone orientar esos aprendizajes en una dirección determinada. En ese caso la situación de comunicación va a adquirir ciertas características especiales, porque se habrá puesto en juego una intención del profesional/educador en el sentido de que las otras personas que participan puedan realizar ciertos y determinados aprendizajes, una propuesta de “enseñar”. En realidad, todas las profesiones sociales tienen la posibilidad de utilizar como recurso la educación⁶¹. En general, el papel de educador estuvo siempre ausente —o fue escasamente considerado— en la formación de la mayoría de los profesionales. Es incluso escaso o nulo también el tratamiento de la comunicación, a pesar de que constituye una herramienta indispensable para su desempeño.

Los profesionales actúan junto a diferentes grupos sociales, poniendo a su servicio los conocimientos y las técnicas de las que se apropiaron durante su proceso de formación. Cuando el trabajo del profesional se realiza junto a grupos de población comprendida en los que se denominan sectores subalternos, el profesional puede “proponerse” una acción educativa: en este caso, es importante que parta del conocimiento de la cultura del grupo y que se asuma como “cooperador” en la formulación de un proyecto como instrumento para la lucha política, a partir del reconocimiento y la valoración de su propia identidad. Si no es así, el profesional estará trabajando sólo para

⁶⁰ Walztawick, Beauvin y Jackson (1973: 49-52) consideran que este es uno de los axiomas de la teoría de la comunicación: “Es imposible no comunicarse”.

⁶¹ Un ejemplo de esta acción educativa del profesional, para el caso de los arquitectos, es la elaboración participativa de los planos de las viviendas a construir en un barrio popular. Este trabajo se realizó en el período 1973-75, en la Provincia de Mendoza.

fortalecer la situación de subordinación económica, política y cultural de esos sectores.

TRABAJO SOCIAL Y APRENDIZAJE

El trabajador social, como profesional que interviene en la vida cotidiana, en su interacción e intercomunicación con las personas abre la posibilidad de que las personas aprendan. Al cooperar con la reproducción de los hombres particulares, colabora al mismo tiempo con el proceso de “aprender” la realidad del mundo en el que les ha tocado vivir, en la “interiorización” de la realidad social. En este proceso se reproduce también de manera directa el “pequeño mundo”, el entorno más inmediato en el que cada particular debe hacer su vida, y el gran mundo, la sociedad en su conjunto de la que ese “espacio particular” forma parte (Heller, 1977: 27). Es decir, al mismo tiempo que se reproduce, reproduce la división del trabajo que lo “encierra” en su lugar; debe, al mismo tiempo, que se apropia de *su* mundo, “apropiarse de la alienación”(Heller, 1977: 29).

En su acción de control y en la de asistencia, los trabajadores sociales abren posibilidades para que las personas aprendan cosas nuevas o refuercen los aprendizajes adquiridos. Situados en la intersección de los procesos de reproducción de la vida cotidiana, que plantean serias dificultades a los actores subalternos, y los procesos de distribución secundaria del ingreso, que les permitirán encontrar los objetos de sus necesidades, se encuentran en una posición estratégica para modificar, en el mismo movimiento, las condiciones materiales de existencia y las representaciones sociales, que se relacionan con la forma cómo se “imaginan” esas condiciones y cómo se relacionan con los otros actores sociales (Aquín, s/d: 28).

Pero el hecho de tener un lugar en esa encrucijada es, al mismo tiempo, la base de su vínculo histórico con los sectores dominantes que tienen el poder de Estado y de ahí deriva la función normativa de la profesión. Esta dualidad entre cooperación y control es propia de casi todas las “profesiones técnico-burocráticas”. Ya mencionamos que en el caso del docente se habla de controlar y, al mismo tiempo, posibilitar la apropiación de contenidos culturales. Facilitan el acceso a los conocimientos socialmente producidos pero, ese compartir los productos de la cultura, va unido a una acción disciplinadora. Lo mismo acontece con el trabajador social: ayuda a superar las dificultades que los sujetos o grupos sociales enfrentan en su proceso de reproducción y, al mismo tiempo, impone determinadas pautas para el acceso a esos bienes y servicios; es, en rigor, una negociación fundada en el poder que el Estado le delega.

Sin embargo, esa dualidad es, a un tiempo, límite y posibilidad; por eso debe hacerse consciente. No existen relaciones interpersonales aisladas, ni separables ni separadas del conjunto de las relaciones sociales dominantes en el

sistema social como un todo. No hay para nosotros, en consecuencia, “relaciones” que puedan considerarse fuera del contexto de dominación y explotación que caracteriza este estadio de la sociedad capitalista. Esto significa que, analizadas en profundidad, incluso las relaciones más íntimas tienen rasgos que ponen en evidencia su “linaje” y su parentesco, con aquellas que reproducen la sociedad en que acontecen.

Es claro que la acción del trabajador social no se agota en concretar la oferta de asistencia, aunque eso es importante, y condición del éxito de su tarea normativa. Partimos de suponer que la acción profesional, principalmente para aquellos que la contratan como un servicio, tiene un efecto más persistente, que se extiende en el tiempo. La intervención del trabajador social se da a partir de una visión normativa del Estado, como instancia de regulación capaz de imponer reglas y pautas a las personas más allá de su voluntad, de integrar los sujetos a los principios del orden instituido; se trata de una tarea de integración y socialización en relación a códigos públicos, de fortalecerlos cuando son laxos. Es para hacer posible esta labor socializadora que se recurre a la distribución de bienes y servicios, a la crítica de esquemas de interpretación, a la cooptación ideológica, a la sanción y, en los casos extremos, a la represión⁶².

Para mantener el orden, definido por el bloque en el poder como el único posible porque garantiza la reproducción de su dominación, se utilizan mecanismos que combinan dos acciones, aparentemente contradictorias: el consenso y la coerción. La química de esta combinación depende de la coyuntura, de la fuerza que tenga cada sector en ese momento, de la posibilidad de los grupos de poder en términos de responder a sus demandas. Al trabajador social se le asigna la misión de ir al encuentro de los sujetos, observarlos, hacer un diagnóstico de su situación e intervenir con la intención de influir sobre esa situación.

En esta intervención, predomina la búsqueda del consenso, porque “distribuye” bienes y servicios que contribuirán a remover —al menos parcial y temporariamente— los obstáculos que enfrentan los sectores subalternos para reproducirse. Sin embargo, repetimos, esa mediación envuelve también contenidos ideológicos, busca aceptación y consentimiento, tiene que producir legitimidad para el régimen y su “definición” de orden, procura que los sujetos acepten lo que se ha definido como necesidades “válidas” y los procedimientos que se consideran “adecuados” para satisfacer esas necesidades. Lo normativo —es decir, el componente de coerción de la intervención— se encuentra precisamente en las condiciones establecidas para acceder a ese proceso de distribución.

⁶² Sin que esto signifique negar la posibilidad que tiene todo profesional de desempeñarse en cualquier espacio de una manera “contestatario”, aceptando el nivel de inseguridad que se deriva de este trabajo de conspiración.

Sin embargo, lo que las personas aprenden en esta interacción con los trabajadores sociales no es necesariamente “resultado” de acciones educativas, como ya discutimos cuando definimos lo que entendemos por educación. Palma (1991: [4]) comenta un caso en que se pone en evidencia lo que puede aprenderse en esas situaciones de comunicación. Se trata de una asistente social que trabaja en un programa de viviendas populares y, por la manera como realiza su trabajo, como “da” solución a esa necesidad urgente de la población, refuerza, al mismo tiempo, “una forma de relación entre el pueblo y el Estado. Para esa señora y para todos los que están en la lista de espera de la vivienda, la vivienda es un don es algo que les cae del cielo...no es un derecho, no es algo por lo cual hay que organizarse y luchar, sino que es algo que no solamente hay que esperar, sino que también hay que esperar en la forma más paciente posible. Se está reforzando un tipo de relación de dependencia, de pasividad entre los sectores populares y el estado”.

Es claro que no puede concluirse de este caso que la trabajadora social se haya propuesto realizar una acción educativa, aunque de su forma de trabajar se deriven aprendizajes. Repetimos: la reproducción del hombre particular implica “internalizar” la sociedad, desde la perspectiva de su pequeño mundo, y eso significa una historia de “aprendizajes” que se prolongan a lo largo de toda su vida, pero muchos de ellos —quizás la mayor parte— no son resultados de acciones educativas. El saber cotidiano no es sólo “trasmitido”⁶³, puede ser también generado en las relaciones sociales.

TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN

Aunque las instituciones procuren que los trabajadores sociales asuman el papel de meros operadores, de “aplicadores” de sus políticas sociales, este mismo “encargo” social abre un espacio de negociación en el que se hace posible la resistencia y la conspiración. Al intervenir el trabajador social en situaciones de necesidad se le crea la posibilidad de no sólo ser ejecutor de las políticas de otros, sino cooperar con los sectores subalternos en la expresión de sus demandas y en la lucha por políticas que atiendan sus intereses.

En realidad sería válido afirmar que la posibilidad de trabajar para la construcción de un proyecto de sociedad alternativo sólo existe en la medida en que se actúa en esta sociedad. Tanto la funcionalidad como los conflictos surgen en el contexto de la misma acción. En este sentido, Yazbeck se refiere a las dimensiones de regulación y articulación que ofrecen en general los programas de asistencia social (Yazbek, 1993: 42 y 53). Por eso, afirma, la profesión del trabajador social tanto puede asumir un carácter de encuadramiento disciplinador, destinado a amoldar al cliente en términos de su forma de inserción en la institución y en la vida social, como puede orientarse

⁶³ Heller (1977: 319 y ss.) habla en este caso de “portadores” y “guías”.

al fortalecimiento de los proyectos y de la lucha de las clases subalternizadas (Ibid.: 57-58). En estos espacios se le plantea al trabajador social la posibilidad de ser un educador. Para hacerlo tiene que tomar conciencia de esos aprendizajes que produce en su interacción y proponerse “orientarlos” en una dirección que él considere importante para los sujetos junto a los cuales actúa.

Tratamos en este punto de ser ambiguos en cuanto a los aprendizajes que el trabajador social pueda proponerse “promover”, porque entendemos que lo que él pretenda que los otros aprendan dependerá de su posición política, de su concepción de la sociedad y del hombre y de sus formas de interacción. Algunos podrán trabajar como educadores que tienen como objetivo el que las personas “manejen” informaciones que consideran que les serán útiles para orientarse en un mundo ya dispuesto, como un conjunto de cosas acabadas, estático, de mecanismos, instalaciones y conexiones (Kosik, 1967: 86)⁶⁴. Otros, que partan de una concepción de mundo dinámica, que entiendan que es obra de los hombres y que puede ser transformado por ellos, se propondrán cooperar en la construcción de un proyecto social que responda a los intereses de los sectores subalternos.

Es común que se plantee como la “verdadera” educación ese diálogo crítico entre educador y educando, mediatizados por el mundo. Si no se plantea esa apropiación crítica de la cultura, si la acción del educador no se orienta en el sentido del pensar auténtico y sí en el sentido de la donación, de la entrega del saber, no hay educación (Freire, 1983, 71 y 98). En el extremo, no hay tampoco comunicación. En este trabajo nos proponemos entender educación en el sentido amplio, no limitada a lo que es nuestra intención como educadores. Esto significa que tanto la bancaria como la libertadora son formas de educar que responden a intenciones diferentes. No hay una sola educación “verdadera” y “lo demás es silencio” (esta es la frase final de Hamlet, cuando muere en brazos de su amigo Horacio).

Es claro que nuestra intención como educadores es problematizadora y no entiende el contenido programático como una donación ni como una imposición, sino como la devolución organizada, sistematizada y aumentada al pueblo, de aquellos elementos que las personas “declararon” en forma inestructurada y acrítica (Freire, 1983: 98). En este sentido, como afirma Freire, nuestra acción estará “infundida” de una profunda creencia en los hombres y en su poder creador (Ibid.: 98), de la convicción de que son constructores de la historia. Creencia en su poder creador. Eso significa hacer pie en la vida cotidiana para avanzar más allá, hacia la individualidad y la

⁶⁴ En este sentido Heller considera también que el saber en la vida cotidiana es un saber práctico, de recetas (*saber cómo*), normativo. El mínimo de saber cotidiano es “la suma de conocimientos que todo sujeto debe interiorizar para poder existir y moverse en su ambiente” (Heller, 1977: 317). El pensamiento cotidiano es pragmático, porque está “destinado a resolver los problemas cotidianos” (Ibid.: 333).

genericidad (Heller, 1977: 25-26). El devenir individuo constituye “un proceso de elevación por encima de la particularidad”, “un proceso de síntesis a través del cual se realiza el individuo” (Ibid.: 49).

Pero esto no implica dejar de reconocer que hay otras “intenciones” educativas. Que algunas personas, a partir de otras concepciones de la sociedad y de su historia, con base en otras utopías —una de las cuales puede ser perfeccionar el mundo que recibimos, porque no se considera necesario cambiarlo—, se propongan promover otros aprendizajes. Por ejemplo, que los individuos y los grupos conozcan las reglas de procedimiento válidas para acceder a los servicios que les ofrecen las instituciones. Este tipo de educador puede, a nuestro juicio, estar en realidad “dificultando” “el pensar auténtico” y dándole al aprender “una connotación digestiva” (Freire, 1983: 73). Pero existe como educador.

En todo caso, cuando el trabajador social no se propone orientar los aprendizajes que se producen en sus intervenciones, lo que hace es dejar la puerta abierta a los que se producirán en su interacción y que derivan de la manera como el régimen ha definido su tarea de control; actúa como disciplinador, lo que, en mayor o menor medida, va unido a su acción como “distribuidor” de satisfactores para aquellas necesidades que se han definido como “socialmente” válidas. No es que, si no se propone educar —o sea, si no tiene la intención de que las personas aprendan ciertas cosas— no habrá ningún aprendizaje: se producirán aquellos que surjan de la forma en que las clases dominantes hayan definido la comunicación trabajador social/persona o grupo “asistido”.

¿Cómo entender esta articulación entre trabajo social y educación en el desempeño profesional? ¿Qué estamos diciendo cuando afirmamos que un trabajador social actúa como educador? Podría pensarse que nos referimos al caso en el que el trabajador social se desempeña en el área sectorial de las políticas sociales que corresponde a los servicios educativos, cualquiera sea el tipo y el nivel en el que se brinden esos servicios. Sin embargo, no podríamos afirmar que el trabajador social, aun cuando se desempeñe en una institución educativa, actúa como educador en sentido estricto⁶⁵. En este caso, es la educación —como una política “cultural” sectorial— un campo de trabajo en el que ejerce su profesión de trabajador social. Es decir, no se define la especificidad de su profesión por el campo en el que actúa; o, dicho de otra manera, hablar del trabajo social en instituciones educativas no es lo mismo que planteamos la cuestión del trabajador social como educador.

⁶⁵ Si se analizan las funciones que se le atribuyen, por ejemplo, en los Gabinetes de Apoyo al Escolar, en las escuelas de Educación General Básica de la Provincia de Buenos Aires, se hace evidente que las autoridades no pretenden que actúe como educador.

También se ha intentado definir esta articulación a partir de lo que podríamos denominar la teoría de las “dimensiones”. En este caso se afirma que la práctica del trabajador social tiene tres dimensiones —la asistencial, la organizacional y la educativa— y que estas tres dimensiones están siempre presentes, inevitablemente, en el desempeño del profesional. Se afirma, en este caso, que dejando de lado las políticas educativas específicas, es posible distinguir en el papel específico del trabajador social lo que se llama una “dimensión educativa”. Esa “dimensión educativa” tendría que ver con su función de orientar a la población sobre la formas de uso de los servicios que se les ofrecen a través de las políticas sociales en general y sobre la forma de demandar aquellos que no se les ofrecen.

Se sostiene que en la medida en que un trabajador social “interviene” en una situación determinada, vehicula —y vincula— en su acción esas tres dimensiones: la asistencia, la educación social y la organización. Pero la *vinculación* de estas tres dimensiones, siempre presentes en su práctica, puede hacerse de diferentes maneras, que pondrán en evidencia diferentes modos de concebir la profesión y de entender qué es educar. En algunas reflexiones sobre el tema parece entenderse la dimensión como un “aura” que está presente en la acción sin que ello implique ningún tipo de concreción, algo así como el “espíritu” de un buen vino.

La base de esta argumentación se encuentra en la concepción de la política social, como una “iniciativa que por naturaleza es educativa... La política social siempre es educativa...en sí misma tiene un componente de educación.” (Palma, 1991: [4]). Esa dimensión educativa, propia de toda política social, se traslada a la práctica profesional de los trabajadores sociales que la ejecutan, por lo que “de todas maneras están haciendo educación, para bien o para mal” (Palma, 1991: [5])⁶⁶. Parece que no es cuestión de decidir si se regala el pescado o se enseña a pescar, porque de todas maneras la dimensión educativa estará presente.

No estamos de acuerdo con este concepto de “dimensión” aplicado a la articulación de la práctica profesional específica del trabajador social y sus acciones educativas. ¿Qué significa afirmar que la práctica de un profesional tiene, ineludiblemente, una dimensión educativa? Se parte, es claro, de entender que la educación puede llegar a ser una acción no-intencional, es decir una no/acción, un acontecimiento, algo que sucede a pesar del sujeto/agente. Esta propuesta anula la “intencionalidad” que es lo que para nosotros define cualquier acción humana, entre ellas la acción educativa.

⁶⁶ Diego Palma insiste: “... hay una relación dialéctica, natural, intrínseca, entre el momento de la solución-problema y el momento de educación social, en la misma acción estas dos dimensiones están ligadas en una sóla unidad, se determinan mutuamente” (Palma, 1991: [8]).

Quizás estas reflexiones sobre la “dimensión” no se refieran propiamente a las acciones educativas, sino a los aprendizajes que la práctica profesional, como cualquier otra interacción, genera en la vida cotidiana. Se trata del aprendizaje “que brota desde las experiencias”, aún cuando no exista la propuesta de educar. Pero si llamamos a eso “acción educativa” estaríamos nuevamente en presencia de la identificación entre aprendizaje y educación, lo que, como ya hemos comentado, es un error. Una acción educativa envuelve al menos dos actividades: enseñar y aprender. Pero esas dos actividades no se dan necesariamente unidas. Muchas cosas aprendemos sin que nadie nos las enseñe, es decir, para aprender no es necesaria la presencia de un educador. En otro sentido puede afirmarse también que enseñar algo no significa necesariamente que eso se aprenda, aunque hablar de enseñar sólo tienen sentido cuando se refiere a la “intención” de promover un aprendizaje.

Otra propuesta para entender esta articulación entre trabajo social y educación utiliza la imagen de “esferas” de la práctica profesional. Estas esferas corresponderían a agrupamientos de acciones semejantes que se incluyen con cierta regularidad entre las funciones que se le atribuyen al trabajador social o “funciones asignadas”. Estas esferas serían tres: la asistencia, la gestión y la educación. En cada una de ellas se expresan “tensiones” entre las determinaciones y las posibilidades de la práctica profesional (Oliva, 1997)⁶⁷.

En la esfera educativa, la determinación está dada por “el nivel de conciencia y el grado de organización de los usuarios”, que incidirá en la reivindicación de un modelo educativo que contribuya al cambio y no a la reproducción (Oliva, 1997: 16). La tensión se expresa en esta esfera entre control y apropiación, es decir, entre las dimensiones de regulación o articulación de los sectores subalternos. Esta función educativa es un eje de la intervención del trabajador social y va más allá de un área sectorial. Es, en rigor, “la que le da el significado a la intervención” en estrecha articulación con las otras dos esferas (Ibid.: 16).

Esta propuesta permite entender la educación como una acción, que responde a una intención determinada. Queda entre sus pliegues sin embargo un resto de la teoría de las dimensiones en la medida en que se concibe a la esfera educativa como “la que le da significado” a la intervención en su conjunto. Esta afirmación, al mismo tiempo, pone de relieve la importancia de la intención del educador, pero vacía de “intencionalidad” a las otras acciones, la asistencia y la gestión, en la medida en que estas otras funciones recibirían el sentido como un préstamo de la acción educativa.

⁶⁷ Tomamos estas reflexiones, que coinciden con nuestra perspectiva de entender la educación como una acción intencional, de los trabajos de la Licenciada Andrea Oliva, una compañera del curso de posgrado realizado en el contexto del Convenio entre la Universidad de La Plata y la PUC de São Paulo.

Las limitaciones de esta manera de plantear la cuestión se ponen de relieve cuando se trata de enunciar los instrumentos teóricos y materiales de que dispone el trabajador social para la intervención profesional. Se presenta una lista de “instrumentos materiales” relacionados con la esfera educativa, pero cuando se trata de “instrumentos teóricos”, sólo se enumeran algunas técnicas. Sin embargo la distinción entre los principios de la acción educativa — limitándonos a la teoría “intermedia”, como teoría sobre una práctica determinada—, las técnicas y los recursos materiales a los que nos hemos referido en capítulos anteriores, es una distinción central para entender, no ya el sentido de cualquier intervención de los trabajadores sociales, pero sí el de aquellas intervenciones en las que deciden realizar acciones específicamente educativas⁶⁸.

¿Cómo se articulan entonces trabajo social y educación? Proponemos entender la acción educativa como un “recurso” al que el trabajador social puede echar mano, si lo considera necesario, durante el desempeño de su profesión. Algunos pueden hasta “negarse” a utilizarlo, sentirse no-educadores, lo que no significa que en la interacción con otras personas no abran espacios para que se produzcan aprendizajes, ni influyan en las representaciones que esas personas tienen.

La acción educativa es una “práctica” específica a la que el trabajador social podrá “recurrir” o no en su intervención, dependiendo tanto de la elección fundante sobre el sentido en el que ejercerá su profesión, como de las situaciones concretas en las que le toca intervenir. En esta perspectiva más que una “esfera” o una “dimensión”, la acción educativa es un “recurso” metodológico de la profesión, que como cualquier otro componente de esa metodología de intervención, envuelve “opciones” teóricas y políticas — aunque las políticas están también contenidas en las teóricas— y orientaciones operacionales, relativas a procedimientos e instrumentos. Aquí entendemos por metodología no un mero compendio de recetas⁶⁹, sino una teoría sobre el método, que incluye orientaciones para la práctica, y se enriquece y reconstruye permanentemente con los aportes que provienen de su sistematización.

Algunas de estas “perspectivas” podrían llegar a afirmar, por ejemplo, que el trabajador social no actúa como educador. De hecho hay una manera de concebir la profesión como profesión liberal. El trabajador social sería algo así

⁶⁸ A pesar de los comentarios, esta manera de presentar la articulación entre trabajo social y educación nos parece más acertada que la tradicional teoría de las “dimensiones”.

⁶⁹ En este sentido afirma Palma (1991: [17]): “la metodología es una cuestión histórica y dinámica, no es un recetario, no es una aplicación... la metodología es instrumental, depende de las circunstancias y de los objetos...”. Falta agregar, en nuestra perspectiva, a estas “determinaciones” de las que depende la metodología, la concepción que tiene de su profesión un trabajador social y el sentido que pretende darle a su intervención. Por eso, la metodología no es, como Palma pretende, una cuestión “meramente” instrumental.

como un *clínico social*, que sostiene un coloquio singular con su cliente, en un espacio privado, sin interferencias, en una relación intersubjetiva. No es su función educar, sino solamente diagnosticar y tratar al cliente.

Para exponer más claramente cómo concebimos la articulación trabajo social y educación, vamos a seguir algunas reflexiones que hace Paul Ricoeur sobre la teoría de la acción. Se entiende que una acción se diferencia de los acontecimientos porque es propiedad de un sujeto que, al actuar, hace que ocurran otras cosas que son, para los otros sujetos, “acontecimientos”. En este sentido la acción debe ser “interpretada” como tal por los otros, tratada como un texto que se vincula necesariamente al contexto particular en el que se produce⁷⁰.

Tanto el positivismo como la filosofía analítica dejan de lado la adscripción de la acción a un sujeto, y la tratan sólo como acontecimiento observable, la despersonalizan⁷¹. Así considerada la acción, como algo sustantivo, no puede explicarse sino como respuesta a determinados estímulos o por sus “consecuencias” o efectos. Cuando se le atribuye a un actor, la explicación es, en realidad, una redescrición en relación con determinada finalidad. Se incluye la referencia a la experiencia humana, a la orientación consciente de un agente capaz de reconocerse como sujeto. El agente es principio de sus acciones, que dependen de él; tienen sobre ellas paternidad, dominio, y eso es lo que diferencia la acción de la coacción.

Una acción es “deliberada” y sólo es posible “deliberar” sobre las cosas que se pueden realizar, que pueden ser objeto de una acción porque tenemos algún grado de dominio sobre ellas. La acción se atribuye entonces a un sujeto, que la hace suya a través de esa deliberación. Por eso, en las novelas policiales, el detective considera que encontrar el motivo, lo conducirá inevitablemente a encontrar al culpable y, en cuanto puede señalarlo, se dedica a “explicar” el cómo lo hizo⁷². Si intentara avanzar en la profundización del porqué, el autor se encontraría ante un largo camino, una serie interminable de nuevas preguntas que, o harían naufragar su intento como novelista o, con certeza, alejarían a muchos lectores de su obra.

⁷⁰ Ricoeur, 1996. En estas consideraciones sobre la acción y su “intencionalidad” seguimos las reflexiones que el autor realiza en los estudios tercero (Una semántica de la acción sin agente) y cuarto (De la acción al agente).

⁷¹ En nuestros textos sobre educación hemos señalado repetidamente esta “despersonalización” de la acción, que termina por hacer desaparecer el carácter político de la educación, al ocultar toda referencia al sujeto educador.

⁷² Tanto en las novelas de Ellery Queen como en las de Agatha Christie, el desafío al lector se plantea porque se incluyen en la trama varios personajes que tienen un “motivo”. Lo que hay que descubrir es quién tuvo, además, la oportunidad para cometer el crimen. Otro tipo de novelas policiales, como las de algunos autores de la “serie negra” —Chandler, Hammet, McBain, Giovanni—, no se plantean como “acertijos” sino más bien como crítica social.

Las acciones no existen aisladas; se encadenan unas con otras constituyendo sistemas más complejos. En este sentido podríamos considerar a la acción educativa como un sistema de acciones más simples, una “práctica” en la que se articulan “comienzos” y “fines” en una unidad configurada por determinada intención del sujeto. Una práctica, entonces, se concibe como un conjunto de acciones subordinadas que se pueden recorrer en cadena, que implican relaciones lineales y de engarce. La unidad de configuración constitutiva de una práctica descansa en una relación de sentido, de significación.

Estas prácticas forman parte de un plan de vida. Al ejecutar esos planes en la vida, se avanza con un movimiento de vaivén entre ideales lejanos que en el ahora se especifican y las ventajas e inconvenientes de la elección de un plan determinado. Es posible hablar, por ejemplo, de un plan de vida profesional, que incluye ciertas y determinadas prácticas y se da en el contexto de una vida junto a otros planes con los que se interrelaciona.

Finalmente cada vida está imbricada con otras vidas. En resumen, no existen acciones aisladas, se dan conectadas en el espacio de una vida, que tampoco puede darse aislada. En este punto Ricoeur introduce la noción de identidad narrativa: la unidad de una vida, afirma, se nos presenta en el relato, “en la narración del sí mismo”, que la “interpreta” y pone en evidencia la significación que tiene para él y para los otros (Ricoeur, 1996: 160 y 168). La conexión de sentido se da por la construcción de una trama, que le otorga secuencia y sentido a la multiplicidad de acontecimientos, ya sea que actúen como fuente de concordancia (cuando hacen avanzar la trama) o de discordancia (cuando ponen en peligro, amenazan, la identidad). La trama es lo que da unidad temporal a la historia, encadena los hechos. Pero este “programa narrativo” se presentan siempre en relación polémica con otros programas narrativos; es una historia entre otras historias (Ibid.: 165).

La vida no es un agrupamiento-casual de-prácticas fragmentadas, una mera sucesión de prácticas, sino un “encaje de finalidades”. Es decir, cada práctica **tiene un fin** pero, al mismo tiempo, **tiende a un fin**; las personas intentan ajustar el fin de cada práctica a su ideal de vida. Los planes constituyen una selección de prácticas que consideramos que contribuyen a la constelación de fines que nos hemos planteado para un determinado ámbito de nuestra vida. En este sentido es posible hablar de “examinar” la vida, de “estimar” si lo que hacemos es coherente con nuestro ideal y del aprecio que cada uno tiene de sí mismo, porque se comporta de manera que los otros puedan “contar con él”. Apreciando nuestra acción nos apreciamos y esperamos que los otros nos aprecien, porque somos responsables de nuestras acciones ante ellos. La adscripción de la acción a un agente, es también en cierto sentido una “imputación” y por ese camino entramos al terreno de la ética y la política.

En este contexto quisiéramos entender la relación entre trabajo social y educación. La acción educativa constituye una práctica específica que el trabajador social puede incluir en su plan de vida profesional; pero esta inclusión es una opción, si sucede y la manera como sucede, depende de sus expectativas, se articula y toma sentido en el contexto de otras anticipaciones, en un horizonte de espera, en un proyecto existencial.

En rigor, la acción educativa supone una intención: se trata de conseguir que otras personas realicen determinados aprendizajes. No existe, a pesar de las disquisiciones de algunos documentos de la UNESCO, una educación *incidental*, que se produciría por “casualidad”, sin ninguna intención del sujeto. Esto significa considerar a la educación como un acontecimiento y negar al educador, sin el cual, como ya lo hemos afirmado, no hay una acción educativa, aunque haya, es claro, aprendizajes. Todos aprendemos muchas cosas, sin necesidad de que haya siempre alguien que nos *enseñe*. Por eso hemos definido a la educación como el encuentro de esas dos actividades en una situación planificada y orientada por quien se “propone” educar.

Una acción educativa, como cualquier acción humana, tiene sentido entonces si puede asignarse a un agente, si se trata de comprender la intención que la anima. Y esa intención es deseo, “tener ganas de”, un motivo que, cuando apunta al futuro, es también promesa. Así entendida, la intención señala al quien, al sujeto de la acción. La intención, el porqué de la acción, puede declararse o no, pero tiene siempre “sentido” para los otros, aunque haya algunas veces que “descifrar” ese sentido.

La intervención es, en realidad, una intersección entre un poder del agente y determinados recursos del sistema. El agente “señala” un comienzo, a partir de la descripción de la situación, que él considera como “estado inicial”, y se propone alcanzar ciertos objetivos. Sin embargo, lo que el considera “su” comienzo, se mezcla con otros comienzos, es un punto de partida que está enredado con muchos otros, “se sitúa en una constelación de comienzos” (Ricoeur, 1996: 97-98)⁷³. Un agente está enredado en muchas historias porque su acción “interviene” en el “transcurrir” del mundo. Su “programa” se cruza e interactúa con otros programas.

Por eso no basta referirse con ambigüedad e imprecisión a la “intención” para comprender el sentido de una acción educativa. Y esta manera de exponer las intenciones del educador es bastante común. En algunos casos se afirma que es necesario que haya “coherencia entre los valores sociales y los valores personales...”, o que no puede haber educación social si no hay una eficiente

⁷³ En nuestros trabajos sobre intervención participativa junto a familias campesinas, hemos señalada esta “ilusión” de un comienzo absoluto en la que caen los técnicos. En general, suponen que la historia del grupo o la comunidad comienza con su llegada. Para darles una imagen más ajustada a lo que en realidad sucede, les decíamos que la intervención es algo así como subirse a un tren en movimiento (Argumedo, 1999).

solución de problemas. Se afirma incluso que la solución del problema va intrínsecamente unida con la educación, y hasta “que no hay posiciones antagónicas y distintas entre el trabajador social y la institución” porque a ambos les interesa solucionar el problema (Palma, 1991: [8]). En otros casos se identifica compromiso político con competencia técnica. La competencia es evidentemente conveniente, aunque no siempre se presente unida al compromiso; no obstante, calificar una acción como competente, no dice todavía nada sobre el sentido y la dirección de su “compromiso político”.

Si releemos con atención todas las expresiones citadas comprobamos que no se ha dicho, en rigor, absolutamente nada sobre el “contenido” de la intencionalidad del agente. Se habla, en términos generales, del “nuevo orden que se pretende construir”, de “cambio social” o “transformación de la realidad”. Es claro que todo esto puede significar cosas diferentes y hasta antagónicas. Cuando Heller plantea que en la vida cotidiana se le ofrece al hombre particular la posibilidad de elevarse por encima de la particularidad (Heller, 1977: 55), de elaborar una relación consciente con la genericidad, de llegar a ser un individuo, agrega que la misma individualidad puede tener “un contenido de valor en el plano moral *netamente* negativo” (Ibid.: 61).

Un ejemplo claro de este tipo de enunciado ambiguo de las intenciones educativas es declarar que es necesario “promover la organización”, “ayudar a la iluminación de los sujetos, sobre todo de los sujetos colectivos... en las organizaciones, en los movimientos, en los grupos”, porque “se cambia en la medida en que hay organización popular” (Palma, 1991: [16]). Pero, el trabajador social puede plantearse cooperar con un grupo en el proceso de identificación de necesidades e intereses y en el diseño y construcción de formas organizativas que le permitan satisfacerlas; o, en otro caso, “organizar” a los pobladores para que reciban un servicio que el Estado les ofrece, es decir, organizarlos de modo que sea posible una recepción ordenada y sin conflictos.

Otro ejemplo: en una opción, el trabajador social puede proponerse que los sujetos junto a los cuales actúa consigan “recuperar sus experiencias”, es decir contribuir para que ellos recuperen y valoricen críticamente su propia historia. El supuesto a partir del cual se define este aprendizaje como *necesario* es la convicción de que haciendo pie en ese pasado podrán construir su futuro. Pero también puede proponerse que reconozcan como *propio* el pasado de los otros, o puede considerarse innecesario actuar en este campo, lo que dejaría intacta la “representación” de la historia que produjo el sistema educativo oficial.

La intencionalidad de una acción educativa puede plantearse en el plano de contribuir a la genericidad, pero esa afirmación “dice” todavía muy poco en términos de su contenido. Incluso entre aquellos que hablan de la “preocupación por los otros”, de la “solicitud” y la defensa de la justicia, cuando se ha superado la cuestión del interés propio como único motivo de la acción, es aún posible encontrarse con un abanico de “intenciones” muy

diferentes unas de las otras⁷⁴. Una intención puede ser puramente “moral” y perseguir la solidaridad. “la calidad de vida material y ética de los sectores populares” (Palma, 1991: [8]), “trabajar en la reformulación de las relaciones en la vida cotidiana”, “empujar a los sectores populares a una vida cotidiana más solidaria, más fraterna, más creativa...”, promover “una transformación” que sea “solidaria y organizada” (Ibid.: [6]). Pero no se indica el “sentido” de la transformación, se habla sólo de la “calidad” moral del proceso y no de los fines.

Es conveniente tener en claro en qué sentido se plantea la cuestión de “devolver la voz” a los sectores populares, de manera que “cuando vengan las propuestas, cualesquiera que estas sean, estos sujetos tengan iniciativa, claridad, palabras, criterios, que se puedan enfrentar a esas propuestas”. “Cualquiera que sea la propuesta sabemos que... no puede volver a bajar de arriba hacia abajo, sino que va a ser una propuesta en diálogo... no va a ser un modelo acabado, redondo, que se impone, va a ser una propuesta frente a la cual la gente va a tener que decir su palabra...” (Palma, 1991: [16]). Es claro que esta “intención” puede convocar a muchos. Pero si, al mismo tiempo, se propone una “crítica del sentido común”, la construcción de un sentido común renovado, la “invención” de un nuevo poder popular; muchos de los que se habían sumado a nuestras filas sólo para “tener voz”, se apartarían.

La propuesta de escuchar la palabra de los sectores subalternos no puede ser en sí misma una intencionalidad, es más bien una estrategia de acción. Sin embargo Palma plantea lo que el llama “la dimensión educativa” como “una oportunidad importante... para que la gente pueda decir su palabra, esa palabra que nace de la propia experiencia de la gente, de sus necesidades, de su solidaridad, de su vivencia; no nace de los grandes supuestos ideológicos” (Palma, 1991: [16]). Este discurso “ingenuo”, puede encontrarse con algunas sorpresas. El mismo Palma comenta asombrado que “las ideas liberales tienen esa capacidad de reproducirse en la base de la sociedad...” (Ibid.: [6]). No discute, sin embargo, la imposición de un programa con pretensiones de universalidad, que se articula con las experiencias de la vida cotidiana de esos sectores de base y se muestra como *la* “utopía realizada”. La declaración del sentido común para Gramsci es la primera etapa en un proceso educativo que tiene como intención la construcción de un proyecto contrahegemónico, de una propuesta que contemple a la sociedad en su conjunto.

La tarea de resolver el “problema social” que origina una intervención produce, al mismo tiempo, cambios en las condiciones materiales y en las representaciones y las relaciones sociales. Estos cambios responden a una

⁷⁴ La teoría del interés propio de Parfit, afirma que cada persona tiene como objetivos los resultados que le garantizarían a su vida el mejor curso posible para ella misma. Es una versión egoísta del utilitarismo (Ricoeur, 1996: 135). En el mismo sentido, Heller se refiere al punto de vista particular y a las “motivaciones particulares” (Heller, 1977: 36-47).

lógica de integración de los individuos en un cierto orden. Como toda comunicación, la práctica profesional es un ámbito de construcción social del sentido común, aunque en un campo más específico. En esos encuentros se negocia el “sentido” en que debe entenderse la realidad social, se busca la aceptación de determinadas pautas de conducta, se constituyen identidades. El actuar sobre las representaciones no es una dimensión más del desempeño del trabajador social, es el aspecto “históricamente dominante” de la profesión, desde sus orígenes.

Pero, el trabajador social puede “enfocar” específicamente este aspecto de su práctica, “iluminarlo” y plantearse llevar adelante alguna acción educativa. Es decir, proponerse que los sujetos con los que interactúa realicen ciertos aprendizajes. Es claro que esos aprendizajes pueden tener orientaciones muy diferentes, que en última instancia dependerán de la intencionalidad política de su práctica. Tanto la intención como el “estilo” de un trabajador social cuando actúa como educador, dependerán en términos generales de la forma como realiza su práctica, del significado que para él tenga su profesión. Si es capaz de producir conocimientos en su práctica, podrá contribuir para que los grupos populares puedan también hacerlo.

En procesos de intervención que se orientan por los intereses de los sectores populares, que pretenden avanzar con los grupos por el difícil camino de construir una propuesta, es conveniente, y a veces necesario, incluir algunas acciones educativas. Tanto para “de-construir” la educación oficial, como para dar elementos que permitan una lectura crítica de los mensajes. Estas “acciones” educativas pueden considerarse fases de procesos mayores de intervención, que permiten a los sectores subalternos “apropiarse” de la educación, un instrumento que los grupos dominantes han “privilegiado” en las “negociaciones” para mantener el poder, imponiendo su discurso cultural.

Como ya lo hemos comentado en otros capítulos, esta acción educativa en apoyo a los intereses de los grupos subalternos se inicia por una investigación del sentido común, de lo que piensa la gente sobre sus condiciones de existencia y las formas en que actúa para reproducir su vida cotidiana (Freire, 1983: 101-102). Esta investigación temática nos permitirá “identificar” los temas generadores, para devolverle a los grupos su situación como problema, poniendo en evidencia sus contradicciones, que le exige una respuesta en el pensar y el hacer. Lo que se propone no es investigar a las personas, “sino su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, sus niveles de percepción de esa realidad, su visión del mundo” y las estrategias que han ido construyendo para enfrentar los problemas que ese mundo en el que viven les plantea.

La tarea del educador “dialógico” es, para Freire, trabajar con su grupo interdisciplinario ese universo temático recogido en el investigación —que incluye el pensar, el sentir y el actuar de los grupos concretos **junto a y con** los que trabaja—, y “devolverlo, como problema, no como disertación, a los

hombres de quienes lo recibió” (Ibid.: 120). El educador es quien “inicia” a los otros en el esfuerzo de desvelamiento del mundo, procurando que ellos se vuelvan sujetos de ese acto de desvelar. Se trata de producir nuevos conocimientos en el sentido en que Gramsci se refiere a la creación de una nueva cultura: “difundir críticamente verdades ya descubiertas, socializarlas y convertirlas, por lo tanto, en base de acciones vitales, en elemento de coordinación y orden intelectual y moral” (Gramsci, 1978: 366). “Historizar” el pensamiento que se vuelve creador en el sentido “de que enseña que no existe una realidad por sí, en sí y para sí, sino en relación histórica con los hombres que la modifican” (Gramsci, 1978: 436).

Este tipo de acciones educativas puede realizarse con base en cualquier institución, que ofrezca espacios para “disentir” o conspirar⁷⁵. Por supuesto, es posible también desarrollarlas en contextos institucionales más apropiados, que hayan optado desde su constitución por apoyar los intereses de los sectores subalternos. Este es el caso tanto de algunas instituciones de apoyo como de las organizaciones de los mismos pobladores, que se incluyen en general dentro de lo que se denominada Organizaciones no-gubernamentales.

En este punto es necesario estar atento a los discursos de desencanto y desesperanza que abogan por el fin de las utopías. El análisis crítico es la base para una propuesta de acción, pero debe convertirse él mismo en parte de la propuesta. El desánimo de algunos trabajadores sociales frente a una situación que parece imposible modificar, los lleva a cuestionar la posibilidad de hacer alguna cosa que pueda contribuir a la transformación de la sociedad en el terreno de la vida cotidiana. Sin embargo, es evidente que no hay un afuera o un “aleph”, un “lugar” desde donde sea posible cambiarlo todo al mismo tiempo. El único terreno en el que puede plantearse tanto la conservación como la transformación (en cualquier sentido) del mundo, es el de la vida cotidiana.

No creemos en ninguna fatalidad que les impida a los hombres construir la historia, por eso no podemos aceptar la sentencia de Althusser cuando afirma que “a pesar de buenas intenciones” los educadores sólo puede contribuir a reproducir las relaciones sociales que benefician a la clase dominante. En primer lugar, porque reconocemos una autonomía relativa a lo cultural, en

⁷⁵ Casi todas las instituciones, al menos en su periferia, ofrecen estos espacios en los que es posible diseñar y ejecutar propuestas alternativas. Trabajando con grupos de la iglesia católica más críticos, se avanzó en el Noreste del Brasil en las primeras experiencias de la pedagogía de la liberación de Paulo Freire y en la construcción de las Ligas Campesinas. También en la periferia del sistema oficial de educación se generaron en Brasil las Escuelas Comunitarias. En ese terreno, en nuestro país, pudo el maestro Iglesias, poner en marcha una propuesta renovadora para la escuela rural, y las hermanas Cosettini transformaron en Rosario, una escuela primaria oficial en su “Escuela”. Varios ejemplos muestran que es posible dar forma a propuestas alternativas en las instituciones del sistema, utilizando una táctica adecuada que permita avanzar hasta alcanzar los límites de tolerancia de cada contexto específico.

relación orgánica y dialéctica con la estructura, aunque en una primera instancia no sea más que su reflejo. En ese terreno los hombres no sólo reproducen la sociedad, también la crean y recrean. Lo material y lo simbólico son aspectos complementarios, presentes en todo fenómeno social. Por eso, “una clase dominante, en cualquier sociedad de clases, se constituye como tal en vistas de su control efectivo de tres fuentes principales de dominación: los medios de producción, los medios de administración del estado y los principales medios de comunicación y consenso” (Milband, 1987: 422).

En segundo lugar, porque la sociedad se reproduce al mismo tiempo y en el mismo acto en que cada hombre particular se reproduce a sí mismo y al mundo inmediato en el que construye su vida. El proceso de reproducción de la sociedad no sucede por lo tanto en un terreno diferente a aquel en el que los hombres viven. Por eso, Palma (1991: [5]) puede afirmar que “la reflexión crítica sobre el funcionamiento de los procesos de movilización en América Latina ha llevado a valorar los efectos de los cambios que se pueden generar en las personas, a través de las prácticas en la vida cotidiana”. En rigor, no existe otro espacio en el que esos cambios puedan tener lugar.

LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Las instituciones formadoras de trabajadores sociales deberían plantearse, como parte de su tarea, la capacitación de sus futuros egresados como educadores. Sería necesario incluir en su formación el conocimiento de algunos fundamentos teóricos a partir de los cuales los trabajadores sociales puedan formular los principios de su acción educativa —entre otras cosas, saber cómo aprenden las personas adultas, cuál es la relación estructura/agente, cuál es la relación de las personas con el saber, qué teorías se han construido sobre la comunicación humana, y en particular, sobre las situaciones educativas—y el manejo crítico de algunas estrategias metodológicas —técnicas, materiales, formas de evaluar los aprendizajes.

En rigor, la formación de la mayor parte de los profesionales debería incluir como contenidos la práctica educativa y algunos conocimientos operativos sobre la comunicación. Es difícil entender cómo trabajan algunos profesionales que no tienen capacidad para comunicarse, para dialogar, para leer mensajes⁷⁶. Incluso muchos dedican la mayor parte de sus actividades como profesionales a la educación, en universidades, institutos de enseñanza media o superior, en organismos que se dedican a la capacitación de técnicos, trabajadores o “líderes” comunitarios.

⁷⁶ El caso del médico es uno de los más difíciles de entender: la conversación con el paciente no puede servirles de nada, porque son incapaces de analizar un discurso. Por eso el diagnóstico sigue basándose en datos objetivos, y no tiene para nada en cuenta la relación de la persona con su enfermedad. Freire (1973) comenta extensamente la situación de los técnicos e ingenieros en actividades agropecuarias.

En el caso de la formación de trabajadores sociales, es común que quienes elaboran el perfil profesional “reconozcan” esta dimensión, aunque no le destinen mucho espacio en los planes de estudio. En el fondo se supone que educar es una actitud y no un hacer específico, que requiere el dominio de ciertas técnicas. Se supone lo mismo que los autores de una frase que podía leerse en casi todos los ómnibus de Fortaleza, en Ceará: “Faz o bem, educa a alguém”. Esta perspectiva meramente voluntarista —o militante— de concebir la acción educativa ha contribuido a que sea hoy tan pobre el desarrollo de una pedagogía para el adulto, que se hayan hecho tan pocos estudios sobre las formas de aprender y las formas de enseñar (Osorio, 1993: 3).

A veces se incluyen estudios sobre las actividades de los sistemas educativos, como un área específica de la política social. Pero, la cuestión central para nosotros en este trabajo es saber si un determinado perfil profesional reconoce que, en su desempeño, los trabajadores sociales deberán diseñar y ejecutar prácticas educativas o, al menos, intervenir en ellas. Puede ser que muchos acepten esta formulación en situaciones muy específicas, por ejemplo, si el trabajador social actúa en una escuela o si se dedica a la formación profesional en un instituto de nivel superior, sea universitario o no. Esto nos obligaría a formular la cuestión de una manera más precisa: ¿Es o no esencial —y no meramente circunstancial— en el plan de vida de un trabajador social el realizar prácticas educativas?

En estas reflexiones estamos partiendo del supuesto de que el plan de estudios para la formación de un profesional debe basarse en un estudio del ejercicio de la profesión, en un contexto determinado. Es, en rigor, un supuesto discutible y que merece aunque sea una breve justificación. Algunos piensan que estos estudios son, en realidad, el punto de partida más adecuado si lo que se pretende es formar una persona para que realice esas tareas. Pero, al mismo tiempo, puede ser un camino falso, si no se tiene en cuenta la relación de la profesión con el contexto en el que actúa, con la sociedad global, y no sólo con la estructura económica; si no se tiene conciencia de que tanto la visión que se tenga de ese contexto, como las expectativas que se “plantean” en relación con la acción del profesional, están ligadas estrechamente al proyecto de sociedad que se pretende construir.

Es evidente que el diseño de estrategias de formación debe tener en cuenta el contexto en el que deberán actuar esos futuros profesionales. Sin embargo, en este punto es preciso hacer dos aclaraciones importantes: en primer lugar, no se trata de formar profesionales sólo para el contexto contemporáneo de los programas de formación, sino también para el futuro; en segundo lugar, la influencia del contexto debe entenderse como condicionante y como la pura asimilación del profesional a esa realidad.

La primera observación tiene que ver con entender la historia económica, cultural y política de una sociedad como un proceso en marcha, como una

realidad en movimiento. aunque ese “movimiento” pueda tener mayor o menor velocidad. En este sentido, el análisis del contexto en el que se inicia una estrategia de formación profesional es apenas un punto de partida que permitirá proyectar futuros escenarios posibles. No se trata de pensar en un profesional para “hoy”, sino para las alternativas del “mañana”, que pueden hipotetizarse a partir del análisis del contexto en el que realizamos nuestra tarea de formación, desde la perspectiva de nuestro proyecto de sociedad.

En segundo lugar, el contexto debe entenderse como un condicionante de la acción del técnico o profesional y no como un factor determinante de sus posibilidades y límites. El hacer del técnico, entendido como un ejercicio de sus competencias profesionales, puede plantearse como una estrategia para modificar las tendencias que se manifiestan en ese contexto o para reforzarlas. En ambos casos, sin embargo, es necesario partir del conocimiento de esas tendencias y de los factores que las definen como tales.

Por último, el “perfil” que se construye a partir del análisis del ejercicio profesional es, al menos en dos sentidos, una construcción. En primer término porque, como ya lo mencionamos, en el retrato del profesional que se “diseña” se mezcla la trama de la realidad objetiva con la del proyecto. Así como no hay un curriculum neutral, tampoco hay un perfil profesional “objetivo”. En segundo término porque el perfil se construye a partir de las opiniones de los actores —tanto del profesional como de los actores sociales que con él interactúan— y, en consecuencia, no refleja con exactitud lo que los profesionales hacen sino más bien lo que ellos piensan que hacen y las representaciones que los otros actores tienen de su desempeño.

Por eso es importante considerar esta construcción del perfil como una auténtica investigación sobre el desempeño del profesional y no como un ejercicio “formal” para justificar una propuesta de plan de estudios que ya se tenía pensada. Como primera etapa, es conveniente partir del estudio del campo de acción profesional, como un espacio social en el que interactúan varias personas, con distintos niveles de formación. El análisis de este campo y de sus modificaciones a través de la historia nos informará sobre los “problemas” que se le plantean al profesional universitario, qué es lo que se espera que haga y qué resultados se consideran como “indicadores” de un “eficiente” desempeño, cuáles son las condiciones de ejercicio profesional y la población que se atiende, cuáles son los instrumentos y los equipos que debe manejar.

Es importante en este estudio diferenciar con claridad los diferentes niveles de profesionalidad que actúan en el campo y los requisitos en materia de formación para asumir el ejercicio de cada uno de esos niveles. Debería pensarse incluso cuáles se consideran las formas de acción de la universidad en ese campo, para enfrentar los problemas que allí se plantean. Este análisis podría ahorrar muchos esfuerzos inútiles que resultan de la aplicación de una

correspondencia lineal entre la posible intervención de la universidad y la creación de una nueva carrera. La universidad puede —y a veces, debe— intervenir con otro tipo de acción, por ejemplo, extensión, investigación, apoyo a otras instituciones educativas o especialización de sus egresados.

Una vez que se ha localizado en ese campo un profesional con requisitos de formación que se considera que, por su grado de complejidad, sólo pueden ser satisfechos por el nivel superior, se inicia el trabajo de elaboración del perfil. Tal como lo hemos afirmado, este es un trabajo de investigación, que supone la explicitación de los referenciales teóricos desde los que se realiza la indagación y el dominio de técnicas de recolección y tratamiento de las informaciones cuantitativas y cualitativas.

Puede plantearse la construcción del perfil a partir de un relevamiento de las actividades que realizan efectivamente los profesionales en ejercicio y de las que otros actores sociales “esperan” que realicen. En este caso, el resultado de las indagaciones, es un conjunto de listados de actividades agrupadas por áreas, indicando para cada actividad lo que se considera un ejercicio “competente”, es decir, los criterios de realización que muestran la competencia del profesional. Evidentemente, algunas actividades y áreas de competencia se consideran más “centrales” que otras para el ejercicio de una determinada profesión.

Este “mapa” de actividades que indica cuáles son las más importantes y las secundarias, las centrales y las instrumentales o auxiliares, constituye un “modelo” del ejercicio profesional que puede variar en la historia y admitir diversas “lecturas” según la perspectiva teórico-política del investigador. Algunas de las actividades consideradas “secundarias” pueden tomar un lugar más central si la profesión pretende ocupar fronteras sobre las que podrían avanzar otros profesionales. Además, un profesional puede organizar su actividad en el campo dando prioridad a una determinada tarea: la práctica de su profesión como servicio, la investigación de problemas que se plantean en el ámbito de desempeño de la profesión, la formación de otros profesionales, el diseño de materiales e instrumentos para el ejercicio de la profesión, la acción política, en defensa de los intereses profesionales.

A partir de estos listados habría que reflexionar sobre las diferentes formas y las condiciones de ejercicio. Las “formas” de ejercicio se relacionan con las diferentes “versiones” de la profesión que co-existen en la sociedad: las decadentes, las dominantes y las alternativas o emergentes. Las condiciones y los alcances del ejercicio profesional se refieren a una explicitación de resultados esperados, los medios de trabajo, los procesos, técnicas y normas, las relaciones laborales y sociales. Este análisis debería hacerse para cada una de las áreas de competencia profesional que se han “construido”.

Es importante no olvidar que, tanto las declaraciones de los profesionales como las de sus empleadores, sobre las competencias que consideran propias

del perfil profesional, constituyen un discurso. Esto significa que, al mismo tiempo, muestran y ocultan lo que pasa en la realidad. Es un grave error considerar que el discurso es una información sobre la realidad objetiva, que puede “hablar” por sí solo. Siempre está teñido por los intereses y la imagen que tiene de sí mismo el que habla y la que pretende que los otros tengan de él. Cada vez que alguien “habla” lo hace desde un lugar social determinado. En el caso de los empleadores, por ejemplo, es claro que muchos “requisitos” para emplear una persona están fundados más en la necesidad de disminuir la cantidad de posibles aspirantes, que en los requerimientos que le pueda plantear al empleado la tarea que se le piensa asignar.

Una vez “construido” el perfil debe evaluarse (Follari y Berruego, 1977). Esto significa, por ejemplo, responder a las siguientes preguntas: ¿El perfil que se ha construido “discrimina” lo suficiente, es decir, no puede ser confundido con otros perfiles? ¿La descripción es precisa y comprensible? Quizás encontrar la respuesta a estas cuestiones exija realizar reuniones con profesionales en ejercicio, para validar el perfil, o plantearse estrategias de consulta a personas de actuación destacada en el campo o a otras instituciones de formación. Cuando se acepta el perfil como claro, distinto y bien definido, se inicia el trabajo de elaboración del plan de estudios, es decir, el diseño del curriculum que deberá incluir definiciones sobre el perfil que se pretende formar y sobre los contenidos y estrategias metodológicas que se estiman convenientes para alcanzar el nivel de habilidades y disposiciones mentales y emotivas requeridas para el “modo” de ejercicio profesional que la institución pretende.

CAPÍTULO V

ENFOQUE METODOLÓGICO

¿QUÉ ENTENDER POR MÉTODO?

La definición sobre el método tiene como fundamento una concepción de la realidad y de las interacciones posibles entre el hombre y esa realidad. La metodología, o discurso sobre el método, explicita esas opciones fundamentales, expone la significación del camino escogido para comprender la realidad y el hombre en su relación con ella. Otro capítulo de la metodología deberá presentar las técnicas concretas de trabajo, a través de las cuales el método es operacionalizado. Como hay diferentes modos de entender la realidad, existen también varias posiciones metodológicas, hasta una ecléctica y “formalista” que considera que se puede utilizar cualquier método dependiendo del asunto a investigar. En esa “metodología”, construida solo por yuxtaposición de propuestas derivadas de diferentes concepciones de realidad, el “método” se considera vacío, sin contenido, como una mera forma.

En consecuencia, puede afirmarse que en este trabajo se concibe al método como factor unificador de la tarea de investigar, con un significado similar al que se le ha dado al hablar de la práctica educativa. Las técnicas y los materiales toman sentido a partir de la toma de posición en relación con la cuestión del método. El comprender las técnicas como componentes operacionales del método, permite re-significarlas como instrumentos, y adoptarlas procurando superar las *marcas* que les puedan haber “impreso” los contextos teóricos en los que se construyeron. Pero esta tarea exige claridad con respecto a la opción metodológica que se adopta y a sus fundamentos teóricos.

Para explicitar brevemente la concepción de método que sustenta este trabajo, se discutirán a continuación algunos puntos claves que delinean el sentido en que se utiliza la palabra “método”. Estas opciones básicas se refieren a la construcción del objeto, a la posición del sujeto, a la dinámica del “investigar”, que implica movimientos dialécticos entre los datos y la teoría, el texto y el contexto, lo general y lo particular. El estudio del acontecer social, de los procesos sociales, presenta al investigador desafíos metodológicos serios en el esfuerzo por mantener la coherencia entre su concepción del hombre y la sociedad y su postura en relación con el método.

LA RELACIÓN SUJETO/OBJETO

Nuestro primer desafío es tomar posición sobre la siguiente cuestión: ¿el objeto de la investigación existe antes, ya configurado en la mente del investigador, o se va construyendo en el diálogo con la realidad objetiva? A veces se parte de

“representaciones” ideales del objeto o de descripciones detalladas de los procesos a estudiar y de los factores que van a ser considerados. Esas formas de aproximación a la realidad parten de un objeto definido, sea como “deber ser” o como “artificio operacional”, y acaban considerándolo como “la” realidad objetiva. Cuando se consigue evitar ese peligro, apenas se informa si la realidad se aproxima o no a la “representación”, construida a partir de una serie de presupuestos normativos. Como el propio método dicta la definición del objeto, no queda espacio para la construcción de “explicaciones” históricas.

Cuando el objeto va siendo construido en la interacción con la realidad, en el proceso de la investigación, se parte de un conjunto de preguntas sobre la naturaleza misma del fenómeno. La práctica del investigador se centra en el problema de la construcción teórica del objeto y no en la comprobación de hipótesis. Se plantean ciertos interrogantes a la realidad y se seleccionan las características que van dando forma al objeto a la luz de esos interrogantes (Goldman, 1978: 39). Esas preguntas iniciales orientan la selección de las técnicas, de ellas depende la pertinencia de las técnicas. En cierto sentido se puede afirmar que “prefiguran” lo que será posible ver y lo que no se verá¹.

Sin embargo, no se trata otra vez de una pre-definición del objeto; en la interacción con la realidad las propias preguntas iniciales van siendo reformuladas y recolocadas en un nivel diferente. Se avanza en la comprensión de la estructura del objeto a través de aproximaciones sucesivas. Para recorrer este camino se utilizan *categorías* que ayudan a re-construir el objeto a partir de un *andamiaje* o *esqueleto*. Pero estas categorías son dinámicas, están permanentemente en **movimiento** y cambia también la relación entre ellas. Comprender, entonces, es precisamente aprehender ese movimiento en el objeto, o el objeto *en movimiento*. En este sentido, quizás, afirma Rockwell que no deben hacerse estudios de caso, sino estudios **en caso** (1980: 21). Se observa y se interpreta paralelamente, seleccionando los aspectos significativos de la situación, en relación con un proceso de elaboración teórica que acompaña la tarea².

Un proyecto de investigación es una propuesta de lectura de la realidad que se va modificando a medida que se construye el camino. Esto es válido no sólo en los momentos “iniciales” de tematización y problematización del objeto, sino a lo largo de todo el camino que se pretende recorrer. Este diálogo permitirá avanzar en la construcción del objeto de investigación, definirlo con claridad,

¹ Preguntas de este tipo exigen por un lado respuestas descriptivas, reconstrucciones detalladas de procesos educativos de sus contextos específicos; por otro lado, exigen el desarrollo de conceptos teóricos que permitan el análisis comparativo de los fenómenos estudiados (Ezpeleta & Rockwell, 1980: 3).

² Revisando el enfoque etnográfico en la investigación educativa, Rockwell insiste en la necesidad de tener conciencia de que el contexto particular en estudio es parte de una totalidad mayor, en movimiento. Por eso propone hablar de estudios **en caso**, en lugar de estudios **de caso** (Rockwell, 1980: 21).

tornarlo investigable. Se trata de reconocer el proceso de investigación como una espiral dialéctica, como aproximaciones sucesivas al objeto.

Las hipótesis se van construyendo en el andar mismo de la investigación, pero eso no significa que no deban explicitarse *sospechas o suposiciones* en el punto de partida. Esas suposiciones, en este trabajo, derivaban de mi experiencia de trabajo en investigaciones sobre los maestros de educación básica y los educadores en procesos de educación no-formal, de investigación participante y actividades de cooperación con comunidades rurales, organizaciones de pequeños productores agropecuarios y trabajadores rurales. A todo esto se sumó desde 1994, el trabajo con el equipo de la cátedra *Teoría de la Educación y Metodología del Aprendizaje* en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Pero las preguntas son colocadas por un sujeto, inserto, envuelto él mismo en la realidad histórica que interroga; son colocadas desde una posición concreta. Existe una “base”, dentro del propio proceso histórico, que define lo que merece ser preguntado entre una serie de problemas sin respuesta. La selección de la pregunta es, en consecuencia, una elección de valor entre varias alternativas posibles. La función ideológica de las ciencias sociales es la definición de los conflictos sociales, y por eso, se puede concluir que “la sociedad siempre se piensa desde una perspectiva, desde algún interés histórico que se fija con relación al poder dominante, y que además, se filtra en el contenido de la producción teórica” (Ezpeleta, 1984: 28).

Por eso un enfoque metodológico debe plantearse también la relación sujeto-objeto. En este caso, esa relación se concibe como una unidad contradictoria, conformada por dos realidades diversas. No se niega la existencia de un mundo objetivo que pueda ser independiente de los hombres, sin embargo es claro que la única manera de conocer y pensar ese mundo es desde el lugar que cada uno ocupa en él. Por lo tanto, no tiene sentido la búsqueda de un objeto en sí, la pretensión de mirar desde afuera, sin implicarse, descalificando la subjetividad. La negación superadora de la oposición sujeto/objeto no significa valorizar al sujeto en detrimento del objeto, ni considerarlos “idénticos”. El conocer se entiende como un proceso de de-construcción que debe necesariamente partir de lo concreto³.

Los “procesos” sociales se desenvuelven en dos planos. En el primero, se presentan las transformaciones en la propia realidad, en la “vida material, a partir del conflicto existencial entre las fuerzas productivas sociales y las

³ Sobre esta tendencia a “suponer” que el verdadero conocimiento científico implica lavarlo para borrarle cualquier mancha de subjetividad se nos planteó una situación interesante discutiendo un proyecto de investigación sobre los “prejuicios”. El investigador tenía muchas reticencia para utilizar la técnica de las entrevistas abiertas, porque temía que en el proceso de diálogo los chicos “modificaran” sus pre-juicios. Es decir, temía modificar la realidad con su intervención, lo que supuestamente restaría valor a sus conclusiones.

relaciones de producción”. En el segundo, se encuentran las “formas ideológicas, por las cuales los hombres toman conciencia de ese conflicto y lo conducen hasta el fin”, las transformaciones en la conciencia que los actores tienen, en un determinado momento histórico, de esa realidad (Marx, 1982: 25-26). El discurso de los individuos sobre la situación que viven no es apenas una lámina transparente que permite ver la realidad tal cual ella es; constituye también una “concepción” que se adhiere a esa realidad como un envoltorio, que pasa a formar parte de ella. De ahí que las opiniones de los actores no sean solo un elemento más a tener en cuenta, sino un cierto “momento” necesario para la aproximación a la realidad. El conocimiento como proceso es un desvelar el objeto de estudio: implica un ir levantando cada uno de los velos que lo cubren; pero esos velos son también parte del objeto, por eso implican un nivel de conocimiento, cuando no son “confundidos” con la “realidad misma”.

Esa búsqueda de las determinaciones sociales —políticas, económicas y culturales— es lo que caracteriza un análisis marxista. Los fenómenos o procesos que se analizan no se explican por el pasado o la frecuencia, sino por la historia y la intención de los sujetos, es decir, se procura alcanzar el significado de la acción, que siempre se encuentra en última instancia en su relación con la totalidad. Las categorías, al articular la historicidad de lo cotidiano con la historia, permiten comprender lo cotidiano como un momento particular del movimiento social. Por eso Agnes Heller (1977) define la vida cotidiana como el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los particulares; los que, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción de la sociedad.

El enfoque metodológico que se adoptará en esta investigación se caracteriza principalmente por estar fundado en la prioridad del sujeto, constituido como tal por una sociedad de la que él mismo es constructor, y por considerar lo político como **constitutivo** y **constituyente** de lo real y, en consecuencia, plantearse la necesidad de contribuir en los procesos de transformación que se propongan los sujetos. La prioridad del sujeto que se pone de manifiesto en la valorización de su singularidad y la *subjetividad* se entiende como la forma en que cada uno vive esa singularidad histórica, política, cultural y económica. Se trata de partir de la experiencia de los sujetos, de su cotidiano social, y no de abstracciones ni de interpretaciones “encubiertas”. Es preciso conocer la experiencia social de los sujetos, verlos en su vida, comprender su cultura y su modo de vida, su vivir histórico.

LOS DATOS Y LA TEORÍA

Existe una visión previa, un conjunto de pre-nociones y de intereses, que deciden sobre los “interrogantes aplicados o no aplicados a la realidad” (Goldman, 1978: 39). Las preguntas surgen de la sospecha con relación a la capacidad explicativa de las teorías vigentes. Se interroga la realidad buscando

comprobar la parcialidad o la insuficiencia de interpretaciones anteriores; se discute con ellas, porque entran en conflicto con los intereses, con la posición que el investigador asume, conscientemente o no. Ese movimiento entre teoría y búsqueda de informaciones, se prolonga a lo largo de todo el proceso de la investigación⁴.

Se trabaja a partir de algunos conceptos teóricos que se consideran relevantes para las preguntas que la investigación se plantea (educación, trabajo social, representación social). Pero estos conceptos no se “definen” de una manera cerrada en el momento inicial; se trata de darle mayor flexibilidad a la investigación y poder descubrir, sin pre-juicios, qué formas particulares asume el proceso que se estudia.

En rigor, hablar de método implica ya una opción teórica, porque la teoría debe entenderse como base de las formas de aprehensión y explicación de las relaciones sociales, que incluyen tanto las relaciones de los hombre entre sí como las que se dan entre los hombres y la naturaleza. La teoría no es un mero cuadro o marco explicativo, un “inventario” al que se recurre para encontrar argumentos. ella define el modo de apropiarse de lo real; no solo **cómo conseguir el dato sino, en especial, cómo trabajar con él**. En resumen, la teoría no define sólo el programa de investigación, sino el mismo quehacer del investigador.

A partir de esta comprensión optamos por lo que podríamos llamar, según la expresión de Habermas, una teoría crítica de la sociedad: el materialismo dialéctico (1987: 13-14 y 46). Esta teoría, de acuerdo con la caracterización del autor, es doblemente reflexiva, porque se plantea el contexto de su génesis —la situación histórica determinada en que se creó y se reconstruye de modo permanente— y, al mismo tiempo, el contexto de su utilización en la praxis social.

El permanente ir y venir de los postulados teóricos a la información, como el movimiento del brazo en el telar, va construyendo el esquema interpretativo. Las abstracciones iniciales —un esbozo apenas en el diseño— van ganando complejidad, aparecen detalles, sobresalen los contrastes y se evidencian las relaciones⁵. No se postula aquí, sin embargo, que la teoría “fluya” naturalmente a partir de la mera acumulación de informaciones, que “surja” de manera automática. Así como el tejedor va construyendo su tejido sobre la urdimbre, el investigador construye el cuadro interpretativo sobre las preguntas iniciales, transformadas en un conjunto de categorías, que se transforman en “las

⁴ “...cada tarea —la descripción y el desarrollo teórico— implica la otra: no hay descripción posible sin conceptualización y análisis teórico, ni elaboración teórica sin la confrontación con la información sobre realidades particulares. Es la interacción entre ambas la que permite proponer y probar interpretaciones y explicaciones de la realidad concreta estudiada.” (Ezpeleta & Rockwell, 1980: 3).

⁵ El investigar es “un constante transitar del investigador entre ‘realidad’ y teoría en un proceso continuo de interferencias...” (André, 1983: 69).

herramientas intelectuales para analizar y ordenar la realidad en estudio”. Es precisamente la “articulación en la teoría” de estas categorías, lo que hace posible “la interpretación de la realidad” (Ezpeleta, 1984: 23).

Las *categorías* tienen un valor esencialmente relacional —por eso las hemos comparado con un andamiaje—; no tienen en sí mismas significado, no nombran cosas; son como los descansos o *rellanos* de una escalera en espiral, que implican una descripción dialéctica de la situación, en un nivel cada vez de mayor comprensión. Se construyen para repensar y organizar en nuestra mente la realidad histórica y permiten abordar el fenómeno particular en estudio, como parte de una totalidad que en alguna medida lo determina y con la que mantiene ciertas relaciones definidas. Son herramientas de la teoría que nos apoyan en el proceso de sistematización y análisis de la realidad, de re-construcción del objeto.

LO PARTICULAR Y LO GENERAL

Al definir las categorías, como un sistema, además de cumplir con ciertos requisitos lógicos —homogeneidad, exclusión mutua, objetividad o fidedignidad y pertinencia—, es necesario tener en cuenta que sean “apropiadas” para el nivel de análisis en el que se sitúa la investigación. Aquí se nos plantea otro movimiento del proceso de conocimiento: el que va de lo particular hacia lo general y vuelve a lo particular. Muchas veces, ese movimiento “se muestra” sólo como un truco mágico, como un salto, porque se “oculta” el pasaje que comunica los dos niveles: el nivel particular, del acontecer concreto, con el nivel de las definiciones generales de la ciencia social.

Forzar lo particular a repetir sin variaciones el discurso general de la ciencia, implica caer en el dogmatismo, empobrecer la lectura del mundo. Pero el problema no se reduce sólo en la regresión a una mera “confirmación” de los postulados teóricos iniciales, sino en la escasa capacidad explicativa de categorías generales aplicadas directamente a situaciones particulares⁶.

Respetar el nivel de análisis no significa tampoco “aislar” los hechos singulares del conjunto. En cada situación específica, “los hechos toman una significación válida” al interior “de una visión de conjunto que sabe interrogarlos y desprender el contenido humano que encierran” (Goldman, 1978: 39). Todo proceso acontece en un contexto, y es el contexto el factor que permitirá interpretar su significado. Este movimiento, en el proceso de investigación, articula el análisis de la sociedad global con el acontecer específico de la vida cotidiana.

⁶ El “frecuente cambio de escalas o transposición de categorías estructurales, para hablar de situaciones particulares, específicas... plantea un problema epistemológico: la pertinencia de las categorías al nivel y tipo de procesos que se estudian.” (Ezpeleta, 1984, 4-5).

Surgen aquí problemas metodológicos importantes: ¿cómo se manifiesta la situación social en cada caso concreto, en cada interacción posible? ¿cómo una interacción concreta puede informar sobre la sociedad como un todo? ¿en qué sentido, el análisis de una secuencia en la vida de algunas personas nos dice alguna cosa sobre el proceso histórico de la sociedad? ¿se trata sólo de una cierta habilidad para yuxtaponer lo general y lo particular, para “relatar” los dos procesos simultáneamente?

La ausencia de una reflexión y de un trabajo crítico sobre la forma de conservar en la investigación este movimiento, conduce a estudios que analizan situaciones específicas, lo que acontece en una sala de clase, por ejemplo, para concluir finalmente con un discurso global sobre la sociedad de clases y la ideología. Es conveniente tener presente la advertencia de Labarca (1980: 15-16): “Un análisis de la educación no es un análisis de la sociedad capitalista, sino un examen de las instituciones y actividades educativas en un conjunto social capitalista”. La cuestión es encontrar conceptos específicos, adecuados a las actividades educativas propias de “una sociedad definida por relaciones de explotación bien precisas”.

La referencia permanente al contexto en el cual se desenvuelven los sucesos estudiados, es necesaria para su comprensión. Algunos estudios se limitan a analizar situaciones específicas, sin encuadrarlas en una visión de conjunto, argumentando que su objeto propio es la dinámica de interacción entre las personas. Se hace funcionar como mediación a un grupo o un colectivo, y se acaba transformándolo en instrumento de manipulación de las conclusiones, en la medida en que se postula la posibilidad de entender los procesos sociales a partir de esas situaciones particulares, “fuera de los grupos esenciales y de los antagonismos, equilibrios y colaboraciones entre estos últimos” (Goldman, 1978: 39)⁷.

La dinámica de interacción entre las personas debe ser entendida desde una perspectiva que lleve en cuenta los procesos sociales, integradores y globales. “La lógica informal de la vida cotidiana”, “la lógica subyacente en los encuentros sociales, en la interacción humana” puede constituir un objeto de estudio propio de análisis “cultural”, como afirma Loring (1979: 20), pero para no desfigurar la realidad será preciso explicitar las articulaciones de esos procesos específicos con el contexto, con el escenario histórico en el que transcurren.

⁷ Discurriendo sobre la psicología social, Le Ny (1976) afirma que la falacia de estos análisis es intentar resolver las dificultades de interpretación “interponiendo” un recurso —el grupo—, y postulando que las relaciones interindividuales “son del mismo tipo que las relaciones sociales propiamente dichas” y que el grupo es “una imagen en miniatura de la sociedad total”.

CANTIDAD Y CALIDAD

Evidentemente, el proceso como objeto de estudio exige fundamentalmente informaciones cualitativas, que permitan un “análisis concreto de los hechos humanos en su contenido y en la realidad histórica” (Goldman, 1978: 60). Será preciso procurar instrumentos que aprehendan ese tipo de datos, que aproximen al investigador del objeto de estudio a fin de que pueda comprenderlo en profundidad, desentrañar esa “lógica” subyacente.

Sin embargo, algunos investigadores consideran —incluso aquellos que optan por la investigación cualitativa— que “el problema más serio en el uso de datos cualitativos parece ser la casi completa inexistencia de métodos apropiados de análisis”, “de directrices que puedan dar confianza a las interpretaciones del investigador” (André, 1983: 66). Se acaba reconociendo como necesaria, la “intuición” y el estudioso de la sociedad se considera un “artista” que selecciona e interpreta informaciones guiado solo por su “subjetividad”, como los grandes poetas.

Además, algunas de las propuestas técnicas que se han construido para trabajar con datos cualitativos no consiguen liberarse de criterios de objetividad, y hasta formas de manipular la información, muy semejantes a las que se utilizan con datos cuantitativos. Se procura reducir el material forzando su encuadramiento en un conjunto de categorías pre-especificado, se considera sólo lo manifiesto como forma de alcanzar una mayor objetividad, se utiliza la frecuencia como criterio de relevancia, se supone que la confiabilidad implica la concordancia de dos o más análisis del mismo contenido, etc. En otros casos —y con bastante frecuencia— se encuentra un cierto “dogmatismo” entre los “partidarios” de lo cualitativo. Es un movimiento pendular: ora se considera válido sólo lo que puede ser medido y las frecuencias, escalas y porcentajes se presentan como “ciencia de la vida social”; ora se rechaza toda medida como ideológica y deformante. Parece difícil encontrar un punto de equilibrio:

Aquí no se pretende “negar la importancia de toda mensuración ni de toda estimación cuantitativa, sino solamente criticar cierto fetichismo de la medida” (Goldman, 1978: 58-59). Lo cuantitativo constituye un complemento muy útil para la descripción de algunas situaciones y posibilita una visión de conjunto que ayuda a avanzar en la interpretación. Hay además, objetivamente, cosas que pueden ser medidas, y en ese caso la medida es un elemento importante para operar, una información sobre cierta cualidad de los objetos que es necesaria para la interpretación. ¿Cómo trabajar sin datos cuantitativos para describir la distribución de bienes y servicios, la extracción de plus-valía, el poder adquisitivo de los salarios? El problema es el “fetichismo” de la cantidad y no la utilización de datos cuantitativos.

Un caso interesante es el de las historias de vida. Algunos investigadores defienden esta técnica enfáticamente, contra aquellos “tradicionalistas” que la

reprueban como una “aventura intelectual”; argumentan que una historia de vida dice mucho, especialmente en términos cualitativos, sobre el funcionamiento de una sociedad determinada (Jelín, 1977: 193). Pero, en el momento de trabajar con las informaciones recolectadas a través de las historias, los “términos cualitativos” ceden paso a las frecuencias y a los porcentajes. La preocupación por introducir “algún orden en la masa de datos con que se trabaja”, lleva a ajustarse a los procedimientos tradicionales. Otros se quedan en el “impresionismo” de presentar la historia tal como la escucharon y sólo consiguen ser “narradores”, a veces mediocres.

En rigor, la investigación no es cualitativa ni cuantitativa. Este es un falso dilema⁸. Se trata de utilizar técnicas para recoger y analizar las informaciones dándole prioridad a la cantidad o la calidad; y eso no debe estar supeditado a un preconceito del investigador: depende de las características propias del objeto de estudio. Las herramientas “metodológicas”, las formas a través de las cuales el método es operacionalizado deben ser aquellas más adecuadas al objeto, aquellas que mejor iluminen su interior. No es el método, ni la metodología lo que cambia delante de cada objeto, con criterios pragmáticos o formalistas; son las técnicas, los procedimientos, los instrumentos.

LAS “TÉCNICAS”

A partir de esta explicitación del método, pueden leerse y re-interpretarse algunos conceptos operativos y técnicas elaboradas en otros contextos teóricos, como el “funcionalismo”, el “estructuralismo” o la antropología cultural —por ejemplo, la observación participante, la entrevista abierta, el análisis del discurso, la recuperación de la memoria a través de las historias de vida. Pero es necesario hacer explícito el uso crítico de esos conceptos y de esas técnicas. Lo que define el cómo investigar es el método, configurado a partir de nuestras opciones teóricas fundamentales. En este contexto pueden “reconstruirse” críticamente e incorporarse en nuestro espacio metodológico otros componentes operacionales derivados de otras concepciones teóricas.

Por ejemplo, cuando la realidad social se concibe como un proceso, como historia, y se pretende comprender y explicar transformaciones, el movimiento “temporal” se convierte en “principio organizador” de las formas operacionales del método de análisis. Las herramientas que se utilicen deberían captar esa dimensión “tiempo”, propia del objeto en estudio, considerar el movimiento como unidad de análisis (Jelín, 1977: 187). En consecuencia, las formas operacionales del método deben permitir encontrar respuestas sobre antecedentes y consecuencias de los hechos, sobre la ordenación temporal o la

⁸ Esta dicotomía “irreal” “entre objetividad y subjetividad, entre lo cuantitativo y lo cualitativo “ha generado una ‘esquizofrenia metodológica’, que lleva a los investigadores más ingenuos a realizar elecciones radicales” (Tourinho Baptista, apud Martinelli, 1999: 32).

secuencia de los acontecimientos. Es preciso superar técnicas e instrumentos de investigación que no sean capaces de aprehender la dimensión histórica de lo social, porque esa dimensión es esencial. Técnicas “fotográficas” que no permiten captar el proceso de cambio a lo largo del tiempo son, al menos, insuficientes a partir de la definición del objeto de estudio que aquí se adopta.

Además, nuestro enfoque metodológico plantea algunos límites. No es posible trabajar con amplias cronologías ni con grandes poblaciones. Es necesario escoger una dimensión en la que se visualice el tiempo y el movimiento, una dimensión de historicidad. En lugar de trabajar con muestras, cuya construcción deriva de la exigencia de validez para hacer generalizaciones en el contexto de investigaciones que dan prioridad a los datos cuantitativos y a las frecuencias, es necesario aquí pensar en sujetos significativos. Esto permitirá tener una idea de los límites de la conciencia posible de la mayor parte de los sujetos que ocupan una situación similar, en una sociedad y una época determinadas.

El trabajo del investigador en este caso no es “probar” las hipótesis. Se trata más bien de “desarrollar” la teoría, en un diálogo con la realidad que la fundamenta, en la medida en que la muestra como “posible”. Por eso se habla de “inducción analítica”, lo que implica ir reformulando nuestras “suposiciones” hasta que consigan “explicarnos” la situación que analizamos. No se trata de demostrar leyes causales, sino de “comprender” un fenómeno social; no se busca una explicación “perfecta” y “universal”, que pueda generalizarse.

No obstante, antes de continuar esta reflexión sobre las técnicas y fundamentar nuestras opciones operacionales, es necesario definir uno de los conceptos teóricos que hemos considerado relevante para las preguntas que esta investigación se plantea: el concepto de **representación social**. Esta tarea nos obligará a un largo paréntesis, pero es imprescindible para “justificar” nuestras opciones técnicas.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

DURKHEIM Y LAS “REPRESENTACIONES COLECTIVAS”

Durkheim incorpora la representación colectiva como un concepto clave en los estudios sociológicos. En el prólogo a la segunda edición de las “Las reglas del método sociológico” se refiere concretamente a “las representaciones colectivas”, diferenciándolas de las individuales. Afirma que sólo pueden ser científicamente estudiadas a condición de ser estudiadas objetivamente, como “cosas” (Durkheim, 1986: 18)⁹. La representación

⁹ Cosa es “todo lo que el espíritu no puede llegar a comprender más que a condición de salir de sí mismo por vía de la observación y la experimentación...Tratar de los hechos de un cierto orden

colectiva es un hecho social, no subjetivo, que se plantea en el terreno de la intersubjetividad¹⁰: “La vida social está hecha toda ella de representaciones” (Ibid., 1986: 17).

La representación liga el sujeto con el objeto, ambas unidades autónomas, por medio de un conjunto de señales exteriores de lo real, transfiguradas por la ideación colectiva. Es a través de ella que se hace posible constituir una ciencia de lo social porque son fenómenos observables, con los que se puede “experimentar”. Se trata de hechos sociales, exteriores y coercitivos, que presionan a los individuos, se les “imponen” como maneras de actuar, pensar y sentir. Sus contenidos provienen de creencias, tendencias y prácticas del colectivo. En resumen, constituyen un hecho social, porque ejercen sobre el individuo una coerción exterior (Durkheim, 1986: 26)¹¹.

En el conjunto de la sociedad, tienen una existencia propia, independiente de las manifestaciones individuales que puedan tener como “representaciones mentales” de un sujeto (Durkheim, 1986: 66, 67). Las representaciones sociales no son abstractas ni ahistóricas; su sustrato, su materia prima, es la estructura del medio social, “los individuos asociados” (Ibid., 1986: 23). “Expresan la forma en que el grupo se considera en sus relaciones con los objetos que le afectan”. En ellas se “representa”, de una manera fija y cristalizada, a través de la figuración, la ideación colectiva. Son estados de conciencia, que “derivan de la forma por la cual los hombres, una vez asociados, se afectan mutuamente” (Sociología, 1977: 65).

Por este camino, en la búsqueda de algo que garantice la unidad de la sociedad, llega Durkheim a plantear una “hiper espiritualidad”. La Sociedad no puede constituirse sin crear un ideal de hombre y es ella misma la que “constituye en el hombre su ser social, de acuerdo con esa imagen” (Durkheim, 1977: 135). Es la herencia que los hombres reciben, como su pasaporte para ser miembros de la sociedad en la que han nacido, una realidad que se les presenta como la única posible. En ese conjunto de representaciones se reúne todo lo que la comunidad acumuló de conocimiento a lo largo de su historia. Su papel es unir a los hombres, formarlos, hacer que sus inteligencias “se penetren unas con las otras”¹². Por eso, el origen de las

como cosas, no es, por consiguiente, clasificarlos en tal o cual categoría de lo real; es observar frente a ellos una cierta actitud mental” (Durkheim, 1986: 19).

¹⁰ Con respecto a los fenómenos sociales afirma “Aunque nos rehusamos a admitir que tengan por sustrato la conciencia del individuo, les asignamos otro: el que forman, al unirse y al combinarse, todas las conciencias individuales.”(Sociología, 1977: 74).

¹¹ Analizando las reglas morales, Durkheim considera que están “investidas de una autoridad especial”, que deben ser obedecidas “porque mandaban” (Perrusi, 199?: 41). El análisis del carácter obligatorio y coercitivo de las normas sociales lo lleva a concluir que la coerción es una característica de todo fenómeno social (Durkheim, 1986: 42).

¹² Por eso afirma que, “al mismo tiempo que las instituciones se nos imponen, nos aferramos a ellas; ellas nos obligan y nosotros las amamos; ellas nos coaccionan y nosotros vemos que nos

representaciones sólo puede ser explicado desde el punto de vista de la sociedad global, no individualmente¹³. De aquí el papel relevante como transmisora de esta “herencia” social que tiene para Durkheim la educación, tanto en la familia y la escuela como en todas las instituciones en las que los hombres participan a lo largo de su vida.

Consecuentemente, Durkheim entiende que este conjunto de representaciones es homogéneo y coherente en cada sociedad, compartido por todos los miembros del grupo, cualquiera sea su forma particular de manifestación — mito, ciencia, folklore, etc. Es un tejido social vivo, de cuya trama nace una vasta clase de formas mentales: opiniones, saberes, creencias, etc. Considera que la religión es el primer sistema de representación que los hombres hacen del mundo. Son productos de la experiencia “vulgar” que ponen sus acciones en armonía con el mundo que los rodea, están formadas “mediante la práctica y para ella”, lo que les da una cierta “justeza práctica” que hace muy difícil deshacerse de ellas, porque se han vuelto evidentes, legítimas (Champagne, 1993: 59).

Su verdad les viene de su aceptación por los individuos, su condición de colectivas pasa por su condición de verdaderas, sometidas al control permanente, verificada en la experiencia (Durkheim, apud Perrusi, 1992: 48). Nunca pueden ser “inadecuadas”, porque corresponden siempre a algo real y son productos de la Sociedad, no de los Individuos, de ahí su carácter impersonal e impositivo (Sociología, 1977: 65). Son los individuos los que deben reportarse a esta “moralidad social superior” en la que se expresa una conciencia colectiva, supraindividual, que los subsume.

Sólo resta un Sujeto colectivo, y las representaciones colectivas se refieren a la manera por la cual ese sujeto especial —la sociedad— *piensa* las cosas de su propia experiencia (Ibid., 1977: 64 y 67). La sociedad se postula como persona colectiva, que trasciende las conciencias individuales, un “Macro Sujeto”. En esta perspectiva, las representaciones colectivas son las causas de cualquier acción: por lo tanto, la única acción posible es la de un Hipersujeto trascendente sobre sí mismo (Perrusi, 1992). Esta ontología de lo social, deja fuera de cuestión tanto el problema de la acción como la cuestión cognitiva, pues no es posible examinar la relación entre este macro sujeto, sus ideas y sus condiciones de existencia.

Sin embargo hay algunos indicios de cierta preocupación por la libertad en este panorama en el que el hombre se parece más a una marioneta cuyos hilos

conviene su funcionamiento e incluso esta coacción.” (Durkheim, 1986: 27, n.4).

¹³ “Es hecho social toda manera de hacer, fija o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior; o también, que es general dentro de la extensión de una sociedad dada a la vez que tiene una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales” (Durkheim, 1986: 42). Por eso, el sociólogo “debe esforzarse por considerarlos [a los hechos sociales] desde el plano en el que se presentan aislados de sus manifestaciones individuales.” (Durkheim, 1986: 67).

maneja la sociedad. Cuando Durkheim afirma que estas representaciones colectivas, que tienen su existencia propia y que el individuo encuentra “ya formadas”, son muy difíciles de modificar “porque participan de la supremacía material y moral que la sociedad tienen sobre sus miembros”, abre enseguida un paréntesis y agrega: “no decimos imposible” (Durkheim, 1986: 28)¹⁴.

La representación colectiva se constituye en una mediación entre los individuos y las cosas, y crea una duplicación del mundo, que es vivido por los individuos como la realidad. Por eso, el cientista social debe tomarlas necesariamente como punto de partida de su investigación, aunque estas “preconociones” constituyan “un velo” que se interpone entre él y la naturaleza, que la “encubren” (Durkheim, 1986: 16). Es evidente que la función más importante de las representaciones colectivas es la reproducción: se trata de conservar el mundo, de perpetuar una vida social ya hecha¹⁵.

Para Durkheim, la sociedad limita, constriñe al hombre, pre-existe y sobrepasa la vida de los individuos que parecen obligados a reproducirla. Esto es lo que cuestiona Giddens, cuando afirma que la sociedad, al mismo tiempo, constriñe y habilita al hombre. Es claro que los sistemas sociales son “exteriores” a la actividad del individuo, no obstante, “las sociedades humanas... no existirían sin un obrar humano”. “Pero no ocurre que los actores creen sistemas sociales: ellos los reproducen o los transforman, y recrean lo ya creado en la continuidad de una praxis” (Giddens, 1995: 201).

La manera de plantear la cuestión reduce el poder a simple “coerción” y deja de lado la capacidad de los agentes para producir resultados intencionales (Ibid.: 204). La libertad de acción aparece en esta sociología estructuralista como una categoría residual e insuficientemente explicada.

LAS REPRESENTACIONES EN LA PSICOLOGÍA SOCIAL

En los años 60, la Psicología Social retoma el concepto de representación como una forma de conocimiento práctico, del sentido común, inscripto en la

¹⁴ Preocupado porque su teoría pudiera entenderse como una tiranía de la sociedad sobre el hombre, agrega una nota en la página siguiente, en la que afirma que, aunque exista un límite en cuanto a la posibilidad de modificar las creencias y prácticas sociales, “no se deduce que las recibamos pasivamente y sin hacerlas sufrir modificaciones” (Durkheim, 1986: 29, n6).

¹⁵ Un concepto semejante al de representación reaparece más tarde en la Antropología Social. En 1923, Lévy-Bruhl publica en Londres “La mentalidad primitiva” y, más tarde, en 1926, en Nueva York, “Cómo piensan los nativos”. Se trata de entender qué piensan y cómo piensan las personas, cómo “interpretan” su mundo. La mentalidad es algo así como una condensación interiorizada de la vida social y, por lo tanto, corresponde a un tipo de sociedad, a las prácticas y a las instituciones que le son propias. La mentalidad es un conjunto de significaciones “coherente”, sin conflictos, propio de toda la sociedad histórica en análisis. Quizás su contribución más significativa es el haber considerado que esta mentalidad, estas formas de pensar, no comprenden solamente aspectos intelectuales, sino también aspectos expresivos y motores y una dimensión normativa.

realidad del mundo cotidiano vivido y, en consecuencia, en estrecha relación con los fenómenos de la comunicación, la interacción social y la socialización. Para Moscovici y sus discípulos, las representaciones sociales constituyen el punto de intersección de las esferas de lo individual y lo social. En ellas se manifiestan el contexto en el que se producen y actúan, los criterios de valor y las categorías que las sustentan.

Se trata de una “modo” de conocimiento “espontáneo”, “ingenuo”, una forma de pensamiento más natural, innata, que se adquiere sin ninguna formación particular y está fuertemente influenciada por las creencias anteriores y por los estereotipos del lenguaje (Moscovici, 1986: 682 y 683). Las representaciones sociales constituyen un cuerpo de conocimientos basado en tradiciones compartidas y enriquecido por miles de observaciones, de experiencias, sancionadas por la práctica... y almacenadas en el lenguaje, el espíritu y el cuerpo de los miembros de la sociedad. Esto les otorga “un carácter de evidencia irrefutable”, de consenso en relación con lo que todo el mundo conoce. Es un “corpus” de conocimientos reconocido por todos los miembros de una comunidad (Ibid.: 683). Al decir “representación social”, según Jodelet (1986: 474), estamos designando “una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, en un sentido más amplio, se designa una forma de pensamiento social”.

En el campo de la Psicología Social, el concepto se refiere al mismo tiempo a un proceso y a sus productos; es, en cierto sentido, un “repertorio” de saberes que manejan los hombres en una sociedad histórica determinada; pero es también una actividad de pensamiento, fundada en “formas de racionalidad” propias de la vida cotidiana. Los contenidos de la representación “manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados” (Jodelet; 1986: 474).

Moscovici caracteriza a las representaciones sociales como un tipo de conocimiento “comprensivo” que funciona por reducción analógica. En este sentido se aproxima, como proceso, al aprendizaje significativo, que describe esta integración de lo nuevo en la estructura cognitiva del sujeto (Ausubel, 1983: 70-71). Al relacionar y “entender” lo nuevo “asimilándolo” a lo ya conocido, familiariza lo extraño. Atempera la amenaza que implica **para** los sujetos lo “desconocido”. al hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible. Las cosas no son ya “insólitas” y sus “nombres” adquieren un carácter familiar en el discurso cotidiano (Farr, 1986: 504).

El acto de representar es un acto de pensamiento por medio del cual el sujeto se relaciona con el objeto. La representación **substituye a**, está en lugar de otra cosa, como “representante en la mente de algo diferente de ella: objetos, personas, acontecimientos o ideas” (Jodelet, 1986: 475). Toda representación social tiene un referente, aunque sea un objeto mítico o imaginario. Pero no es simple reproducción, sino “construcción” de la realidad social: en ella se

niega el objeto como tal y, a partir de esa negación se produce otro objeto: se reconstruyen los objetos, utilizando en esta tarea la lengua y otros soportes materiales, como imágenes y comportamientos (Ibid.: 476). Por eso Moscovici puede afirmar que “la realidad es algo producido, constituido durante la interacción entre los individuos...” (Moscovici, 1986: 703). Pero, representar es hacer presente algo **en la mente, en la conciencia de alguien**. La representación es también siempre de un sujeto, que reconstruye, interpreta y expresa el objeto, lo substituye en su mente por otro objeto: el de la representación.

Las representaciones son resultado de “procesos transformativos” simples, copias de otros conocimientos o de la realidad del mundo vivido (Moscovici, 1986: 694). Una vez realizada la alteración, el sujeto le confiere un aspecto en apariencia coherente a lo caótico y a lo extraño. A partir de ahí, cuando se encuentra en posesión de una representación sobre lo que las cosas pueden ser o deben ser, los individuos buscan, o más bien inventan, informaciones; “crean” indicios que confirman sus explicaciones (Moscovici, 1986: 701).

No son sólo discurso, sino modalidades de conocimiento que tienen como función la elaboración de los comportamientos y comunicación entre los individuos. Un saber práctico, relacionado con la experiencia social, con la acción. La representación es una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida, que impregna la vida afectiva e intelectual; constituyen un sistema de interpretación de la realidad que organiza las relaciones de los individuos de un grupo social determinado con el mundo en que viven y orienta su comportamiento en la sociedad. Son, para Jodelet (1986: 474) “modalidades de pensamiento práctico, orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal”.

Actúan como un sistema de mediación que expresa problemas comunes, transformados en códigos de un lenguaje común, y, al clasificar individuos y hechos, construye “tipos” de relación. Están distribuidas en el grupo y tienen cierta “durabilidad”. Constituyen el “terreno en el que se vive” y por eso “edifican” conductas significativas y hacen posible —orientan— las comunicaciones. Instituyen una realidad consensuada y su función es sociocognitiva, porque permiten la ampliación de la estructura cognitiva y orientan las comunicaciones y las conductas. Sistema de pensamiento que sustenta las prácticas sociales.

Son instrumentos de referencia que hacen posible la comunicación y la influencia recíproca. Al percibir las los individuos como algo “real”, transformadas en imágenes reales, pueden orientar las conductas y la forma de interpretar el mundo. Y esto lo que las hace, al mismo tiempo, “sociales”: sus contenidos y procesos de conocimiento se refieren “a las condiciones y a los contextos en los que ellas surgen, a las comunicaciones mediante las cuales

circulan, y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás” (Jodelet, 1986: 475).

En resumen, tienen un papel central en la continuidad del proceso de conocimiento. A través de ellas se da el proceso de apropiación de los objetos socializados. Por eso la representación social como concepto permite dar cuenta de las interacciones significativas de los hombre con el mundo en que viven¹⁶. Es una traducción construida de la realidad, percibida, que la “hace presente” en la mente de los sujetos, una apropiación subjetiva del mundo “sentida” como presencia de lo real y, al mismo tiempo, de lo imaginario¹⁷. A través de ella se actualiza el objeto: a pesar de su ausencia o incluso, de su inexistencia: lo representa en la conciencia. Pero, al mismo tiempo, esta independencia de la representación en relación con su objeto puede hacer que su contenido representativo sea: distorsionado, enriquecido o empobrecido.

¿Cómo se producen las representaciones? Los psicólogos sociales distinguen dos momentos en su formación: el de la objetivación y el del anclaje (Jodelet, 1986: 480-494). La objetivación es la apropiación del objeto, que supone una selección de elementos, utilizando para ello diferentes filtros —afectivos, ideológicos, axiológicos—. Como resultado de este proceso, se forma una imagen adecuada al campo cognitivo del sujeto. En este proceso el sujeto focaliza y reconoce algunos elementos del objeto y, al mismo tiempo, opaliza y desconoce otros. Este momento, en rigor, implica la apropiación de otras objetivaciones sociales, de la cultura propia de la sociedad en la que el individuo nace —podríamos decir, incluso, del lugar de esa sociedad en el que nace, de acuerdo con A. Heller (1977: 28-29)—. El individuo se “apropia” de estas objetivaciones y al mismo tiempo las transforma.

Además de la selección, se trata también de clasificar: cortar partes del mundo y organizarlas de una manera determinada. En rigor, el mundo es un flujo continuo de estimulaciones que el sujeto necesita parcializar e introducir en él un cierto orden, para poder “manejarlo”. Las objetivaciones (los lenguajes, las representaciones) nos permiten dominar la realidad, seleccionando algunos aspectos y definiéndolos. Nuestra cultura es el instrumento, la red que utilizamos en esa tarea de construcción selectiva, esquematización y naturalización. En este proceso se materializan y naturalizan las ideas, y se producen núcleos figurativos y esquemas estructurantes. El manipular “imágenes” da una mayor flexibilidad al pensar, permite referirse a muchos conceptos al mismo tiempo y relacionarlos, trabajando con signos ligados a

¹⁶ “La característica social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que ellas surgen, a las comunicaciones mediante las cuales circulan, y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (Jodelet, 1986: 474-475).

¹⁷ En este sentido afirma Morin, la representación es el acto constitutivo “idéntico” y radical de lo real y lo imaginario (apud Perrusi, s/f: 73).

estructuras materiales significantes. No es necesario llevar en una bolsa todos los objetos de los que se pretende decir algo, como hacían los sabios en historia de Gulliver (Jonathan Swift. apud Shaff, 1966: 160).

El momento del anclaje se define como la forma a través de la cual los elementos representados contribuyen para expresar y constituir las relaciones sociales. Fija la representación del objeto en una red de significaciones, adecuándola a valores sociales que le dan coherencia, lo integra a una estructura de valores y de las relaciones, a un sistema de pensamiento preexistente. Así la representación se vuelve un símbolo utilizable para interpretar el mundo social y actuar en él. Es un proceso de negociación con la realidad, en busca de un cierto equilibrio, de la construcción de un cierto consenso que permita la comunicación con los otros¹⁸.

Se construyen a partir de varios materiales: una parte herencia, base cultural acumulada en la sociedad —y en el mundo del particular¹⁹— a lo largo de su historia. Esa “base cultural” modela la mentalidad de una época y da las categorías básicas a partir de las que se estructuran las representaciones. Otro “insumo” son las interacciones sociales: la comunicación en todas sus formas²⁰. La “conversación” es, al mismo tiempo, condición de posibilidad y determinación de las representaciones sociales. “La comunicación refleja, crea y transforma las representaciones sociales” (Farr, 1986: 496).

En esta línea de la Psicología Social se insiste quizás demasiado en las características de autonomía y creatividad de las representaciones sociales. En este sentido podemos admitir que este pensamiento cotidiano tiene un cierto grado de autonomía en relación con el contexto en el que se produce, pero

¹⁸ Si comparamos la descripción de este proceso, con la “dialéctica social” que proponen Berger y Luckman (1968) en su sociología del conocimiento, veremos que hay superposiciones y ausencias. Para los autores estar en la sociedad implica participar en esa dialéctica que tiene tres momentos: interiorización, externalización y objetivación. La internalización es la aprehensión inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado; a través de ella, los procesos subjetivos de otro se vuelven objetivamente significativos para mí, la subjetividad se hace objetivamente accesible. Externalizar es expresar para los otros el mundo en el que vivo, “ponerlo” delante de los otros para hacer posible su proceso de interiorización. Lo que los psicólogos sociales denominan objetivación y anclaje forman parte del proceso de interiorización. Para trabajar sobre este tema hay aportes significativos en las reflexiones de Ana Quiroga (1991) sobre la construcción de las matrices de aprendizaje en los sujetos y en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel y sus seguidores (1983).

¹⁹ Este mundo más inmediato del hombre particular, desde donde el participa en el “gran mundo” está condicionado por su inserción en la sociedad. Este lugar de inserción influye en la selección de contenidos y en el tipo de relación que se da con el objeto de la representación. Diferentes inserciones sociales producen experiencias diversificadas que condicionan la relación con el objeto y el acceso al conocimiento sobre él (Heller, 1977: 44).

²⁰ Los medios de comunicación han contribuido para reforzar el carácter “figurativo” de las representaciones. El antiguo sentido común era en general un pensamiento a través de palabras, el nuevo se difunde por las revistas, la televisión y el cine: es un pensamiento a través de imágenes (Moscovici, 1986: 696).

insistimos en que esa autonomía es relativa. La misma reflexión se impone necesariamente en el caso de la creatividad que no se puede admitir como una característica que diferencie a toda representación social de otros modos de pensamiento. Es posible aceptar que las representaciones sociales, aunque tengan una función en alto grado reproductora (constituyen el legado, el conjunto de significados que los individuos reciben como herencia y que les permite “existir” como seres sociales), crean un espacio en el que se hace posible la creatividad. Como la paloma de Bordieu (1983: 36), los hombres necesitan la resistencia del aire para volar: en el vacío no podrían volar más rápido, ni ser más creativos.

Esta preocupación por la autonomía lleva en algunos momentos a tratar de minimizar el nexo de la representación social con el contexto social en el que se utiliza y produce. Por ejemplo, se afirma que la estructura social determina solamente la forma de las representaciones, y no su contenido. Lo que en rigor supone entender que la relación entre ideología (o cultura) y representación es semejante a la que existe, según Chomsky, entre lengua y habla. Aquí baste aclarar que, a nuestro entender, la representación existe en un sociedad determinada, cuya estructura material incide tanto en su forma como en su contenido, independientemente, es claro, de que puedan determinarse otras influencias articuladas con esta.

En su perspectiva “idealizada” de las representaciones sociales, Moscovici considera que los agentes que las produce son los movimientos sociales, por su acción anti-institucionalizadora y anti-convencional. Las representaciones son generadas en los procesos de interacción social, que él considera que son también procesos de cambio, con lo que parece perderse la explicación de lo que contribuye a la reproducción de la sociedad (Moscovici, apud Perrusi (1992: 60). Moscovici reconoce, sin embargo, algunas determinaciones sociales principales para la producción de las representaciones, tales como la “presión hacia la inferencia” ejercida por los grupos sobre sus miembros, el compromiso o focalización del objeto según el interés más o menos consciente, y el hecho de que la información esté desigualmente distribuida en la sociedad, en grado y calidad.

OTROS MODOS DE HABLAR DE REPRESENTACIONES SOCIALES

Posteriormente otros autores han trabajado con conceptos semejantes para referirse a este conocimiento del sentido común que “garantiza” la continuidad de una sociedad. Podríamos mencionar, por ejemplo, el caso de Ortega y Gasset en sus reflexiones sobre las ideas y las creencias. También se refiere a este tema Gramsci cuando habla del “conformismo impuesto” y lo opone a un “conformismo propuesto”, y en sus reflexiones sobre el sentido común.

Para Ortega y Gasset (1983), la vida humana se constituye a partir de ciertas creencias básicas, “montada sobre ellas”²¹. Las creencias constituyen el continente de nuestra vida: “no son ideas que tenemos, son ideas que somos”. Las ideas son, en cambio, las “cosas” que nosotros de manera consciente construimos, elaboramos, precisamente porque nos fallan las creencias²². En la creencia se está, y la “idea” —que es una ocurrencia— se tiene y se sostiene. Por el contrario, la creencia es quien nos tiene y nos sostiene a nosotros (Ortega y Gasset, 1983: 384).

Las creencias actúan como supuestos básicos de nuestro comportamiento, no son “pensadas”, están en nosotros “pero no en forma consciente, sino como implicación latente de nuestra conciencia o pensamiento”; contamos con ellas (Ortega y Gasset, 1983: 384). En estas reflexiones señala Ortega dos tipos de representaciones sociales, o dos modos de tratar con el saber en la vida humana, que se contraponen: el pensar en una cosa y el contar con ella.

En el mismo sentido puede entenderse la etapa de interiorización de la sociedad en Berger y Luckmann (1968: 164-174). Quizás, con un mayor énfasis en cuanto a la fuerza de inevitabilidad de los contenidos de la socialización, que esos autores adjudican a la socialización primaria, cuando se les presenta a los sujetos el mundo en el que se nace como el único posible. La representación colectiva correspondería a esa “construcción social de la realidad”, que le da “sentido” al mundo en el que se vive, a través de la creación de conocimientos y la atribución de significados.

La sociedad es el medio para alcanzar lo real o, mejor dicho, la “versión” de la realidad que se nos ofrece en las representaciones como “instrumentos” para conocer el sentido del mundo en el que tendremos que hacer nuestra vida. La realidad misma es “invisible” para los hombres. En este sentido, Antoine de Saint-Exupéry, en “Ciudadela”, se refiere a la preocupación del príncipe por evitar que los hombres se encuentren desnudos frente al abismo de lo real.

Cuando se considera a las representaciones colectivas como cristalizaciones en las que se condensan elementos cognitivos, instrumentales, normativos y expresivos, se está próximo a lo que Bordieu llamará más tarde “sistemas de pensamiento”, y que define como “esquemas que guían el pensamiento y la

²¹ “Vivir es tener que habérselas con algo, con el mundo y consigo mismo. Mas ese mundo y ese “sí mismo” con que el hombre se encuentra, le aparecen ya bajo la especie de una interpretación, de “ideas” sobre el mundo y sobre sí mismo” (Ortega y Gasset, 1983: 384). “Hay, pues, ideas *con* que nos encontramos —por eso las llamo ocurrencias— e ideas *en* que nos encontramos, que parecen estar ahí ya antes de que nos ocupemos en pensar” (Ibid.: 385). Estas últimas son las creencias.

²² “...tiene el hombre clara conciencia de que su intelecto se ejercita sólo sobre materias cuestionables, que la verdad de las ideas se alimenta de la cuestionabilidad” (Ortega y Gasset, 1983: 384). Los huecos de nuestras creencias son, pues, el lugar vital donde insertan su intervención las ideas. En ellas se trata siempre de substituir el mundo inestable, ambiguo, de la duda, por un mundo en que la ambigüedad desaparece (Ibid.: 394).

conducta” de los “individuos programados, o sea, dotados de un programa homogéneo de percepción, de pensamiento y de acción” (Bordieu, 1983: 21). Podrían relacionarse también con el concepto de “habitus”, como un conjunto de “disposiciones para pensar, sentir y obrar de determinada manera” (Bordieu, 1983: 104 y 105).

En su investigación sobre las relaciones entre escuela y comunidad, De Tezanos (1982: 172), basándose en Habermas, entiende que la representación social es la interiorización de estructuras de expectativas. Son “pretensiones” de verdad que corresponden a “pretensiones” de corrección o de adecuación, que se presentan con pretensión de universalidad, lo que significa objetividad del conocimiento y legitimidad de las normas vigentes que aseguran la comunidad constitutiva del mundo-de-vida social (Habermas, 1991: 25 y 26). En este caso, sería lo que los sectores subalternos “esperan” de la escuela. Estas representaciones, aunque individuales, están siempre contextualizadas, vinculadas a los valores y normas de cada grupo, y se han generado en las relaciones que el grupo tuvo con la institución escuela a lo largo de su propia historia.

Es decir, el sentido de la escuela está vinculado a la validez que ella tiene para ese grupo, en tanto hace referencia a un valor determinado que se le asigna en sociedades históricamente determinadas. Sin embargo, “este reclamo de validez no supone un discurso teórico, sino más bien una toma de conciencia de la necesidad de su existencia como elemento constitutivo de un discurso práctico, de sentido común.” (De Tezanos, 1982: 172).

Es interesante considerar la definición de representación social que aporta B. Baczko al referirse a los imaginarios sociales: son ideas-imágenes a través de las cuales las sociedades “se dan una identidad, perciben sus divisiones, legitiman su poder y elaboran modelos formadores para sus ciudadanos” (Baczko, 1991: 8). Estas ideas son “representaciones de la realidad social” son inventadas y elaboradas por los grupos sociales²³ con materiales tomados “del caudal simbólico” de la sociedad. Esta definición tiene la ventaja de poner en evidencia la relación entre representaciones sociales e imaginario social, considerado como “caudal simbólico”.

Hace evidente también la relación entre representaciones sociales y poder, dado que considera como una de sus funciones principales legitimar, proteger y garantizar la perduración en el poder de los grupos dominantes. Se coloca así en el centro la cuestión de la representaciones sociales, el poder y la necesidad de los grupos dominantes de reproducir las condiciones que le

²³ Las representaciones sociales “...tienen una realidad específica que reside en su misma existencia, en su impacto variable sobre las mentalidades y los comportamientos colectivos, en las múltiples funciones que ejercen en la vida social. De este modo todo poder se rodea de representaciones, símbolos, emblemas, etc., que lo legitiman, lo engrandecen y que necesita para asegurar su protección (Baczko, 1991: 8).

aseguran conservarlo. Es claro que las representaciones pueden también llegar a “cuestionar” el poder, que los sectores dominados o excluidos pueden construir nuevas representaciones y articularlas, en primer lugar, en una ideología propia, para proponer más tarde una nueva articulación ideológica. es decir, una nueva formación cultural en la que se trate de cambiar la posición “subordinada” de su cultura.

Los pragmáticos norteamericanos definen a la sociología como ciencia de la conducta colectiva, que sólo puede analizarse y estudiarse a través de las representaciones colectivas, que se constituyen en las interacciones comunicativas. Este análisis se aplica a un tipo de orden social, el “orden moral”, es decir, las acciones colectivas que se regulan por referencia a valores y significados. El orden moral, que se opone al orden biótico, incluye sólo las acciones humanas “intencionales”, que se proponen alcanzar determinados resultados. Esta línea de los pragmáticos se continúa en el interaccionismo simbólico y la teoría de la acción, para derivar más tarde en el estudio de instituciones y organizaciones (Joas, 1995: 134).

Las representaciones sociales son, para Van Dijk, *conjuntos de creencias socialmente compartidas* (conocimientos, actitudes, ideologías, etc.) localizados en la memoria social. Los diferentes tipos de creencias sociales son elementos constitutivos de las representaciones (Van Dijk, 1999: 69). “Todos los aspectos sociales del evento comunicativo complejo” están controlados por las representaciones sociales que los agentes “comparten” como miembros de una sociedad y de grupos específicos. Por eso la mayor parte del contexto comunicativo y del discurso no necesita hacerse explícito (Ibid.: 284).

En un sentido cognitivo, puede afirmarse la existencia de una “mente social”, lo que significa, en primer lugar, que las representaciones no se limitan a los individuos sino, en cierto sentido, están distribuidas en “muchas mentes”. Esto presupone- el intercambio de información, a través de la percepción, el discurso o la interacción, lo que incorpora nuevamente la dimensión social. En segundo lugar, implica suponer que los propios contenidos mentales y la organización de la mente social compartida por los miembros de un grupo reflejan restricciones sociales o culturales. No podemos definir el “conocimiento” sin recurrir a las condiciones sociales o culturales en las que se produce (Van Dijk, 1999: 75).

Un conjunto de personas constituye un grupo si y sólo si, como colectividad, comparten *representaciones sociales*. Para los miembros individuales del grupo esto significa que parte de su identidad personal está asociada a una *identidad social*, o sea, a la autorrepresentación como miembros de un grupo social. Así los miembros del grupo actúan *como* tales cuando estas acciones están (también, aunque no exclusivamente) basadas en conocimiento, actitudes, normas o valores compartidos. Además, para la mayoría de los

grupos, la continuidad y la reproducción presuponen actos individuales de actores sociales como miembros de grupo o acción colectiva, lo cual, en ambos casos, presupone representaciones sociales compartidas por los miembros (Van Dijk, 1999: 184).

Como *todas* las propiedades de la mente, se postula como reales a las representaciones sociales, práctica y teóricamente, porque son reales en sus consecuencias: explican cuándo y por qué la gente puede actuar y hablar “con sentido” y “con una intención” (Van Dijk, 1999: 69). Sin embargo es necesario examinar más en detalle cómo las opiniones o actitudes socialmente compartidas están ligadas al saber personal de las personas, incluso en contextos diferentes.

¿REPRESENTACIONES O CREENCIAS?

Es interesante considerar las representaciones sociales a partir de las reflexiones de algunos autores sobre el imaginario social y las creencias culturales básicas²⁴. Hay quienes trabajan este concepto de “creencia” en una perspectiva operativa, otros tienen una mirada más filosófica sobre el tema. En el primer caso, Van Dijk, por ejemplo, pretende construir una teoría que le sirva de base para el análisis del discurso. En el segundo caso, Castoriadis y Ortega y Gasset se refieren a la constitución de la sociedad.

Van Dijk (1999: 35) entiende por creencia “cualquier cosa que pueda ser pensada”, es decir cada una de las unidades de información y de procesamiento de la información que son, al mismo tiempo, condiciones y consecuencias mentales del discurso y la interacción social (Ibid.: 38)²⁵. Evidentemente no se limitan a lo que existe (fácticas), también pueden corresponder a “objetos mentales o “irreales”, como fantasías, sueños, objetivos o teorías”, o a evaluaciones — comúnmente llamadas *opiniones* — o sea, a productos de *juicios* basados en valores o normas. Incluyen tanto el “pensar que” como el “pensar en” (Ibid.: 36-39).

Las creencias son “sustitutos mentales (modelos, símbolos, íconos, imágenes, etc.) de los hechos”, que, desde una visión *constructivista*, pueden definirse como “construcciones mentales basadas en lo social, que constituyen los *hechos* característicos de la *realidad* social y cultural”. En este sentido, las

²⁴ El término creencia no hace en estos casos referencia a la fe religiosa, aunque la incluye como un caso particular. De hecho algunos mundos culturales constituyen el núcleo de esas creencias culturales básicas a partir de la religión, como es el caso de Edad Media o del Islam. En general, las creencias son unidades de información “indiscutibles”, cosas de las que estoy “radicalmente” convencido.

²⁵ “La caracterización cognitiva se puede hacer en términos de las formas en que se representan las creencias, es decir, en términos de las relaciones entre nodos en una red mental o, de una manera más sustancial, como cualquier pensamiento elemental que puede ser (hallado o convertido en) verdadero o falso o con el cual se puede acordar o disentir” (Van Dijk, 1999: 37).

creencias son algo así como el *mundo-según-nosotros*²⁶. Toda creencia tiene, al mismo tiempo, dimensiones mentales y dimensiones sociales, y ninguna de ellas puede ser reducida a la otra. En general, son adquiridas, construidas y modificadas socialmente, a través de las prácticas sociales, de la interacción en general, del discurso y de la comunicación en particular (Van Dijk, 1999: 44).

Este concepto de creencia, le sirve a Van Dijk como base para construir su teoría sobre las representaciones sociales y la ideología. Entre los tipos de creencias, señala, entre otros, tres que se refieren a la dimensión social, al grado en que esas creencias son “compartidas”: personales, grupales y sociales generales (Van Dijk, 1999: 63). Aquí nos interesan en particular las creencias sociales generales (o *socioculturales*), que constituyen “nuestro conocimiento del mundo”(Ibid.: 48)²⁷. Son generales porque son “dadas por sentado, de toda una sociedad o cultura, y en su interior pueden construirse creencias más específicas, de grupos sociales dentro de tal cultura general (Ibid.: 57). Esto significa que pueden estar *presupuestas* en el discurso, que el hablante no se necesita afirmarlas explícitamente (Ibid.: 50).

Estas creencias no se refieren a hechos concretos, sino más bien a las propiedades generales de los hechos, y constituyen lo que podríamos denominar un conocimiento histórico, sobre experiencias “colectivas” de una sociedad o una cultura (Van Dijk, 1999: 50). Este conocimiento cultural, o base cultural común, puede definirse como el conjunto de las creencias que son compartidas por (prácticamente) todos los miembros de una cultura, que son sostenidas como verdaderas por esos miembros, sobre la base de ciertos criterios de verdad igualmente compartidos (Ibid.: 58)²⁸. Son creencias culturalmente compartidas, que incluyen “el terreno común epistémico de una cultura”, conocimiento compartido “dentro de esa cultura”²⁹.

²⁶ Obviamente, esto no significa que el mundo natural o social no exista independientemente, sino tan sólo “que las personas que lo estructuran, comprenden y experimentan en términos de sus creencias”. “Se entiende en este caso que representar al mundo, incluso los hechos de la naturaleza, involucra la interpretación y la comprensión de ese mundo en términos de categorías conceptuales socialmente adquiridas” (Van Dijk, 1999: 43).

²⁷ Estas creencias sociales se localizan generalmente en lo que la psicología cognitiva llama “memoria semántica” o *memoria social*, según Van Dijk (1999: 48), ya que no todas ellas tienen que ver con los significados generales de las palabras.

²⁸ La arquitectura global de la mente social que hemos construido tiene una base cultural general de creencias fácticas y evaluativas comunes. Esta base cultural común es adquirida y aceptada por prácticamente todos los miembros y presupuesto en todo discurso u otra interacción. Es sobre esta base que diferentes grupos pueden desarrollar conocimientos específicos y opiniones y competir por hegemonía epistémica o doxástica, o, ciertamente, incluso por la aceptación (parcial) en el terreno común general de la(s) cultura(s) de la(s) cual(es) participa (Van Dijk, 1999: 61-62).

²⁹ “Es decir, no hay ningún grupo dentro de esa cultura que esté en desacuerdo, cuestione o de alguna manera ofrezca una visión alternativa de la sociedad en ese ámbito. Una cultura general consiste en creencias generalmente aceptadas, indiscutidas, que en realidad definen el sentido común compartido de los miembros de una sociedad” (Van Dijk, 1999: 71). En este sentido se

El sentido común es sólo otro término para designar este conjunto de creencias sociales generales (Van Dijk, 1999: 135). que, al mismo tiempo, señala algunas características de este tipo de conocimiento: que es directo, inmediato, irreflexivo, no teórico y no científico, que está basado en, o deriva de, la observación o las experiencias diarias. Como conjunto de creencias sociales generales, abarca los conocimientos y las opiniones, así como los criterios de evaluación, comunes a todos o a la mayoría de los miembros de una cultura³⁰, y que constituyen la base común de las creencias específicas de los grupo³¹. Funcionan como la base general de las creencias presupuestas en todas las descripciones, explicaciones y argumentos (Ibid.: 137-138).

Las creencias personales, que se van construyendo y modificando en la vida cotidiana de los individuos, “representan” las experiencias personales de la gente. Esas creencias personales pueden controlar mis prácticas sociales específicas de un modo similar a como lo hacen las creencias compartidas más generales y sociales. Pero aún son conocimiento personal, porque no puedo suponer en general que la mayor parte del resto de la gente en mi grupo o cultura comparta estas creencias conmigo (Van Dijk, 1999: 52). En este sentido se utiliza el término “ideas”, para referirse a “productos” del pensamiento, esto es, pensamientos nuevos, originales y a veces inaceptables. “Estas ideas pueden ser expresadas por la persona que las tiene, transmitidas a otros, compartidas por otros y por todo un grupo”, pueden ser más elaboradas, incluso modificadas, y una vez compartidas, las ideas pueden entonces adquirir una dimensión más social, hasta llegar a generar nuevas creencias sociales.(Ibid.: 32)

En las reflexiones de Ortega y Gasset sobre el tema, el término “creencia” se refiere exclusivamente a esta base cultural de una sociedad. El autor afirma que en las creencias “vivimos, nos movemos y somos”(1983: 387); ellas constituyen el estrato más profundo de nuestra vida, el que sostiene y porta todos los demás (Ibid.: 388). La realidad primaria y desnuda, la auténtica realidad, es “enigmática y terrible”; ante ella el hombre reacciona agregando en su intimidad un mundo imaginario (Ibid.: 401), una dimensión virtual que representa nuestra vida real. Así, la realidad en que creemos vivir, con la que

refiere Gramsci al “conformismo impuesto”. González Sánchez (1983) habla de “elementos culturales transclasisistas” que conforman, por así decirlo, el discurso común de una determinada sociedad.

³⁰ Las opiniones no son creencias que nos dicen algo sobre el mundo, sino más bien sobre la gente que tiene esas creencias, o sobre las relaciones que la gente tiene con el mundo (Van Dijk, 1999: 54). Si bien las opiniones sociales y, por lo tanto, las actitudes, varían de grupo en grupo, es posible hablar también de actitudes culturales, cuando un conjunto de opiniones sociales es compartido por una cultura completa (Ibid.: 65). Las opiniones sociales están basadas en valores y, por lo tanto, en el orden moral de la sociedad; las creencias fácticas en el “orden epistémico”, es decir, el sistema implícito que caracteriza el criterio básico de verdad para las creencias en ese mundo (Ibid.: 55).

³¹ Esto implica tener en cuenta la advertencia de Le Ny (1967), que alerta sobre la tendencia a interponer el grupo entre individuo y sociedad, como si el grupo fuese una sociedad en miniatura.

contamos y a la que referimos en última instancia todas nuestras esperanzas y temores, “es obra y faena de otros hombres”³², (Ibid.: 399). Es “contravoluntad”, algo que nosotros no ponemos; antes bien, aquello con que topamos (Ibid.: 388).³³

Para Castoriadis, la sociedad surge ante la necesidad de limitar el imaginario radical del hombre: se une lo real al símbolo y se genera así un imaginario efectivo: se constituye una red simbólica que tienen como uno de sus elementos “lo imaginado”. Para construir esa red la sociedad no tiene ni libertad absoluta ni determinación completa³⁴. Los individuos están “sujetados” a esa red, pero tienen “dentro de ella”, completa libertad; no hay límites: pueden poner todo en cuestión, incluso la misma red simbólica y su relación con ella (Castoriadis, 1993: 217 y 218).

Lo imaginario está investido, para los hombres, con más realidad que lo real, recubre cada actividad y cada elemento y al mismo tiempo confiere un sentido global al universo y al lugar del hombre en él. El sentido no “resulta” simplemente de la combinación de signos, más bien es al contrario. (Castoriadis, 1993: 239). Tiene en su núcleo algo que es irreductible a lo funcional, un sentido que no depende de factores reales. Alrededor de ese centro —que constituye lo imaginario central en una cultura— se construyen y proliferan imaginarios secundarios, periféricos (Ibid.: 222-223).

Los problemas y las necesidades se constituyen como tales en función del imaginario central de una determinada sociedad, de su manera de ser, del sentido problemático con el que cubre al mundo, que no es ni cierto, ni falso ni verificable (Castoriadis, 1993: 226). Ese sentido actúa como organizador de los actos humanos, levanta murallas en el campo de lo posible (Ibid.: 241). La significación imaginaria social central no “denota” nada y “connota” todo, es la raíz de otras muchas imágenes; articulaciones últimas que esa sociedad impone al mundo y a sí misma; esquemas organizadores que son condición de representabilidad de todo lo que en esa sociedad se da (Ibid.: 248). La

³² Esta comprobación lleva a Ortega y Gasset a afirmar que “el hombre es, por encima de todo, un heredero”. Y, precisamente, el tener conciencia de que se es heredero es tener conciencia histórica (Ortega y Gasset, 1983: 400). Aquí utiliza la misma expresión que más tarde encontramos en Castoriadis (1993: 277) cuando se refiere a la “producción hereditaria de individuos sociales”.

³³ Es interesante tener en cuenta dos ejemplos de creencias de nuestra época que menciona Ortega en su ensayo. La primera, y una de las más importante, es su creencia en la “razón” (Ortega y Gasset, 1983: 380); la segunda la “duda”. La duda, afirma Ortega, “es un modo de la creencia”, en ella se está como se está en un abismo, es decir, cayendo; es, pues, la negación de la estabilidad” (Ibid.: 392); es “estar en lo inestable como tal: es la vida en el instante del terremoto, de un terremoto permanente y definitivo” (Ibid.: 393).

³⁴ La característica de un sistema simbólico es su relativa indeterminación (Castoriadis, 1993: 241). Como afirma Bruner, “la cultura es un texto ambiguo”. En rigor, toda red simbólica se edifica sobre las ruinas de las precedentes y toma de allí sus materiales, como las iglesias sobre los templos incaicos en Cuzco. “Un significante es virtualmente ilimitado y puede superar su vinculación rígida con cualquier significado preciso”(Ibid.: 205).

“funcionalidad” toma prestado su sentido fuera de ella misma: el símbolo se refiere a algo que no está en lo simbólico, ni entre lo real-racional, este elemento es el imaginario de la sociedad o de la época (Ibid.: 252).

Existe, en cada sujeto, un “fantasma fundamental”, lo que llama Castoriadis su escena nuclear, la elaboración simbólica de lo imaginario en el inconsciente que es condición operante de toda representación posterior. El imaginario radical del Sujeto existe también como imaginario operante, primera significación y núcleo de significaciones posteriores (Castoriadis, 1993: 246).

El mundo social es construido y articulado por un sistema de significaciones que existen como lo imaginario efectivo (lo imaginado). El sentido, encarnado en el hacer de una sociedad, aparece a través de las significaciones imaginarias (su identidad, su articulación, el mundo, sus relaciones con él, sus necesidades, sus deseos...). Vida y actividad de una sociedad son la posición, la definición de ese sentido. No pueden captarse separadas de él (Castoriadis, 1993: 254-255). Lo imaginario constituye la historia. La sociedad, a partir de ese imaginario efectivo, encara la producción hereditaria de individuos sociales³⁵.

En esa significación hemos nacido. ¿Cómo salir de ella? Será preciso comprender la pobreza, la contingencia, la in-significancia de esa significación, para que nazca la protesta, la oposición interna. Cuando la sociedad se convierte en una totalidad desgarrada, autocuestionada, autorrelativizada, se plantea la crítica de lo instituido, se abre una grieta en lo imaginario (Castoriadis, 1993: 267-270)³⁶.

Las representaciones sociales son modos de hacer universales, simbolizados, sancionados. Como instituciones hallan su fuente en el imaginario social, son representaciones básicas, socialmente sancionadas, en las que se combinan en proporción y relación variables un componente funcional y un componente imaginario (Ibid.: 227-228). Símbolo y contenido son relaciones articuladas a escala social: se constituye así una red a la vez real y simbólica que se sanciona ella misma. Por eso, no es posible comprender las instituciones ni el conjunto de la vida social como simplemente funcional, es decir como mera serie integrada de operaciones sometidas a la satisfacción de necesidades (Ibid.: 235).

LA CIENCIA Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Buscando diferenciar “el modo de conocimiento” de la ciencia del de las representaciones sociales, Moscovici caracteriza a la ciencia como un saber

³⁵ En este sentido se entiende la afirmación de Ortega: “somos” nuestras creencias.

³⁶ La salida es hacia otro imaginario efectivo. Para destacar esta “necesidad” del imaginario, Ortega insiste en considerar la duda, como una forma de existir de las creencias.

institucionalizado, del mundo sintético, que trabaja con conceptos y signos, tiene validez empírica. El conocimiento científico define y pauta métodos y formas de trabajo, limita la sucesión de actos mentales y dispone sólo de algunas formas sintácticas. Por el contrario, la representación trabaja con imágenes y símbolos, tienen validez consensual, interpreta el mundo, utiliza varios tipos de inferencia y formas sintácticas y acepta una flexibilidad amplia en la sucesión de actos mentales (Moscovici, 1986: 701).

Se trata de dos modos de adquisición de conocimientos radicalmente divergentes: uno normalizado y otro no normalizado (Ibid.: 681). La ciencia no es otra cosa que el sentido común sistematizado, mientras que las representaciones sociales constituyen “un conocimiento de primera mano (Ibid.: 683-685).

También Karel Kosik reflexiona sobre este tema y distingue, en cuanto a la representación del concepto, dos formas o grados de conocimiento, dos cualidades de praxis humana (1976: 25). La primera implica una actitud primaria frente al mundo, una relación práctico-utilitaria orientada hacia la acción, que él denomina **preocupación** (Ibid.: 83-91). La segunda significa una actitud teórica, la búsqueda de la **cosa misma** que emprenden los filósofos, es el camino hacia la superación de la pseudo-concreticidad (Ibid.: 35).

Una distinción semejante hace Agnes Heller (1977: 103), cuando habla de **intención oblicua** e **intención recta**. El pensamiento cotidiano para Heller es heterogéneo, no separable de las formas de actividad específica, pragmático, más estrechamente vinculado a la percepción, antropocéntrico y antropomórfico (Ibid.: 102 y 106-109). Es en realidad sólo una acumulación casual de significados, ligados a las más diversas actividades concomitantes en la vida cotidiana de una época o de un sector social, que solamente adquiere sentido en la historia.

Ortega y Gasset (1983: 381) se detiene especialmente en el análisis de la función de la ciencia en la vida humana y afirma que se parece mucho a la función del arte, porque es fantasía, construcción mental, edificio imaginario. El hombre inventa, ensaya figuras imaginarias de mundos, y de su posible conducta en ellos. Entre ellas, una le parece idealmente más firme, y a eso llama **verdad**³⁷. Pero conste: lo verdadero, y aún lo **científicamente** verdadero, no es sino un caso particular de lo fantástico (Ibid.: 394)³⁸. Todos los mundos

³⁷ “La verdad o falsedad de una idea es una cuestión de “política interior” dentro del mundo imaginario de nuestras ideas. Una idea es verdadera cuando corresponde a la idea que tenemos de la realidad. Pero nuestra idea de la realidad no es nuestra realidad” (Ortega y Gasset, 1983: 388).

³⁸ El mundo interior que es la ciencia, es el ingente plano que elaboramos... para caminar entre las cosas. Y vienen a ser como si dijéramos: “*suponiendo* que la realidad fuera tal y como yo la imagino, mi comportamiento mejor en ella y con ella debería ser tal y tal. Probemos si el resultado es bueno.” (Ortega y Gasset, 1983: 404).

interiores, incluso el de la ciencia, son, como la poesía, obra de nuestra fantasía: “lo que se llama pensamiento científico no es sino una fantasía exacta. Más aún... la realidad no es nunca exacta, sólo puede ser exacto lo fantástico...”(Ibid.: 406).

Habermas afirma también que existen sistemas de conceptos fundamentales “marcos trascendentales”, al interior de los cuales se organizan a priori la experiencias, incluso se prejuzga la configuración de los ámbitos objetuales científicos, que son objetivaciones de la realidad desde el punto de vista de la disponibilidad técnica y la comprensibilidad “intersubjetiva”(Habermas, 1987: 19).

Van Dijk considera a la ciencia (y en general, al conocimiento) como una categoría específica de “creencias”: aquellas que “nuestra” cultura considera “verdaderas”, de acuerdo con ciertos fundamentos o criterios. Estos criterios establecen —para “nosotros”— cuándo las creencias son válidas, correctas, certificadas, y pueden ser sostenidas porque reúnen “los estándares de verdad socialmente compartidos”. Obviamente, son “criterios social, cultural e históricamente variables, como lo es el conocimiento basado en ellos” (Van Dijk, 1999: 35). En última instancia, tanto el conocimiento como la opinión, doxa y episteme, son “creencias”, sólo que de diferentes categorías³⁹.

IDEOLOGÍA Y REPRESENTACIONES SOCIALES

Es complejo dilucidar esta cuestión de las relaciones entre dos conceptos — “representación social” e “ideología”— que provienen de teorías diferentes y han sido utilizados con significados bastante distintos. Hay varios intentos de apropiación o de traslación de campos teóricos tanto en lo que se refiere al término ideología” como al de “representación social”. En este sentido algunos autores hablan de “polisemia”, lo que es aplicable a ambos términos.

No es posible decidir sobre cuestiones tales como si se trata de conceptos semejantes y complementarios, o si las representaciones sociales son elementos de la ideología, es decir, si forman parte de la “dimensión ideológica” de una sociedad determinada. Cualquier respuesta en este sentido se refiere a la integración o traslado de uno de los términos a un campo o referencial teórico determinado y no a una solución pretendidamente objetiva de esta relación.

La ideología como conjunto de prácticas que instituye normas de conducta y formas de conocimiento en una sociedad histórica es, pues, un todo contradictoriamente integrado. En esa unidad estructural ideológica hay varias ideologías de clase, diferentes y que interpelan a sujetos que viven en

³⁹ La diferencia entre conocimiento y opinión se remonta a la distinción clásica, hecha ya por Platón, entre *episteme* y *doxa*, definidas como conocimiento sistemático (científico, filosófico) y creencia popular (posiblemente errónea), respectivamente (Van Dijk, 1999: 36).

diferentes realidades. El terreno común es la sociedad de clases. Por eso las ideologías subalternas se forman en relación con esa dominación, e incorporan en su seno elementos que conforman la sujeción a la ideología dominante. Entre la ideología dominante y las dominadas hay una circulación.

De todas maneras cuando se habla de ideología, se hace referencia a una dimensión de lo social, que no puede ser identificada con la conciencia: ni verdadera ni falsa. Todo producto ideológico es parte de la realidad social material, un aspecto del horizonte materializado, y no puede separarse de esa realidad. Antes que nada, cualquiera sea su significado, el signo está materialmente presente. Establece una relación entre individuos que se expresa objetivamente en las interacciones. Ese es el medio en el que la ideología adquiere su existencia específica y su significado.

La lengua es un sistema de signos orales (con correspondencia con otros signos escritos) que una determinada comunidad usa para expresarse y comunicarse. Es el sistema más potente porque hace posible una fácil traducción de otros sistemas (funciona como meta-lenguaje de sí mismo y de otros sistemas). Pero no es solamente un conjunto de reglas, una gramática, sino que también tiene un léxico, resultado de su primer nivel de articulación (al combinar signos sonoros y gráficos para formar palabras con sentido) y que posibilita el segundo (la combinación esas palabras en frases, en proposiciones). La distinción entre lengua y habla se refiere más bien a los niveles en que se considera el mismo fenómeno del lenguaje. La lengua es un hecho social, un producto que se registra pasivamente. El habla es particular, se da en la interacción social, en la comunicación; es una praxis que incrementa y enriquece la lengua. No son términos opuestos, ni pueden excluirse mutuamente; no se trata de cosas diferentes, una que está en la sociedad, y la otra en la mente de los individuos. Son más bien dos niveles del lenguaje, cuyo nexo es la praxis lingüística, el discurso, es decir, la lengua asumida por el hombre en la interacción, en la situación de intersubjetividad.

Van Dijk define a las ideologías “la base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo”, no se trata de la “visión del mundo” del grupo, sino más bien de los principios⁴⁰ en los que esa visión se fundamenta. Esto significa que las ideologías les permiten a las personas, como miembros de un grupo, organizar sus creencias acerca del mundo; decidir qué es bueno o malo, correcto o incorrecto, verdadero o falso, “según ellos, y actuar en consecuencia” (Van Dijk, 1999: 21)⁴¹. En resumen, la

⁴⁰ Como los axiomas de un sistema formal, las ideologías consisten en aquellas creencias sociales generales y abstractas, compartidas por un grupo, que controlan u organizan el conocimiento y las opiniones (actitudes) más específicas de un grupo (Van Dijk, 1999: 72).

⁴¹ Organizan conjuntos de opiniones sociales de un grupo con respecto a un dominio específico, esto es, *actitudes* (Van Dijk, 1999: 53).

ideología es un conjunto de creencias fácticas y evaluativas —o sea. el conocimiento y las opiniones— de un grupo (Ibid.: 71).

Las ideologías organizan y coordinan las interpretaciones y prácticas sociales de los grupos y las de sus integrantes. quienes las construyen, las utilizan de manera variable y las modifican. Tienen que ver “con dimensiones fundamentales del grupo y sus relaciones con otros grupos, deben ser funcionales para el grupo como un todo y reflejar sus condiciones de existencia y reproducción” (Van Dijk. 1999: 72). Esto no significa que los hombres particulares “tengan” copias idénticas de tales creencias, sino más bien, que construyen *versiones* personales, en función de su socialización individual (Ibid.: 50). No se trata, en última instancia, de saber si las personas se representan al mundo y a sí mismas verazmente o no. El criterio no es la verdad sino la pertinencia (Ibid.: 167).

En este sentido, la noción “falsa conciencia” hace alusión para él a ideologías que no reflejan los intereses socioeconómicos “objetivos” de un grupo, lo que puede ser “resultado de una mezcla de ignorancia⁴², indiferencia, manipulación, obediencia o preocupación por intereses inmediatos a expensas de intereses estructurales mediatos, tales como la propiedad de los medios de producción” (Ibid.: 126).

Sin embargo, para Van Dijk, la ideología no puede ser considerada sin más un “sistema de creencias”, porque hay tipos de creencias socialmente compartidas que no son ideológicas. Lo propio de una ideología es enfrentarse con otras, constituirse en un discurso alternativo (Van Dijk, 1999: 71). Las creencias específicas del grupo se “basan” están necesariamente basadas en un terreno común cultural. Por eso la comparación entre ideología y lenguaje es tan instructiva⁴³: se trata, en ambos casos, de sistemas sociales abstractos,

⁴² “Ignorancia de los hechos sociales “reales”, por ejemplo, los intereses en juego en acuerdos, políticas o prácticas sociales específicos”, que puede ser, a su vez, resultado de “indiferencia y apatía extendidas, como consecuencia de la opresión o satisfacción parcial con el *status quo*, o puede ser inculcada más activamente por medio de información sesgada o por otras formas de manipulación ideológica por parte de los grupos dominantes” (Van Dijk, 1999: 127).

⁴³ La lengua es un sistema de signos orales (en correspondencia, en algunos casos, con otros signos escritos) que una determinada comunidad usa para expresarse y comunicarse. Es un sistema muy potente porque hace posible una fácil traducción de otros sistemas (funciona como meta-lenguaje de sí mismo y de otros sistemas). Pero no es solamente un conjunto de reglas, una gramática; implica un léxico, resultado de su primer nivel de articulación (al combinar signos sonoros y gráficos para formar palabras con sentido) y que posibilita el segundo (la combinación esas palabras en frases, en proposiciones). La distinción entre lengua y habla se refiere a los niveles en que se considera el mismo fenómeno del lenguaje. La lengua es un hecho social, un producto que se registra pasivamente. El habla es particular, se da en la interacción social, en la comunicación; es una praxis que incrementa y enriquece la lengua. No son términos opuestos, ni pueden excluirse mutuamente; no se trata de cosas diferentes, una que está en la sociedad, y la otra en la mente de los individuos. Son más bien dos niveles del lenguaje, cuyo nexos es la praxis lingüística, el discurso, es decir, la lengua asumida por el hombre en la interacción, en la situación de intersubjetividad. Sobre estas cuestiones ver Shaff (1966), Greimás (1973), Martinet (1974) y Rosa (1978).

usados y compartidos por grupos para llevar a cabo las prácticas sociales cotidianas. es decir, interactuar y comunicarse (Ibid.:139).

En este trabajo entendemos a las representaciones sociales como mensajes, con contenido evidente y evidenciable, que se intercambian en la vida cotidiana. Ellas remiten, como las ideologías, a los contenidos culturales básicos de una sociedad históricamente determinada porque es en ese ámbito donde se definen para los individuos y grupos sus posibilidades de conocimiento y representación de los objetos sociales. En este caso, las representaciones sociales se ubican en el terreno del habla, y pueden tanto conservar el equilibrio vigente en la formación ideológica en la que los sujetos se comunican, como intentar cuestionarlo y transformarlo.

“SABER MUTUO” COMO ELEMENTO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Cuando hablamos de representaciones sociales es preciso tener en claro que son articulaciones de “creencias”, que entre sus elementos encontraremos, entrelazados, entreverados, experiencias individuales, “realidad” social en sus diferentes niveles —y los distintos ámbitos en los que cada individuo de mueve— y formas de combinatoria, sintáctica y semántica, que reúnen esos “pedazos” (Magnani, 1986). Por eso no es suficiente afirmar que la condición social “determina” esas representaciones, en rigor, está formando parte de ellas, así como todas las formaciones discursivas a las que el individuo “está expuesto”.

La percepción y la comprensión cotidianas están basadas en experiencias personales y en la aplicación más o menos irreflexiva del sentido común Pero, estas representaciones socialmente compartidas también implican versiones más o menos simplificadas del conocimiento erudito. Lo mismo es cierto para los criterios de verdad, las inferencias y la argumentación (Van Dijk, 1999: 136). También incluyen “conocimientos” específicos del grupo, que se verifican por medio de criterios generales de verdad, aplicados de un modo diferente, o por criterios específicos del grupo⁴⁴. Estos conocimientos se construyen sobre el conocimiento cultural general, porque, de otro modo, la comprensión, la comunicación y la interacción intergrupala sería casi imposible (Ibid.: 59).

⁴⁴ De este tipo son los conocimientos que se aceptan generalmente en las disciplinas científicas, las profesiones, las religiones o los grupos políticos. “El conocimiento profesional, como lo muestran muchos estudios y experiencias diarias, es un recurso simbólico para el poder profesional, de elite”. Es un recurso cuidadosamente protegido y sirve a los intereses del grupo. De ahí que parezca razonable que la naturaleza de ese conocimiento, y las formas en que es adquirido, cambiado, validado y usado sean profundamente ideológicas. De este modo, el conocimiento sobre el cuerpo humano que tiene la medicina, que parece científicamente “verdadero”, no sólo compite con los conocimientos religiosos o de sentido común, sino que también encarna los criterios típicos de verdad y otros principios, y por lo tanto la ideología de la profesión médica (Van Dijk, 1999: 73).

Sin embargo, los hablantes también son individuos con su propia biografía, objetivos, preferencias, planes, emociones, esto es, con sus propios modelos personales. Intencional o involuntariamente, estos modelos pueden incluir elementos compartidos de representaciones sociales, pero aún así el contexto y el individuo y, por lo tanto, su texto o conversación serán únicos. Por eso puede afirmarse que no hay “una” representación social sobre un tema; hay tantas como individuos.

En este caso intentamos captar los elementos de esas representaciones más amplias que el grupo ha ido construyendo en sus interacciones en un submundo particular. Esta cualidad de construcción, de negociación del significado en nuestras interacciones, es propia del tipo de concepto que queremos trabajar aquí. Es evidente que la representación social es la base, el punto de partida para esta construcción.

En la representación social se incluyen creencias, contenidos que “parecen” tener una relativa independencia del obrar de los individuos, “saberes” que uno recibe de la sociedad y que utiliza sin cuestionar. Esta calidad de pasar desapercibidos que parece caracterizar algunos elementos de la representación social es, para algunos autores, lo que les permite constituirse en base y encuadre para nuestra interpretación del mundo en que vivimos. Como Ortega y Gasset afirmaba, las creencias son cosas que no se cuestionan porque no se tiene “conciencia” de ellas, salvo en momentos de crisis social. Son las creencias culturales básicas o el imaginario de una sociedad determinada.

Con la expresión “representaciones individuales”, se alude, en rigor, a la forma en que las representaciones sociales son “asumidas” por cada individuo, con lo que no habríamos salido aún del terreno de las representaciones sociales. Sólo estaríamos hablando de sus manifestaciones individuales. Las representaciones sociales “son resultado de un continuo murmullo y un diálogo permanente, inter e intra individual”, y en este vehículo —las interacciones comunicativas— circulan por la sociedad, son transformadas, modificadas y complementadas por los individuos (Spink, 1995: 99).

Analizar representaciones sociales nos exigiría, en primer lugar, trabajar con poblaciones mucho más numerosas y, en segundo lugar, hacer un cuidadoso análisis de los elementos que las componen. De lo contrario correríamos el riesgo de aventurar demasiado los componentes “comunes” y, de esta manera, caeríamos en la idea de una sociedad que es como es y se impone a los hombres, que sólo tienen la posibilidad de aceptarla. Por este camino se termina proponiendo la primacía de la estructura sobre los agentes y renegando de la idea del hombre como “constructor” de la historia. En este sentido, el estudio de las representaciones sociales no tendría posibilidad de poner en evidencia las opciones políticas de los sujetos, ni la intencionalidad particular que orienta sus formas concretas de actuar.

Nos interesa aquí apuntar a los contenidos de la representación propios de un grupo, de un sector profesional, incluso, de subsectores que se originan en las diversas maneras de entender el ejercicio profesional. Intentamos poner de manifiesto las distintas concepciones de educación, que son fuente de intenciones diferentes en la práctica. Es claro que estas concepciones tienen un núcleo común, la idea de “educación” propia de nuestro mundo y nuestra cultura. No obstante, como en toda representación social, ese núcleo no existe en estado puro, sino “declinado”, entremezclado con otros conocimientos originados en experiencias grupales y personales; además existe la posibilidad de aceptar total o parcialmente esas “creencias”, incluso de cuestionarlas. Sostener lo contrario implica postular que todos los educadores actuarán de la misma manera. Es precisamente lo que los hace diferentes lo que aquí nos interesa y eso tienen que ver con una representación construida a partir de un imaginario común, pero que se ha “transformado” en el terreno de la vida de cada grupo particular, de cada sujeto.

Estos elementos de la representación social están implicados en el sentido que cada grupo le da a sus prácticas, por eso, aunque puedan esconderse en un discurso “engañoso”, se manifiestan en las acciones de los sujetos. Esto exige buscar diferentes formas de expresión y de lectura que permitan que se manifiesten.

Nuestra pregunta se relaciona con la posibilidad de encontrar una explicación a la manera de actuar de las personas, en este caso, más específicamente, al modo de educar de los trabajadores sociales en su desempeño profesional. Por eso, nos interesa conocer las creencias sustentadas por los sujetos. En el sentido en que Giddens se refiere a las creencias y teorías en uso —entendidas como un sistema de creencias conectadas en conjunto— que se entretajan en la conducta cotidiana de los profesionales. “Todos los actores sociales son teóricos sociales que modifican sus teorías a la luz de sus experiencias” (Giddens, 1995: 357 y 358).

Sin embargo Giddens considera más adecuado hablar de saber y no de creencia, porque este término denota el respeto por la autenticidad de la creencia y tiene en cuenta que el proceso de generación de definiciones de los actores en la tarea de abrirse paso entre los contextos de una vida social, exige “suspender” todo escepticismo (Ibid.: 359).

Este saber “mutuo” es en buena medida tácito, se alcanza en el nivel de la conciencia práctica, pero se diferencia del sentido común que es un conjunto de creencias proposicionales implícitas en la conducción de las actividades cotidianas. El saber del sentido común es creencia falible, no “examinada”, en tanto que este otro tipo de saber —el saber mutuo— se refiere a creencias consustanciadas con las razones que los actores tienen —y consideran “buenas razones”— y que dan para justificar su obrar; son creencias que los actores “profesan”.

CÓMO INVESTIGAR REPRESENTACIONES

En este trabajo nos interesa, en particular, el contenido elaborado y grupalmente compartido de la representación que algunos profesionales del Trabajo Social tienen sobre su “actuación” como educadores. Ese “conocimiento práctico” orientará su forma de relacionarse con los otros y la manera cómo se “sirven” de las diferentes instituciones de la sociedad en las que desempeñan su profesión.

¿Cómo percibir el contenido de las representaciones en la investigación? Según los psicólogos sociales es posible tratar el contenido como un campo estructurado, en el que se perciben determinados elementos y sus interrelaciones —informaciones, imágenes, valores, opiniones creencias— o relacionar esos contenido con un núcleo estructurante, que debería implicar tres elementos centrales: actitudes, modelos normativos, esquemas cognitivos.

En este trabajo se pretende investigar un elemento de las representaciones sociales como producto, dejando de lado el proceso “psico-social” de su construcción, es decir, la manera cómo los individuos organizan sus experiencias de lo social. Nos interesa analizar principalmente lo que piensan los trabajadores sociales sobre su tarea como educadores, un “pensamiento constituido” (Spink, 1995: 90-91), aunque, en parte, al referirnos a los contextos de formación profesional, haremos una somera referencia a las condiciones sociales en las que esas representaciones han sido producidas⁴⁵.

El estudiar la representación que los trabajadores sociales tienen de la educación como proceso, como pensamiento constituyente, nos exigiría una investigación que incluyera no sólo el contexto de la formación, sino también, y en particular, los contextos específicos de las prácticas profesionales. Se trataría de averiguar, en ese caso, cómo se ha elaborado y transformado esa representación bajo ciertas determinaciones sociales —relativas a la posición que el sujeto ocupa en la sociedad—, cómo funciona y cuál es su eficacia en la interacción social (Spink, 1995: 91). En el desempeño de la profesión, la representación circula y se transforma, por eso debe ser analizada en referencia a esos contextos de producción/circulación, tanto a través del estudio de situaciones sociales complejas como focalizando actores socialmente definidos.

Como ya lo discutimos, deberíamos además trabajar con los contextos de vida de los trabajadores sociales, con sus experiencias anteriores a la formación profesional. En este caso encontraríamos elementos que corresponden a las creencias culturales básicas sobre el papel de la educación, a las creencias del

⁴⁵ De acuerdo con Doise (apud Spink, 1995: 89-90) el estudio de las representaciones sociales constituye una forma de articulación de cuatro niveles de investigación: el de los procesos intra individuales; el de los procesos inter individuales; el situacional propiamente dicho y el ideológico. En nuestro caso, nos centramos en este último nivel.

sector de clase social al que cada individuo pertenece, entrelazadas en su “representación social” sobre la educación.

El acceso a ese “saber” que pretendemos estudiar, como en el caso de las representaciones, se da a través del lenguaje. Esto no significa, sin embargo, que sea necesario limitarse a “lo verbal”. Es posible utilizar otros materiales no verbales, como el dibujo. Para estudiar las representaciones de la escuela básica, en el caso de alumnos universitarios del área de las ciencias sociales, hemos utilizado dibujos. Esta experiencia nos permitió descubrir cosas que los estudiantes disimulaban en su discurso, “dominado” por una visión posterior, más “intelectualizada” de su experiencia escolar. Se hizo evidente, en este caso, la persistencia de representaciones primarias, escondidas entre los pliegues de “concepciones” construidas a partir de su encuentro cotidiano con las “teorías” sobre la escuela.

También es posible utilizar el lenguaje del cuerpo. Por ejemplo, a propósito del film “*Dirty Dance*”. Giroux y McLaren (1998: 210 y ss.) tratan de interpretar a través de la danza algunas características de la cultura popular. En este momento un grupo de investigadores de la Universidad Nacional del Comahue nos está proponiendo participar en un estudio sobre cómo influyen las prácticas de enseñanza en el cuerpo de los docentes. Hemos participado también de algunas sesiones de psicodanza, en las que comprobamos cómo “afloraban” representaciones de uno mismo y de relaciones “primarias” con los otros, que los individuos habían “encapsulado” cuidadosamente.

Sin embargo, el lenguaje es la puerta de entrada principal al mundo de las representaciones. Es posible recoger material en diferentes “situaciones”: entrevistas, observaciones, ejercicios de libre asociación o juegos dramáticos, entre otras. Los investigadores han diseñado muchas maneras de “hacerse” con los datos, en un imposible esfuerzo por superar la cuestión del carácter hermenéutico de las interpretaciones, por llegar a ser “objetivos”. Pero, finalmente, es necesario entender que “ser objetivo es, en esencia asumir el riesgo intelectual del error. Posición esta que remite a la aceptación de que hay una realidad empírica posible de ser descifrada por medio de la reflexión y la investigación, la aceptación de que hay una verdad aunque no sea transparente” (Spink, 1995: 102).

CUESTIONES OPERACIONALES

EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra intención, en este estudio, es recoger información sobre el grado en que las creencias “básicas” —las “fantasías básicas” en términos psicológicos— de los trabajadores sociales, relacionadas con la tarea de educar, son modificadas por el proceso de formación y en qué sentido. Para responder esta pregunta será

preciso. en primer lugar, obtener alguna información sobre lo que “piensan” los alumnos. en el momento de iniciar la carrera acerca de la profesión del trabajador social y si consideran que, aunque sea en algunas oportunidades especiales, deben actuar como un educador. Esta “creencia”, en cierta medida más ingenua de los alumnos sobre la profesión que han escogido, se comparará posteriormente con los saberes que tienen sobre el tema los que están a punto de egresar. “saberes” que suponemos “construidos” durante el proceso de formación profesional.

El diseño de investigación fue planificado en varias etapas: entrevistas a ingresantes, entrevistas a directivos y profesores de disciplinas relacionadas con la acción educativa de instituciones formadoras de trabajadores sociales, aplicación de pruebas de resolución de casos a alumnos a punto de egresar (que denominaremos “egresantes”) y entrevistas abiertas a egresados de algunas instituciones⁴⁶. Esta última etapa, en la que se utilizarán como base para el análisis las informaciones recogidas en las anteriores, corresponde, en rigor, a un estudio de caso, como forma o enfoque particular de análisis.

Consideramos estudio de caso a la “investigación sistemática de una instancia específica”, que procura comprender el objeto “en contexto”, a partir de los datos y no de presupuestos, y lo examina como “único”, como “una representación singular de la realidad”, multidimensional e históricamente situada (André, 1984: 52)⁴⁷. Por otra parte, un estudio de caso tiene la capacidad de activar los conocimientos tácitos de los sujetos, lo que contribuirá a nuestro objetivo en el sentido de lograr que tanto los trabajadores sociales como los “formadores” de trabajadores sociales, se cuestionen su propia experiencia como “educadores”.

En el proyecto, se ha partido de tres afirmaciones provisionarias, propuestas como las “sospechas” que se intentaría poner a prueba. Estas tres *suposiciones* podrían expresarse de la siguiente manera:

- i. En el imaginario profesional de los trabajadorēs sociales, en los momentos finales de su formación, la educación se concibe como una acción en alto

⁴⁶ Hemos utilizado esta estrategia de investigación en etapas en nuestra tesis de Maestría sobre la relación educación y trabajo. Recogíamos y sistematizábamos informaciones sobre nuestras preguntas iniciales a una población amplia y, posteriormente, nos concentrábamos en el estudio de algunos casos en particular. Un estudio de Muñoz Izquierdo (1982) sobre la enseñanza profesional utiliza también ese procedimiento de separar un sub-conjunto de la población total, para ser investigado con mayor detalle.

⁴⁷ En el trabajo citado, la autora argumenta, siguiendo a Stake, que el estudio de caso permite una “generalización naturalística”, que pondrá en juego el “conocimiento tácito” del consumidor de la investigación. Del confrontación entre ese conocimiento del lector y el caso estudiado, surgirán equivalencias que posibilitarán partir para nuevos significados. De hecho, no parece necesario forzar el sentido del término “generalización”, si se tiene en cuenta que el estudio de caso va a adquirir su mayor significación “en el ámbito del individuo y en función del conocimiento de la experiencia” (Ibid.: 52) y puede ser muy útil como contexto de descubrimiento de nuevos problemas que podrán dar origen a otras investigaciones.

grado complementaria y necesariamente manipuladora, y no existen diferencias significativas con respecto a la representación de lo que es educación, construida como resultado de sus experiencias anteriores, hasta el momento de ingresar a la carrera .

- ii. En consecuencia y en la medida en que se planteen desarrollar una práctica alternativa, se negarán a utilizar acciones educativas —o, al menos, a reconocerlas como tales— en el contexto de los procesos de intervención en los que participen.
- iii. No hay diferencias significativas, en cuanto al imaginario profesional del trabajador social como educador, entre los egresados de las instituciones de formación, aun cuando se planteen perfiles diferentes y se diseñen y pongan en práctica distintas estrategias educativas.

En otras palabras, se supone que la base cultural común —creencias culturales generales de una sociedad determinada o, en palabras de Gramsci, el “conformismo impuesto”—, forma parte de lo que Pichón Rivère llama la fantasía profesional básica; ha sido “interiorizado” por los sujetos y más que cualquier discurso pedagógico, es lo que produce el ajuste de la práctica de un profesional a los intereses de los grupos dominantes. Mendel (1976) analizan la relación padre/hijo, tal como se da en nuestra sociedad, como matriz original de toda relación de autoridad: maestro/alumno, patrón/empleo, médico/paciente, asistente social/población.

¿Es posible “liberarse” de esa matriz en el proceso de construcción de la identidad profesional? ¿Una persona puede enseñar sin asumir la “imposición” social que le manda enseñar de una manera dogmática y autoritaria? Los institutos formadores de trabajadores sociales pueden haberse planteado estrategias para superar esta “programación” social de la tarea del educador. Parece evidente que el camino se inicia tomando conciencia de esa “fantasía profesional”, de sus orígenes y de la forma en que fue producida, para poder superarla⁴⁸. El profesional podrá “liberarse” de esa imposición y construir una nueva identidad —más “sana”, en términos de Pichón Rivière⁴⁹— cuando consiga abandonar la recurrencia ciega a esos comportamientos programados.

En este sentido es clara la afirmación de Laclau (1993): “Es sólo en la medida en que algo es puesto radicalmente en cuestión que nuestra atención se dirige a

⁴⁸ Los talleres de educadores que diseñamos en el Centro de Investigaciones Educativas-CIE se proponían que los propios docentes cuestionaran la identidad que les atribuye la cultura dominante. También he recibido material sobre talleres con médicos, en México, que tenían como objetivo cuestionar su relación con los pacientes en el momento de la consulta.

⁴⁹ “Una persona sana” —según Pichón Rivière— “es aquella que es capaz de enfrentar la realidad de una manera constructiva, sacar provecho de sus luchas y convertir todo eso en una experiencia útil”, es decir, cuando tenga la posibilidad de abandonar formas de actuar generadas en experiencias anteriores y buscar otras que sean adecuadas a la situación que está viviendo, a la tarea que está realizando (Pichón Rivière, 1975, I: 15)

sus condiciones históricas de posibilidad, que hasta ese momento dábamos por sentadas”. Es sólo a partir del cuestionamiento no sólo de la identidad socialmente atribuida —del texto social sobre la profesión del trabajador social—, sino también de los fundamentos que justifican esa atribución, que se puede construir una identidad alternativa.

En el transcurso de mi historia de formación, como alumno del Programa de Posgrado de la PUC, este planteo se fue modificando tanto en lo que se refiere a los conceptos claves —de lo que se ha tratado en las páginas anteriores—, como en cuanto a las estrategias metodológicas.

Considero que el análisis de las informaciones recogidas hará posible que el estudio cumpla con el objetivo que me había propuesto: proporcionar elementos que permitan definir con mayor rigor algunas estrategias de formación de los trabajadores sociales, con la finalidad de contar con agentes capaces de implantar políticas sociales que tiendan a lograr una mayor autonomía y mayores niveles de participación de los sectores populares en los ámbitos políticos, económicos y culturales de la sociedad. Además, los resultados de este estudio, aunados con los del programa de trabajo que estamos desarrollando en la cátedra, podrán ofrecer elementos para el diseño de políticas sociales alternativas, en particular en lo que se refiere a la capacitación de los agentes que deberán participar en su diseño, ejecución y evaluación.

INSTITUCIONES

La primera cuestión a resolver fue cuáles serían las instituciones formadoras en las que se trabajaría. La idea inicial era relevar todas las instituciones que en el país forman trabajadores sociales, reunir información sobre el universo y, finalmente, seleccionar aquellas en las que se realizarían las entrevistas con alumnos, egresados y personal directivo y docente. Pero el hecho de no contar con un equipo de colaboradores hizo imposible esta tarea.

En el país hay carreras de trabajo social en institutos de nivel superior no-universitario y en las universidades. Si consideramos sólo las universidades, hay 32 que ofrecen Licenciaturas en Servicio Social o Trabajo Social, sin contar las que tienen la carrera de Técnico en Minoridad y Familia. De esas 32, catorce son universidades localizadas en la Región Metropolitana de Buenos Aires. Por lo tanto, me pareció aconsejable limitar el trabajo a esa área geográfica y a las carreras de Trabajo Social o Servicio Social ofrecidas por Universidades con nivel de licenciatura, procurando tener en cuenta las diferentes posibilidades de inserción institucional.

Inicialmente pensaba seleccionar algunos institutos formadores según la estrategia educativa que estaban aplicando. Al hablar de “estrategia educativa” me refería principalmente a los contenidos y actividades relacionadas con la formación del trabajador social como educador. Para esa selección me proponía

tener en cuenta también el perfil del trabajador social que la acción formadora se proponía “construir” con sus alumnos. En este sentido, a partir de una preselección basada en informaciones secundarias sobre los grupos dominantes y la historia de las diferentes instituciones, realizaría algunos contactos exploratorios que me permitieran caracterizar las propuestas institucionales. Aún limitando mi trabajo a las universidades de la Región Metropolitana de Buenos Aires, este planteo era muy amplio y suponía no sólo el trabajo de un equipo, sino también mucho tiempo para llegar a algunas conclusiones que sólo tenían que ver con la etapa de selección de las instituciones formadoras.

Por otra parte, mis indagaciones iniciales me permitieron comprobar que no existía en general una documentación “significativa” sobre planes de estudio y estrategias de formación. Lo que hay disponible, en general, son listados de materias. En el capítulo relacionado con la formación trato con más detenimiento tanto esta “visión” pesimista sobre el valor que se le da al “currículum” en la Universidad, como los procesos de construcción que se adoptan, basados en la “doxa” más que en la “episteme”.

Por estos motivos decidí escoger tres Universidades de la Región Metropolitana de Buenos Aires, de acuerdo con el siguiente criterio: una de gestión estatal (UGE) y dos de gestión privada —quizás deberíamos decir “pública no-oficial”—, una confesional (UGC) y otra no-confesional (UGnC). Posteriormente hice contactos con otras universidades y me pareció conveniente incluir algunas informaciones sobre esas instituciones y sus actores, al menos en algunas etapas del estudio.

Considero que la Escuela Superior de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, en la que me desempeño actualmente como docente e investigador, no podía ser incluida en el trabajo, por lo menos en aquellos casos en los que las informaciones a ser recogidas se relacionaran directamente con mi tarea en la institución. Por este motivo sólo se incluyen en este trabajo informaciones sobre los ingresantes a la Escuela, entrevistas realizadas con los alumnos a trabajadores sociales del Gran La Plata y propuestas que presentaron los alumnos, al iniciar el cursado de la materia, sobre el diseño de acciones educativas, como recurso de estrategias más amplias de intervención social.

En una primera visita a las instituciones seleccionadas, fui reuniendo toda la documentación “disponible” que permitiera caracterizar, en términos generales, las estrategias metodológicas que estaban utilizando. Mi intención era analizar los currículos vigentes, atendiendo especialmente, en los “textos”, a aquellos párrafos que se refirieran a la tarea del trabajador social como educador —tanto en la explicitación del perfil profesional, como en los objetivos de la carrera, en orientaciones metodológicas, contenidos o actividades propuestas. Con esta finalidad solicité una copia de los planes de estudio —si fuera posible con el detalle de los contenidos mínimos de las asignaturas—, de los programas de las materias en las que se trata el tema trabajo social y educación y algunas

memorias o tesinas de licenciatura de los alumnos en las que se trabajara esta relación entre trabajo social y educación. En esta búsqueda obtuve muy poco material: no hay memorias, ni tesinas, ni programas analíticos, a veces ni planes de estudio con más texto que los nombres de los espacios curriculares por año y la indicación de correlatividades.

En cada institución, en el ámbito correspondiente a las carreras de Trabajo o Servicio Social, me proponía entrevistar ingresantes, “egresantes”, egresados recientes, directivos y profesores de aquellas disciplinas directamente relacionadas las acciones educativas como parte del desempeño del profesional. Para llevar adelante esta propuesta reduje las dimensiones del estudio, trabajando, cuando fue posible, con grupos que pudieran considerarse representativos de la población en general. Solicité, además, la colaboración de mis alumnos y del reducido equipo de investigación que dirigía en la Escuela en ese momento para realizar algunas entrevistas.

SUJETOS

Los ingresantes

Con estos sujetos se intenta analizar cómo ven la profesión y en qué sentido llegan a percibir que su ejercicio puede implicar el asumir, en algunas ocasiones, el papel de educador. Se parte del supuesto de que han tomado la decisión de inscribirse en la carrera de Trabajo Social, a partir de la lectura de una identidad que se le atribuye al trabajador social en la circunstancia concreta en que estos alumnos viven. ¿Cómo ven a un trabajador social las personas con las que estos futuros profesionales han tenido contacto? Este texto social sobre la profesión es el argumento que ha orientado su elección.

En la representación social de la profesión que encuentran en su vida cotidiana, hay elementos que los atraen y los llevan a pretender construir en ese “lugar” su identidad. Ese texto sobre la profesión está formado tanto por lo que los trabajadores sociales en actividad pretenden ser, como por la imagen de ellos que tienen los usuarios o la clientela de la profesión y el resto de la sociedad. Se ha ido construyendo así una exteriorización comprensible para todos los sujetos que “viven” en esa sociedad. Esta es la identidad profesional que los jóvenes encuentran como un espacio en cuyo interior pueden organizar su experiencia. Se trata de analizar esta primera identificación con la profesión como el punto de partida, la imagen a partir de la cual se inicia la construcción permanente de la identidad profesional.

Quizás hubiera sido conveniente entrevistar grupos de alumnos en todas las instituciones educativas en las se realizaría el estudio. Sin embargo, para que el trabajo fuera posible, decidí entrevistar a los ingresantes sólo en la Escuela Superior de Trabajo Social de la Universidad de La Plata. Las entrevistas se

realizaron con la colaboración del personal de la cátedra, en el momento en que los alumnos realizaban su inscripción. Se supone que estos alumnos son representativos del grupo de egresados del nivel medio que han decidido estudiar Trabajo Social, es decir, que “representan”, en términos generales a esta población en la zona de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Pueden haber variaciones importantes en relación con los alumnos que ingresan en las Universidades del interior del país.

Para completar las informaciones sobre esta población, intenté conseguir algunos trabajos escritos de los alumnos de los cursos de ingreso o del primer año, en los que explicaran sus motivaciones para la elección de la carrera y explicitaran sus representaciones sobre la profesión de los trabajadores sociales. En los contactos con las instituciones formadoras pregunté si tenían algún material de este tipo. Sin embargo, los pocos trabajos que pusieron a mi disposición, eran resultados de cuestionarios muy estructurados, que tenían muy poca información —además de poca validez— sobre las representaciones de los ingresantes. En nuestra Escuela, recién en los últimos años los equipos docentes a cargo del ingreso han indagado sobre esta cuestión con técnicas más apropiadas —cuestiones abiertas y dibujos—; pero, lamentablemente, esos materiales no están disponibles en la institución. Prima todavía en nuestra universidad el comportamiento de “apropiarse” individualmente de estos conocimientos construidos colectivamente, en una institución financiada con recursos públicos.

En alguna medida puede considerarse que las entrevistas a los egresados constituyen otra fuente de información sobre la representación de quienes ingresan a la carrera; sin embargo es necesario tener en cuenta, en este caso, la marca de ficción que tiene todo relato autobiográfico.

Los formadores

En las Instituciones en las que se dicta la licenciatura en Trabajo Social, entrevisté a algún directivo y a profesores que estaban a cargo de cátedras en las que se consideraba la educación como un recurso de la práctica profesional. En general les solicité que hablaran sobre el plan de estudios o el espacio curricular que tenían a su cargo.

En las entrevistas con Directivos de las carreras de Trabajo Social, he procurado obtener informaciones sobre dos temas: el plan de estudios y la forma en que se plantean la relación entre educación y trabajo social, en la práctica del futuro profesional. En cuanto al plan de estudios traté de averiguar cómo se construyó, si se partió de un análisis del desempeño de la profesión, si se trató de “reconstruir”, como punto de partida para el diseño, un perfil profesional. También intenté obtener información sobre el nivel de consenso que existe en torno al plan vigente y si hay perspectivas de cambio, por qué se considera necesaria una modificación y qué estrategia se piensa utilizar en ese proceso.

La cuestión del perfil del egresado me sería de mucha utilidad para comprobar si la institución se plantea o no como un área de competencia del futuro profesional su intervención en acciones educativas.

El segundo tema tratado en las entrevistas con los Directivos fue la cuestión de la relación entre trabajo social y educación. Me interesaba averiguar si ellos percibían que existe esa relación y cómo la expresaban, si creían que, como parte de su desempeño profesional, los trabajadores sociales deberían realizar algunas acciones educativas, a quiénes estarían dirigidas esas acciones y qué se propondría enseñar. Finalizaba la entrevista preguntando si había en el plan de estudios de la carrera algún espacio —disciplina, taller, práctica preprofesional— que a su juicio contribuyera a preparar a los futuros trabajadores sociales para desarrollar acciones educativas. La respuesta a esta pregunta me ponía en condiciones de solicitar autorización para hacer entrevistas a los profesores responsables por esos espacios curriculares.

En las entrevistas con profesores, he comenzado planteando la cuestión de la relación entre trabajo social y educación. En la conversación procuraba que el profesor fuera más allá del simple reconocimiento de la existencia de una “dimensión educativa” en la profesión. Lo que me interesaba saber era si ellos creían que el trabajador social debería realizar algunas acciones educativas, como parte del ejercicio de su profesión. Cuando la respuesta era afirmativa, les planteaba la cuestión de la intencionalidad y del método; es decir, tanto los aprendizajes que se propondrían “promover” con las personas junto a las cuales trabajarían, como las técnicas y los recursos que utilizarían para facilitar esos aprendizajes; en una palabra, lo que Freire destaca como la tarea del educador. A partir de estas cuestiones orientaba la conversación hacia las estrategias metodológicas que el profesor “diseña” para preparar al futuro trabajador social como educador y los principales referentes bibliográficos que utiliza para trabajar este tema. Finalmente me interesaba saber si habían llegado a plasmar en algún texto sus reflexiones sobre las relaciones entre trabajo social y educación.

Los “egresantes”

Para el trabajo con los alumnos “a punto de egresar” —que estamos denominando “egresantes”— se construyó una prueba de resolución de problemas o casos, que analizaremos más adelante. Esta “prueba” fue testada —con carácter de “indagación” exploratoria— con los alumnos de mi cátedra, en la Escuela Superior de Trabajo Social de la UNLP. Se aplicó de manera opcional como parcial domiciliario. Los trabajos de los alumnos fueron muy interesantes y me aportaron indicios muy sugestivos sobre las respuestas que podría obtener al aplicar las pruebas a los alumnos de las instituciones de formación que constituyen la población de esta investigación. Como resultado de esta actividad, hice algunas correcciones en la manera de presentar los casos

para facilitar su comprensión y procuré suprimir algunas referencias que parecían orientar la propuesta de intervención hacia acciones educativas.

Esta prueba de resolución de casos se aplicó en las tres instituciones que formaban parte de nuestro espacio de indagación, a los alumnos que se encontraban cursando las últimas materias de la carrera. La intención era averiguar si los futuros trabajadores sociales consideraban las acciones educativas como un instrumento al que podían recurrir en su práctica de intervención. En todos los casos, durante la entrevista con el Director, se solicitó autorización para aplicar esta prueba. En general me pareció más conveniente que la prueba fuera presentada a los alumnos por uno de los profesores de los últimos años de la carrera. Una vez que obtenía el acuerdo del Director con respecto a esta estrategia, le dejaba una copia del ejercicio y le pedía que él mismo hiciera los contactos con el profesor que le parecía adecuado para la aplicación.

En este espacio consideraremos también los pre-proyectos de una acción educativa que han elaborado los alumnos de la cátedra a mi cargo en la Escuela de Trabajo Social de la UNLP. Se trata de alumnos que cursan el cuarto año de la carrera —la duración total es de cinco años—, por lo que puede considerarse que constituyen una población de un nivel próximo al egreso. Por otra parte, este grupo de alumnos no ha terminado aún de cursar la cátedra *Teoría de la Educación y Metodología del Aprendizaje* y, en consecuencia, puede interpretarse que no han tenido aún un espacio específico para reflexionar sobre las acciones educativas como recurso a utilizar en los procesos de intervención profesional.

Los egresados

A través de entrevistas abiertas a los egresados se proponía reconstruir su historia de formación. Se trataba de saber cómo habían “vivido” su proceso formativo y en qué medida eran conscientes de los cambios que se habían producido durante ese proceso de “construcción” de su identidad como profesionales. Le propuse a los entrevistados que contaran la historia de su proceso de formación en la universidad. Esas “historias de vida de estudiante” me permitirían confirmar algunas de las conclusiones a las que había llegado analizando el discurso de las instituciones formadoras.

Nuestro objetivo en este momento de la investigación no era construir historias tipo de los procesos de formación, sino recoger algunas narraciones que representen muchas otras. Aunque cada historia continúe siendo una historia concreta, sin perder sus peculiaridades, intentaré destacar algunos puntos que le den valor como estrategia de triangulación, en relación con las otras informaciones obtenidas en la Institución.

En las entrevistas se procuro reconstruir y explicitar los nexos entre la historia y las biografías de los sujetos —en este caso, de un periodo particular de su vida—. Esa conexión se considera importante porque condiciona la visión que tendrán los futuros trabajadores sociales sobre el significado de su posible acción como educadores. Se intentó también reconstruir, a través de la visión de los actores, las motivaciones que los llevaron a estudiar esa carrera y la imagen que tenían, al iniciar sus estudios, del trabajador social como educador. Esto permite identificar también los efectos de una lectura de su pasado desde la perspectiva del presente y la capacidad que han alcanzado como para hacer una lectura crítica de su historia.

TÉCNICAS

La entrevista

Como el objetivo de nuestra investigación es tener informaciones sobre los significados que las personas le atribuyen a su experiencia, la principal vía para acceder a esos significados es el discurso, entendiendo que forman parte de ese discurso, puesto que le dan “sentido”, sus condiciones de producción y de recepción —tanto las que se originan en el contexto social global como las que se plantean en una situación concreta de comunicación (Magnani, 1986). En consecuencia, debíamos “crear” una situación “controlada” de comunicación en la que ese discurso se manifestara; y esto es lo que sucede precisamente, en una entrevista.

La entrevista puede ser definida como una relación humana en la cual uno de los participantes procura obtener informaciones sobre el “sentido” del comportamiento de otro u otros. Sin embargo esta “relación” puede plantearse de maneras diferentes, lo que da lugar —por lo menos— a tres tipos de entrevistas: estructuradas, semi estructuradas —quizás sería más acertado decir “quase abiertas”— y abiertas. Una entrevista estructurada opta por “controlar” la situación desde afuera; por eso las preguntas están ya formuladas y sólo se trata de “leerlas”. Es evidente que este tipo de entrevista, en nuestra perspectiva metodológica, sólo puede tener una utilidad parcial y deberá, necesariamente, complementarse con otras técnicas.

La entrevista abierta se caracteriza por la intención de que sea el entrevistado quien determine, de modo predominante, lo que acontecerá en la situación. Como afirma Bléger (1974) el entrevistado es quien dirige la entrevista; el entrevistador sólo la “controla”. La entrevista abierta permite captar lo que los interesados “opinan”, sin la coloración ni la distorsión que el entrevistador podría imprimirle si condujera el diálogo y fuera “sugiriendo” con sus preguntas las respuestas que espera. Se trata de un proceso libre, informal, en el que los individuos pueden manifestarse tal como son. Este tipo de técnica requiere, en algunos casos, varios encuentros cara a cara entre el entrevistador

y el entrevistado, para llegar a un modelo de conversación entre personas que se tienen mutua confianza. En este contexto, las preguntas, cuando se formulan, son en realidad “respuestas interrogativas” porque se originan en el mismo discurso del entrevistado y se ajustan al orden que él mismo le da a su discurso.

Entiendo que una conversación más libre sobre el tema, orientada apenas por una pregunta inicial, es un procedimiento adecuado para que los entrevistados comuniquen su “modo” de ver la profesión y las acciones educativas, como un recurso metodológico de su actuación profesional. Se crea una situación en la que tanto el entrevistador como el entrevistado, pueden actuar con mayor libertad. Es ese clima de libertad lo que hace posible que sea el propio entrevistado quien configure el campo de la entrevista, según su percepción de la realidad y sus necesidades.

Una estrategia particular que utiliza esta forma abierta de entrevista, es lo que algunos autores llaman “entrevistas en profundidad”. En ese caso, además de cumplir el requisito de ser “entrevistas abiertas”, es necesario realizar varios encuentros, para comprender mejor el lenguaje de la persona y crear un clima de expresión más libre. Estos requisitos serían imprescindibles en un estudio más amplio sobre representaciones sociales, que se proponga ver el mundo “a través de los ojos” del entrevistado. En nuestro caso, lo que pretendemos es sólo conocer las “razones” que las personas tienen, y están dispuestas a dar, para actuar de una manera determinada como educadores. Este era el tema central de nuestra conversación.

En el tipo de entrevista que aquí hemos llamado “quase abiertas”, se parte de un acuerdo en relación con los temas sobre los que se va a conversar con el entrevistado y, al final de la entrevista, se “vuelve” sobre aquellos temas de los que no habló. En este caso, se utiliza una guía que tiene como objetivo estandarizar el contenido de la entrevista en función de las preguntas de la investigación. Se trata de una relación breve de asuntos que deberán ser hablados en la entrevista y no de una serie de preguntas, ni un protocolo estructurado.

Los temas listados en el esquema podrían dar origen a preguntas directas del entrevistador, pero sólo en el caso de que el entrevistado no se haya referido explícitamente a ellos. Es el entrevistador el único que puede decidir, “en situación”, qué y cómo preguntar. A veces tendrá que hacer preguntas específicas para estimular al otro a declarar lo que piensa o recordar detalles, o para aclarar el sentido de lo que dice —pedir, por ejemplo, aclaraciones, confirmación, ejemplos—. No se puede dar por supuesto que se entiende todo, porque eso significa dar “por sentado” lo que se quiere decir, aceptar comprensiones propias más bien del sentido común.

He realizado entrevistas abiertas a ingresantes y egresados de algunas instituciones universitarias en las que se cursa la Licenciatura en Trabajo Social. Las entrevistas semi estructuradas se aplicaron en dos momentos:

1. cuando los alumnos de la cátedra *Teoría de la Educación y Metodología del Aprendizaje*⁵⁰, entrevistaron a trabajadores sociales en actividad, con la finalidad de analizar la percepción que ellos tenían sobre la relación entre trabajo social y la educación. Estas entrevistas tuvieron como ejes los siguientes temas: concepción educativa del entrevistado, técnicas y recursos que utiliza cuando actúa como educador, facilidades y dificultades que encuentran para desarrollar esas tareas en las instituciones en las que trabaja y contribución de la formación en relación con este recurso de su práctica.
2. cuando trabajé al interior de las instituciones formadoras seleccionadas como ámbito de indagación. Puede afirmarse que estas entrevistas, realizadas a directivos y profesores, desempeñaron un papel importante en la etapa de inserción en la institución. Los temas sobre los que se conversaba se relacionaban con el plan de estudios de la carrera y los espacios curriculares en los que se formaba al trabajador social para asumir, cuando lo considerase necesario, el papel de educador.

En términos generales en las entrevistas se utilizó el grabador, cuando las personas lo aceptaban, lo que permitió no sólo un registro exacto, sino también mayor libertad para re-preguntar y registrar por escrito comentarios del entrevistador y gestos o actitudes del entrevistado. La posibilidad de que las personas puedan sentirse incómodas o inhibidas en la situación de estar siendo grabado lo que dicen, no puede considerarse relevante porque las modernas técnicas de grabación hacen que el nivel de interferencia sea aún menor que cuando el entrevistador toma notas; por otro lado, pueden aplicarse algunas técnicas que ayuden a disminuir la tensión que podría generar la “presencia” del aparato.

Es preciso entender que la situación de la entrevista no es, para la mayor parte de las personas, una situación común en su vida cotidiana. Se trata de una situación artificial, en la que hay una persona que está “atendiendo” a lo que se dice y cómo se dice y que, al mismo tiempo, lo registra. Por eso, es imprescindible crear un “clima” de conversación, disminuir cuanto sea posible las asimetrías que la misma situación de entrevista genera. Sin embargo, es preciso definir y respetar algunas constantes que operarán como estandarizadores de la situación. Esa padronización es imprescindible para la

⁵⁰ Esta tarea fue planteada como Trabajo Práctico, para discutir con los alumnos lo que ellos llamaban “la **dimensión educativa** de los trabajadores sociales”, durante los años 1994, 1995 y 1996, en la Escuela Superior de Trabajo Social de la UNLP. Es preciso aclarar que los alumnos ya han cursado en años anteriores Investigación Social I y II; no obstante, el práctico incluía una capacitación específica para realizar las entrevistas.

investigación y dependerá fundamentalmente de sus objetivos. Las más importantes de esas constantes, se relacionan con el contenido de la entrevista —es decir, los asuntos sobre los que se va a hablar en el encuentro—, el tiempo y el escenario.

No se consideró necesario seleccionar de manera aleatoria las personas que serían entrevistadas, dado que no se pretende en este trabajo “generalizar” los resultados. Lo que se busca es identificar los saberes en que fundamentan sus prácticas educativas los trabajadores sociales. Por eso se trata más bien de una “muestra” intencional, la cual se sitúa “en un contexto de descubrimiento y no de justificación y se usa cuando se quiere conocer y comprender aspectos concretos de determinado tipo de casos” (Gallart, 1982: 91).

La resolución de casos

Se ha utilizado como técnica una prueba de resolución de casos para recoger la opinión sobre el tema —relación trabajo social/educación— de los alumnos que están a punto de concluir la licenciatura. La aplicación de esta técnica responde a una sugerencia de la Dra. Dilséa Aldeodata Bonetti, en los Seminarios de Tesis del Programa de Posgraduación. En cierta medida, esta técnica de relevamiento de informaciones, permite superar una de las preocupaciones manifestadas por Magnani (1986) al referirse a las representaciones: cómo evitar caer en la ilusión de creer que las opiniones hablan por sí solas. Para eso insiste en que es necesario analizar también la práctica para entender las representaciones, no para saber si los sujetos son coherentes o incoherentes en relación con sus discursos, sino porque considera el discurso y la práctica como dos pistas, que se complementan, para alcanzar una mayor comprensión del significado.

Evidentemente, el “análisis de casos” no da una respuesta completa a las preocupaciones enunciadas, pero lleva a los sujetos a referir su discurso a una situación concreta, en la que pueden o no dar relevancia a las acciones educativas, decidir qué tipo de acción educativa realizarían, con qué intención y qué recursos utilizarían cuando se encuentren en situación de actuar como educadores y aceptan ese desafío. De todos modos, me propongo encarar un análisis más detallado de la práctica de los trabajadores sociales como educadores en un proyecto de investigación complementario que estoy actualmente formulando con mis compañeros de cátedra.

La guía de trabajo presenta a los alumnos cuatro situaciones problema y les solicita que diseñen una estrategia de intervención como profesionales en trabajo social. Los “casos” se refieren a tres comunidades de poblaciones de sectores subalternos —una localizada en zona rural, otra en la periferia de la ciudad y la tercera en un barrio urbano— y a la implantación en una localidad del Programa Materno Infantil y de Nutrición del Ministerio de Salud de la Nación. Se solicita a los alumnos que elijan un caso y, suponiendo que tienen

que desempeñarse como trabajadores sociales en esa situación, expongan brevemente la estrategia de intervención que pondrían en práctica.

Para complementar el análisis de estos diseños de intervención que los “egresantes” elaboraron como respuesta a la prueba, dispongo de unos ciento cincuenta proyectos de acción educativa diseñados por mis alumnos de la cátedra *Teoría de la Educación y Metodología del Aprendizaje*. Se trata de un trabajo práctico de síntesis, relacionado con todos los contenidos del programa de la materia, que se propone que los alumnos reflexionen sobre las acciones educativas que pueden desarrollarse en el contexto de la práctica profesional de los trabajadores sociales.

Fue, en rigor, este trabajo práctico el que dio origen a la idea de la prueba de resolución de casos. En la cátedra, partimos de suponer que, en los procesos de intervención social que se realizan junto a grupos de población que puede considerarse comprendida en los sectores subalternos o instrumentales, es importante que los trabajadores sociales conozcan la cultura del grupo y se asuman como “cooperadores” en la formulación de un proyecto como instrumento para la lucha política, a partir del reconocimiento y la valoración de la propia identidad del grupo. Si no es así, el profesional estará trabajando sólo para fortalecer la situación de subordinación económica, política y cultural de esos sectores. Y para avanzar con los grupos por este difícil camino de construir una propuesta, es conveniente, y a veces necesario, incluir algunas acciones educativas, aunque más no sea para “de-construir” la educación oficial, y dar elementos que permitan una lectura crítica de los mensajes que les envían los grupos dominantes, adueñados del poder.

Estas “acciones” educativas, son, en rigor, fases “instrumentales” en procesos mayores de intervención. En este sentido, los sectores subalternos deben “apropiarse” de la educación, un instrumento que los sectores dominantes han “privilegiado” al menos hasta el momento, en las “negociaciones” para imponer su discurso cultural. Este tipo de acciones puede realizarse con base en cualquier institución, que ofrezca la posibilidad de “disentir” —o, al menos, de conspirar— para avanzar por este camino⁵¹. Por supuesto, es posible también desarrollar estas acciones educativas en contextos institucionales más apropiados, que han optado desde su constitución por

⁵¹ En rigor, puede afirmarse que casi todas las instituciones, al menos en su periferia, ofrecen un espacio para el diseño de propuestas alternativas. Fue trabajando con los sectores de la iglesia católica más críticos, como se avanzó en el Noreste del Brasil en las primeras experiencias de la pedagogía de la liberación de Paulo Freire y en la construcción de las Ligas Campesinas. También en la periferia del sistema oficial de educación se generaron en Brasil las Escuelas Comunitarias. En nuestro país, por ejemplo, el maestro Iglesias pudo poner en marcha una propuesta renovadora para la escuela rural. Varios ejemplos muestran que es posible dar forma a propuestas alternativas en las instituciones del sistema, utilizando una táctica adecuada que permita avanzar hasta alcanzar los límites de tolerancia propios de cada contexto específico. Un ejemplo en esta línea es también el caso de la Escuela Serena de las hermanas Cosettini, en la ciudad de Rosario (Pelanda, 1995).

apoyar los intereses de los sectores populares, que se incluyen en general dentro de lo que se denomina Organizaciones no-gubernamentales. ONGs⁵².

Lo que pensamos utilizar como información adicional en este punto es la primera parte del trabajo práctico, que se realiza al comenzar el curso y que les propone a los alumnos “identificar” una acción educativa en el contexto de un proyecto mayor de intervención junto a grupos de población de sectores subalternos. Se les pide a los alumnos que, por grupo, focalicen un proceso de intervención, en el que estén participando o hayan participado como parte de su trabajo en la escuela o fuera de ella. El grupo deberá analizar ese proceso procurando identificar una acción educativa. Para eso deberán revisar los diagnósticos que sirvieron de base para planificar la intervención, intentando detectar el problema a partir del cual la acción educativa se hace necesaria y pertinente. La justificación de esa acción debería poner en evidencia, en relación con el problema detectado, qué es lo que se considera necesario que los sujetos “aprendan”. La formulación del proyecto educativo da comienzo una vez discutido con la cátedra este proceso de identificación de la acción, que podría considerarse un pre-proyecto.

Técnicas para el análisis

El análisis de los “saberes mutuos” o creencias del trabajador social como educador y la permanencia en ellos de elementos provenientes de las concepciones educativas generadas en sus “experiencias” primarias, se explicitará a través de informaciones cualitativas, que no permiten un tratamiento estadístico. Esto plantea el problema de las técnicas que se utilizarán para sistematizar y analizar los datos. Con esta finalidad se seleccionarán algunos procedimientos para el análisis de los datos desarrollados por diferentes líneas teórico-metodológicas, tales como la antropología social, la semántica estructural y el análisis de los discursos.

Categorías

Las entrevistas y la resolución de los casos constituyen el discurso a analizar. Para analizarlo será necesario formular un conjunto de categorías o ejes que den cuenta de lo que piensan los trabajadores sociales en relación con su práctica como educadores. Estas categorías orientarán también la construcción de las guías para las entrevistas y el diseño de los casos a ser incluidos en la prueba. Se trata de encontrar categorías que se refieran a las “creencias” que fundamentan las prácticas educativas de los trabajadores sociales, que nos permitan sistematizar sus opiniones sobre este asunto.

Para realizar esta tarea hay, al menos, dos caminos: “construir” el sistema de categorías a partir de una problematización del concepto o buscarlo

⁵² Se trata de organizaciones de base o de instituciones cooperantes, que pueden ser de primero o segundo grado.

directamente en los datos, en las palabras de los entrevistados. En el primer caso, el trabajo se iniciaría por una investigación teórica, explicitando el problema, con ayuda de la bibliografía sobre el tema, de los estudios de otros investigadores y de la experiencia y el conocimiento personal, de testimonios de otras personas. Se trata de construir, a partir de estos materiales conceptos o proposiciones que nos parezcan aceptables. Algunos libros de metodología aconsejan iniciar esta tarea tratando de escribir en unas pocas frases, el argumento general de la investigación. Para quienes optan por este camino, las categorías constituyen un conjunto articulado de tópicos o subtemas, contruidos a través de un trabajo de “tematización” a partir de las hipótesis y sobre la base de la teoría.

En el segundo caso, se postula que las categorías deben surgir de los datos. En esta línea es paradigmática la posición de la psicología social. Para Moscovici y sus seguidores, por ejemplo, la “búsqueda” de las categorías se inicia comparando los aspectos que la población ha seleccionado sobre el objeto de la representación, con los aspectos que seleccionan otros grupos (Souza F., 1995). Es claro que esto supone disponer ya de los datos y haber realizado el trabajo de identificación de las unidades de contenido nucleares (los significados principales usados por los Sujetos).

En rigor, los dos casos se entremezclan en la práctica del investigador, más allá de sus discursos metodológicos. Por una parte, es imposible iniciar el trabajo de investigación desde cero. Las preguntas relevantes para un investigador se plantean en el contexto de su vida, lo que quiere decir que hay una historia previa de relaciones con el objeto de estudio, tanto desde el sentido común como en el contexto mismo de su trabajo intelectual. No es posible que alguien se plantee estudiar “algo” sobre lo que no tiene “ni idea”. Por eso, la pretensión de ponerse delante de un objeto para estudiarlo con las manos vacías es, cuando menos, una ingenuidad.

Por otra parte, algo nos “asombra” en el objeto, nos provoca una cierta inseguridad. Eso es lo que no nos permite tratarlo como tratamos otras creencias, lo que nos lleva a aproximarnos a él con cierta cautela, a estudiarlo. Sospechamos que aquella idea previa que tenemos, no nos sirve, que hay que “ponerla en duda”. Por eso, si alguien no siente desconcierto frente al objeto, si ya tiene la respuesta a las preguntas que se plantea, se engaña a sí mismo si cree que está investigando.

Un ejemplo interesante en este sentido es el trabajo de Jamil Cury (1985) en el que intenta definir un conjunto de categorías, desde la filosofía de la praxis, que puedan ser utilizadas para la “la comprensión del fenómeno educativo, en un contexto mayor” (Cury, 1985: 9). El autor distingue un momento teórico filosófico que le permitirá definir las categorías y analizar su valor explicativo, y otro histórico político, en el que utiliza esas categorías para aprehender lo real en su concreción. Aunque estos dos momentos no se

dan. en rigor. “separados”. es posible enfatizar uno u otro en diferentes etapas del trabajo del investigador.

Su objetivo es construir un conjunto de categorías y, en este sentido, su reflexión se coloca predominantemente en el momento filosófico, pero manteniendo el diálogo con la realidad histórica en la que teoriza. “Busca evidenciar sob o modo de produção capitalista, quais as determinações comuns, expressas en categorías, que permitem um acesso ao conhecimento da educação” (Cury, 1985: 18). Por este camino llega a definir cinco categorías —contradicción, totalidad, mediación, reproducción y hegemonía (Ibid.: 28-29)— y un conjunto de elementos que permiten interpretar “el modo propio como la educación se desarrolla, al articularse contradictoriamente a través de las relaciones sociales con la totalidad” (Ibid.: 87). Estos elementos “pedagógicos” — ideas, instituciones, agentes, material y rituales—, son analizados a la luz de las categorías.

En resumen, pensamos que la “construcción” del sistema de categorías se inicia en el mismo momento en el que nos planteamos un problema. La reflexión sobre el problema nos lleva a definir algunas categorías, siempre, es claro, de una manera provisoria, porque “desconfiamos” de nuestra definición. Por “definir” las categorías entendemos aquí hacer el esfuerzo por expresar de una manera clara y simple, mediante una palabra, una frase o periodo, los elementos significativos más importantes del objeto de estudio. El conjunto o sistema de categorías de análisis debe observar, es claro, algunas reglas técnicas, como la homogeneidad, la exclusión mutua, la pertinencia, la objetividad o fidedignidad.

Pero, con la marcha del trabajo, es posible reformular sistemas categoriales cada vez más específicos, con una mayor capacidad heurística. Esta construcción en proceso debe orientarse por criterios de ajuste —que las categorías sean “aplicables” a los datos sin forzarlos— y funcionalidad —que sean significativas, capaces de explicar—.

Estos dos momentos del trabajo de investigación no pueden en rigor presentarse como etapas, porque eso podría llevar a pensar en actividades que se suceden, cuando en realidad se implican mutuamente, constituyen un diálogo entre los referentes teóricos del investigador y las cosas que va descubriendo al leer sus datos. En rigor, la formulación “provisoria” de las categorías al reflexionar sobre el problema es, fundamentalmente, un instrumento para su “descubrimiento” en proceso, Buscar temas en los datos, examinarlos de todas las formas posibles. El proceso de investigación, recolección y análisis marchan juntos, el sistema de categorías se va corrigiendo, se van cubriendo “vacíos”. El investigador, al analizar y codificar sus datos, va creando nuevas categorías o definiendo mejor las que tenía, va “afinando” el sistema, agrega, suprime, redefine buscando ampliarlas o especificarlas.

Durante el análisis inicial del problema, es conveniente construir un esquema figurativo —lo que los especialistas en didáctica llaman un mapa conceptual— que permita explicitar las formas de combinarse los diferentes elementos significativos que se han identificado: es decir, las relaciones entre las categorías. Este mapa se va “transformando” a medida que encontremos formas de articulación diferentes en las unidades de contenido identificadas en el discurso, hasta llegar a tener varias “versiones” que muestran cómo los actores se “representan” el objeto en estudio.

El estudio de Negreiros (1995) sobre las representaciones que tienen de trabajador social como profesional, los actores institucionales con los que interactúa, construye estos esquemas figurativos para poner en evidencia cómo se relacionan los diferentes aspectos y la importancia que a cada uno se le asigna. Este trabajo es una muestra interesante de ausencia —quizás sólo de la no-explicitación— de un primer esquema basado en la reflexión teórica sobre el objeto a estudiar. Nosotros construimos ese esquema previo en una investigación sobre la representación de la ciudadanía en sectores subalternos del Gran La Plata y nos fue muy útil para construir las guías de las entrevistas y, posteriormente, analizar las informaciones recogidas. Otra forma de presentar las relaciones sería construir un esquema con líneas y columnas; en las líneas se colocan los campos o áreas; en las columnas las “unidades de sentido” identificadas en las entrevistas, agrupadas de acuerdo con su valor “explicativo”, desde las más débiles, en la primera columna, hasta las más instrumentales e imperativas, en la última⁵³.

En este trabajo se han ensayado, a medida que se reunían informaciones, diferentes conjuntos de categorías. En los primeros capítulos se ha intentado dar cuenta de estas reflexiones sobre el objeto de estudio, que nos permitieron afinar un sistema “preliminar” de categorías para la interpretación de los discursos. En un momento inicial pensamos que sería posible utilizar, con algunos pequeños ajustes, el sistema categorial elaborado por Cury (1985). Sin embargo, las categorías definidas para el análisis de la coyuntura educativa no se “ajustaban” bien a la “comprensión” de los saberes que justificaban la práctica educativa de los trabajadores sociales. Hay una clara diferencia en cuanto al nivel de análisis en estos dos objetos de investigación.

Por este motivo, sin dejar de lado las categorías formuladas a un nivel más global, intentamos construir un esquema de análisis que nos permitiera dar

⁵³ Moscovici caracteriza la fuerza de estas relaciones en diferentes discursos, según sea intención predominante la difusión o la propaganda. En la difusión, las relaciones entre los contenidos son aleatorias, débiles, latentes: se incita a tomar posiciones parciales sobre aspectos fragmentados del objeto. En la propaganda la relación es más fuerte e instrumental; de modo autoritario se trata de explicitar los conceptos y actitudes que deben orientar a las personas en nombre de su pertenencia al grupo, para cumplir con su función básica que es la regulación; es decir afirmar la unidad del grupo ante algo que lo amenaza. (Souza Filho, 1995)

cuenta de cómo diferentes formas de entender la educación, podían “manifestarse” en el modo de “enseñar” que las personas adoptan y en las creencias que utilizan para “justificarlo”. Por este camino llegamos a definir los principios metodológicos, como criterios operacionales para la tarea del educador. Estos principios se fundamentan en una concepción del hombre — como autor/actor—, de su relación con las estructuras y la concepción del conocimiento y del aprendizaje.

Sistematización de las informaciones

Para sistematizar las informaciones recogidas en las entrevistas, en las pruebas de resolución de casos y en los documentos, se utilizara un procedimiento sencillo, sugerido por Lincoln & Guba⁵⁴, que ellos han denominado **método de comparación constante**. El procedimiento comprende las siguientes fases:

1. Se habilita un sobre para cada una de las categorías “provisorias”, escribiendo la definición lo más completa posible en la cara superior del sobre.
2. Se leen atentamente los discursos, separando en ellos las unidades de análisis. En esta tarea es importante tener en cuenta que se trata de identificar unidades con un sentido completo y que este sentido es el atribuido por el autor/actor⁵⁵.
3. Cada unidad de sentido se recorta —o, previo haber señalado, varias unidades de sentido referidas a la misma categoría, se copian en tarjetas. Luego se coloca en el sobre de la categoría a la que el grupo considera que se refiera esa unidad. En la tarjeta o atrás del recorte, se especifica el contexto que lo haga la unidad, el origen del texto (observación, respuesta a una pregunta, expresión espontánea y una clave que permita tener presentes las características del hablante.
4. Antes de guardar la tarjeta en el sobre se compara la unidad con la que contienen las otras tarjetas ya colocadas en ese sobre. Esta comparación puede sugerir la conveniencia de dejar simplemente la tarjeta en ese sobre,

⁵⁴ Trabajamos con este procedimiento a partir del curso de Briones (1977, Módulo 5: 58-63). Lo hemos utilizado con éxito en nuestras investigaciones sobre la representación de la escuela en familias de sectores subalternos y la contribución de la escuela en el proceso de constitución del ciudadano.

⁵⁵ Para evitar esta forma de escribir que “violenta” el lenguaje estuvimos tentados de introducir un neologismo: “auctor”, porque en esta palabra está contenida la grafía de las dos palabras castellanas que estamos utilizando. “Auctor” en latín significa “creador” y se relaciona también con el verbo augere (aumentar). En la tarea de construir su vida el hombre “aumenta” también el mundo. Aunque “actor” deriva de otra palabra, agere (actuar, realizar, hacer), puede considerarse “incluida” en la idea anterior. En este sentido, para Ortega y Gasset, la obra de teatro es algo que se construye, se crea, con la colaboración del autor, el actor y el público. El actor es un colaborador indispensable del autor o, mejor, el autor es rigor una unidad de autor y actor.

de ampliar o especificar la definición de la categoría (podríamos decir, redefinirla), o de crear una nueva categoría.

5. Las unidades que parecen no corresponder a ninguna de las categorías (no pertinentes) se dejan a un lado, o se guardan en un sobre rotulado como “OTRAS”. Al finalizar el análisis, si las unidades que sobraron superan un porcentaje mínimo que se ha considerado razonable —para algunos investigadores entre el 10% y el 20% del total— o si hay categorías con muy pocas unidades, será necesario revisar el sistema de categorías que se ha utilizado. Al revisar las unidades no clasificadas, pueden surgir nuevas categorías. En rigor, sólo deberían sobrar frases que corresponden a la función “fáctica” del lenguaje o disgregaciones que no tengan ninguna relación con el tema.
6. Se revisan todos los sobres en un proceso de “refinamiento” del análisis, comparando, intentando sacar conclusiones con base en la preponderancia de algunas unidades, pero indicando siempre los matices diferenciales. Se analizan los casos “negativos” y las contradicciones, intentando comprenderlas.

En todo momento, al interpretar, es preciso tener en cuenta contexto, la manera **cómo** se recogió la información, las **influencias** del observador o de otras personas presentes en la situación, que puedan haber llevado a los sujetos a introducir distorsiones en su discurso, a representar personajes, a “mentir”. Para hacer evidente la “incidencia” de determinadas circunstancias en el discurso, es conveniente comparar datos recogidos en diferentes momentos o por diferentes investigadores. Por último, es claro que **supuestos, compromisos y pre-conceptos** del investigador, actuarán de manera inevitable, por eso es necesario hacer un esfuerzo por hacerlos explícitos, incluso para el mismo investigador, “ponerlos a parte”, dejar claramente identificado en el registro lo que le pertenece (comentarios, observaciones, aclaraciones).

En este trabajo he utilizado también, para el análisis de algunas informaciones, los aportes metodológicos del campo de la etnometodología y la semiótica de los enunciados. En el Programa de Investigación de la Escuela Superior de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata —en el que participo como co-Director— hay un grupo de trabajo que ha utilizado esta estrategia metodológica para el análisis de la construcción del concepto de pobreza (Ceirano, 1998). Para el trabajo de análisis de los datos, se utiliza como apoyo el Programa *N Vivo 5* (NUD*IST). Mi preocupación en este aspecto es la fidelidad a los criterios que definen mi opción metodológica. En este sentido me preocupa la pérdida de la centralidad del sujeto concreto, que aparece en los informes que he leído como avances de esta investigación sobre el concepto de pobreza, substituido por un sujeto abstracto, construido en el proceso de análisis de los datos.

Semántica Estructural

La aplicación del esquema actancial, formulado por Greimás (1973: 263-293) en el campo de semántica estructural, puede ser de utilidad para entender cómo los “auctores” se representan la escena educativa.

Podría afirmarse que existen algunas escenas “claves” relacionadas con la actividad profesional, que se constituyen tanto por la influencia sobre el sujeto de las primeras relaciones familiares, como por la historia de sus posteriores relaciones, que van confirmando y estereotipando su comportamiento⁵⁶. Un ejemplo sería la “escena” en la que entra en acción el donante o el ayudante, aplicando los estudios de Propp (1974) sobre los cuentos infantiles. Cuando la escena se relaciona con una acción educativa, es posible identificar en ella una “forma” de relación de las categorías que tiene que ver con el papel de los padres como protoeducadores y el de las maestras, en especial aquellas de los primeros años de escolaridad.

El esquema desarrollado por la **semántica estructural** fue creado para interpretar relatos. Sin embargo han sido muy útiles las aplicaciones de este esquema en el análisis de textos escolares, especialmente en lo que se relaciona con poner al descubierto la función ideológica de esos textos. Esto nos lleva a pensar que sería un esquema aplicable en la reconstrucción de la representación que tienen los profesionales de una escena educativa, en la que ellos participan. Aquí se pone en evidencia la “fantasía” profesional del sujeto como educador, a la que se refiere Pichón Rivière.

El modelo que Greimás desarrolla para estudiar la sintaxis de una narración se basa en categorías de agentes y no en funciones como el de Propp. Greimás propone un “esquema actancial” con las funciones de Sujeto, Ayudante, Oponente, Destinador, Objeto y Destinatario (Greimás, 1973: 270-275). Ese esquema hace posible un análisis del papel del educador tanto por la categoría de agente que se le atribuya a cada uno de los participantes en una situación educativa como por las “actividades” y “cualidades” que se reconocen como propias de cada uno de ellos.

Historias de vida

En un campo más reducido, como estrategia de triangulación realizamos tres entrevistas más abiertas en las que les propusimos a los entrevistados que nos contarán la historia de su proceso de formación en la universidad. Estas “historias de vida de estudiante” nos permitieron confirmar algunas suposiciones a las que habíamos llegado analizando el discurso de las instituciones formadoras.

⁵⁶ En trabajos anteriores sobre la práctica docente identificamos también estas escenas claves que forman parte de lo que G. H. Mead (1953) llama “el grupo interno de los sujetos”.

Esta técnica permite “trabajar con datos anclados en las historias de vida concretas de los sujetos, y que estas debían estar ancladas en la situación de las regiones por donde fueron pasando y viviendo los individuos”. Jelín (1977: 185) aplicó esta técnica de historias de vida en una investigación realizada en Monterrey, México, “centrada en las experiencias de cambio ocupacional, migraciones y formación de la familia, en un período de desarrollo económico acelerado”.

Gallart (1982) utiliza también las historias de vida para estudiar las estrategias ocupacionales de los técnicos de nivel medio en la industria de la construcción para superar las alternativas de un sector de actividad cíclica y propenso a las crisis. Souza Martins (1981) utilizó también las historias de vida durante la realización de una investigación exploratoria sobre las condiciones sociales del desenvolvimiento agrario en San Pablo. En el estudio consultado, el autor analiza las representaciones de los sujetos de la escolarización al respecto de la escuela y del trabajo en el medio rural, referidas a sus historias de vida. Lo que cada uno de los sujetos piensa de la escuela “se explicita en el cuadro de significaciones generado por cada una de esas modalidades de experiencia de vida” (Souza Martins, 1981, 364).

Las historias de vida se han popularizado más allá del ámbito de la investigación social y hoy son ampliamente utilizadas por el periodismo. Es difícil no caer en la tentación de abandonar el papel de cientista social y vestirse de narrador, lo que acaba en muchos casos aumentando sólo la cantidad de “novelistas” mediocres. En este sentido algunos críticos hablan de la desprofesionalización del investigador social que “renuncia al análisis” y evade así su responsabilidad científica. Por otra parte, los defensores de este “enfoque biográfico” argumentan que la acusación que se les hace de “clausurar” el método científico, implica “creer” que todo trabajo, para ser científico, debe “llegar a afirmaciones que tiendan, en última instancia, al significante unívoco”. Para ellos, se cae así en un empobrecimiento de la investigación que puede llevar al límite de la confirmación de lo obvio (Ferrarotti, 1990: 102).

Estos debates plantean la exigencia de explicitar las técnicas de análisis de la biografía, el instrumental crítico que permitirá hacer una lectura con sentido, a partir de las preguntas planteadas por el investigador. En primer lugar, no es suficiente una mera presentación del caso individual. Se trata de hacer un análisis del discurso que permita ver cómo esa historia individual conduce a lo social. En este sentido es posible encontrar material biográfico “más iluminante que otros”. Se plantea en este punto la cuestión de la inferencia entendida como *función* de la comprensión, del grado de saturación de la variabilidad” (Ferrarotti, 1990: 103).

La historia de vida pone en manos del investigador un discurso, un conjunto de informaciones, que deben ser trabajadas. Queiroz (apud Arias Rojas, en Martinelli, 1999: 93) propone los procedimientos para llevar adelante esta

tarea: descripción, análisis, realización de inferencias, comprensión, explicación.

En nuestro trabajo, sin embargo, la historia de la formación será utilizada como estrategia para descubrir si el cursado de la carrera, en un determinado contexto institucional, ha contribuido para la construcción de nuevos saberes con respecto a la manera como los trabajadores sociales encaran su tarea como educadores. En este caso, el “contexto” que más nos interesa iluminar es el espacio de la formación, a través de la “historia” de uno de sus egresados. Estamos utilizando aquí la historia de vida de estudiantes de algunos trabajadores sociales como una fuente complementaria de nuestra investigación; podríamos decir, en rigor, como una estrategia de triangulación.

Veracidad

Cuando se decide en una investigación trabajar con datos cualitativos, que se encuentran por lo general en el discurso de los individuos, se plantea el problema de la veracidad y la objetividad. Algunas veces este planteo se exagera para descalificar el enfoque “cualitativo”. Las informaciones, se argumenta, estarán “deformadas” por las actitudes y interpretaciones subjetivas, tanto de los hablantes como del investigador. Es posible que los entrevistados exageren, fabulen, oculten o distorsionen sus representaciones. En la observación, la sola presencia del investigador puede producir los mismos efectos y, finalmente, toda la “información” estará teñida por sus intereses, filtrada a través de ellos.

Es claro que estas mismas cuestiones pueden plantearse cuando se “manipulan” informaciones cuantitativas, aunque se “pretendan” más objetivas. Pero sin discutir esta cuestión —y para no caer en el mismo error de los “cuantitativistas” que ni siquiera quieren aceptar esa posibilidad—, es importante reconocer estas limitaciones que se presentan cuando se decide

Son las limitaciones que implica el trabajar sólo a partir del discurso de los agentes. Estamos expuestos a las “falsificaciones”, engaños y distorsiones. Podemos siempre quedar con la duda sobre si los agentes hacen o no lo que dicen que hacen.

Es posible, evidentemente, trabajar “relativizando” las informaciones si se consigue identificar esas “posibles” reacciones en los sujetos. Para saber cuando una persona elude o simula, hay que conocerla muy bien. Por eso, se recomiendan las entrevistas en profundidad que suponen varios contactos. Algunos manuales de metodología recomiendan “leer entre líneas”. Pero esta propuesta plantea una cuestión muy delicada: otorga, al menos aparentemente, la licencia para “agregar” cosas al interpretar, para manipular las informaciones.

En este sentido, creemos que es preciso especificar claramente cuáles son los procedimientos que se aceptan al interpretar para “relativizar” la información, ya sean datos contextuales, como otros discursos de la misma persona o de otras. Las representaciones sociales están en el discurso, pero las opiniones no hablan por sí solas: hay otras prácticas significantes. Del entrecruce entre prácticas y discursos se puede reconstruir el significado, no como “realidades que se oponen”, sino como “pistas” que se complementan para comprender el significado (Magnani, 1986).

Pero nuestra búsqueda se refiere a las “razones” —aquellas que los agentes consideran “buenas razones”— que esgrimen para justificar su “modo” de trabajar como educadores, cuando están dispuestos a asumir esa tarea en algunos momentos de los procesos de intervención profesional en los que participan. Apostamos en este caso a que de los discursos resultará un cierto equilibrio aceptable entre revelación y ocultamiento.

Buscando evitar cuanto sea posible los “desvíos”⁵⁷, hemos recurrido en este trabajo a diferentes formas de triangulación: incluyendo otros investigadores en el proceso y utilizando técnicas diferentes para recoger las informaciones. Se trata de comprender con mayor profundidad y aumentar la seriedad y consistencia del análisis interpretativo. En la sistematización de informaciones hemos aplicado el Método de Comparaciones Constantes y Método del Muestreo Teórico. En el próximo capítulo, al analizar las informaciones, indicaremos las técnicas de triangulación aplicadas en cada caso.

⁵⁷ En otros textos hemos encontrado la palabra “viés”, pero creemos que “desvío” sería el término correcto en castellano. Significa, torcer una cosa, apartarse del camino o de la dirección, descarriar.

CAPÍTULO VI

TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

En este capítulo se trabaja con las informaciones que hemos recogido para analizar la relación entre trabajo social y educación en la formación de los futuros profesionales. El capítulo se divide en dos partes, de acuerdo con el tipo de información que se analiza: en la primera parte, se tratan informaciones que se refieren a las estrategias de formación, y que incluyen el análisis de algunos planes de estudio de la carrera y entrevistas a los formadores —docentes y directivos—; en la segunda parte, los datos que nos informan sobre los aprendizajes que, como resultado de esas estrategias, puedan haber realizado los futuros profesionales.

ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DE TRABAJADORES SOCIALES

ALGUNAS PRECISIONES SOBRE PLANES DE ESTUDIO

Hablar de plan de estudios no es exactamente lo mismo que hablar de curriculum. Curriculum es un proceso social, en el que intervienen, al mismo tiempo, todas las personas implicadas como autores y actores de los procesos de enseñanza/aprendizaje¹. Como toda acción educativa es “intencional”, debe ser posible, antes de poner en marcha un proceso, decir lo que uno quiere que sea enseñado y cómo.

Pero una cosa es decir lo que se pretende hacer —en donde se expresa la “intención” de la acción que se pondrá en marcha— y otra lo que puede acontecer. Es decir, una cosa es el diseño curricular y otra el desarrollo del curriculum en una situación histórica concreta. Se trata de la distancia que hay entre el plan y la acción, entre un documento de “intenciones” y la práctica social. Cuando aquí hablamos de plan de estudios de una carrera nos referimos, en rigor, al diseño curricular. Esperamos encontrar un documento que presente, de manera ordenada, en relación con ciertos fines, un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje para ser desarrollado en una institución educativa. En este sentido, Stenhouse describe el “documento” curricular —el diseño— como un “manual de especificaciones”, un libro de instrucciones para aplicar en situaciones de enseñanza, que prescribe por escrito lo que se pretende que suceda (Stenhouse, 1984: 25-30).

Los textos tendrán estructuras diferentes porque “curriculum” es un término ambiguo. En cuanto se refiere a explicitar la intención de la acción educativa,

¹ Borges (1985) dice algo sobre este tema en la introducción a uno de sus libros: “Como la lectura, la clase (*el curriculum, podríamos decir*) es una obra en colaboración y quienes escuchan no son menos importantes que el que habla.”.

tiene un valor referencial claro; pero en cuanto a la intención misma que se expresa en cada caso, aumenta su valor **indicial**, porque el diseño variará de acuerdo con las intenciones de quien lo “enuncia”. Esto se pondrá en evidencia en el modo de “construir” la propuesta. Algunos diseños serán en extremo prescriptivos, todo estará decidido ex-ante y el documento será apenas un manual de instrucciones para guiar, al mismo tiempo, las operaciones de los ejecutores y los criterios que aplicarán los responsables por el control de esa ejecución. Otros diseños serán abiertos. estarán concebidos como el punto de partida de un proceso de interacción en el que todos los actores tienen participación y espacios para incidir en la determinación de objetivos y contenidos. Aquí se tratará de presentar con mucha claridad la “intención” educativa y ofrecer un conjunto de especificaciones provisorias, de recomendaciones y sugerencias, que estimulen la interpretación de los actores, el ejercicio del juicio². De todos modos, cualquiera sea la concepción que fundamente el diseño, se supone que hay un mínimo de “especificaciones” necesarias para comprender el sentido de la propuesta.

Lo primero que deberíamos encontrar es una explicitación de las intenciones de la universidad y la facultad, en relación con el campo específico de formación de que se trate. Es decir una respuesta a la pregunta sobre la intención educativa de quienes hacen la universidad. Esta pregunta supone considerar a la universidad como institución que tiene como eje la función educativa (Astin, 1994) y articula con ella otras actividades, como la investigación y la extensión. Una respuesta posible sería concebir la universidad como “agencia” educativa que tiene la misión de formar profesionales; otra “proponerla” como un espacio para formar personas capaces de enfrentar los problemas que se plantean en el campo de una disciplina y construir nuevos conocimientos. Pueden plantearse diferentes “sintaxis” que combinen estas dos maneras de entender el papel de la universidad. Sin embargo, en esos ensayos de articulación, será siempre posible “distinguir” cuál es la tarea a la que la institución le otorga prioridad³.

El segundo elemento que debería explicitarse en el plan es una reflexión sobre la situación política, económica y cultural en la que se “propone” llevar adelante esas intenciones educativas. Se trata de no perder de vista que el curriculum es un **texto social**, por lo tanto histórico, que propone el modo de organizar un

² Grundy (1991) diferencia, en este sentido, los diseños curriculares según se orienten por un interés técnico o por un interés práctico, basándose en una lectura particular de la teoría de los intereses cognitivos de Habermas. El interés técnico se refiere al tipo de acción que los griegos denominaban *poieo*, guiada por una imagen o idea del resultado que se pretende alcanzar (*eidós*). El interés práctico corresponde al tipo de acción que los griegos denominaban *pratto*, cuya finalidad es alcanzar el bien. En este último caso, la misma acción es el texto (Ibid.: 27-34).

³ Una expresión de este tipo de integración aparece en un documento de política de la Universidad de Buenos Aires —el Acuerdo de Colón—, en el que se afirma que para formar el tipo de egresado al que se aspira, la educación universitaria debe tener por objeto, de una manera integrada, el trabajo productivo, la producción de conocimientos, la construcción de concepciones del mundo, las nuevas formas de convivencia, el desarrollo personal y colectivo y la participación política.

conjunto de prácticas con la finalidad de educar. Toda propuesta educativa está situada en un “aquí y ahora” de una manera determinada, Podríamos decir que es “la más manifiesta de las creaciones sociales”, porque “lejos de ser un producto técnicamente racional y desapasionadamente sintetizador del conocimiento más valioso, puede verse como portador y distribuidor de prioridades sociales” (Gobson. 1995: 53)⁴.

Sin embargo es necesario que esta caracterización del contexto llegue hasta el análisis de la institución. Más aún, desde el punto de partida la reflexión sobre el contexto debe estar “guiada” por esta preocupación. No se trata de incluir un capítulo sobre la situación de nuestro mundo y después dar vuelta la página y pasar al diseño del plan. Es la intención de construir un diseño curricular la que orienta nuestra mirada crítica sobre la situación: lo que se propone es formar, en una institución que “vive” en ese contexto, una persona que allí va a trabajar. El plan de estudios es en rigor, un texto, un discurso político: expresa una determinada visión de la realidad como campo de acción en el que los egresados van a desempeñar su tarea profesional. Esta visión puede ser más o menos consciente, pero es siempre el “argumento” que le da sentido al plan. Como todo discurso sobre la realidad implica una posición de los actores con respecto a esa realidad, también más o menos consciente y explícita.

La institución misma, como el contexto más inmediato, tiene dimensiones formativas, aunque en general no se reconozcan en el curriculum (Rockwell (1982). Tanto la estructura y el funcionamiento de la institución, como las relaciones que se dan en su cotidianeidad, hacen posible que quienes “habitan” en ese espacio varias horas del día, durante cinco o seis años, “aprendan” muchas cosas. Este “clima” institucional puede ser considerado en el diseño y “dispuesto” de tal manera que promueva intencionalmente determinados aprendizajes. La misma institución es, entonces, un medio “educativo”.

Hay que tener también en cuenta que la misma institución educativa es una casa con puertas y ventanas. Las otras instituciones del contexto no están sólo “afuera”, sino también adentro, de una manera muy particular. Es en esta trama institucional, con centro en la institución educativa, donde se emprende la tarea de diseñar el curriculum.

El plan de estudios se construye para esta universidad, atravesada por voces y propuestas que vienen de otros lados: las instituciones educativas de nivel medio, de donde provienen sus alumnos; los campos disciplinarios en los que se inscriben los diferentes profesores e investigadores; las asociaciones profesionales, en las que participan sus docentes y egresados; las empresas en las que trabajan; los partidos políticos o grupos de opinión a los que adhieren sus alumnos, profesores y funcionarios; los movimientos reivindicativos de los

⁴ Goodson habla también de “guerras curriculares” por la elección del canon en la educación superior. En el mismo sentido Furlán (1966: 101-102) lo llama “un instrumento caliente”, no neutral, que pretende orientar la práctica profesional.

diferentes sectores, y muchas otras instituciones que “intervienen” en el acontecer de la institución universidad⁵.

Caracterizar la universidad, es un capítulo que no puede omitirse en el diseño de un plan de estudios. Sin embargo, no se trata tampoco de hablar de “la” universidad, como una organización compleja, diversificada, cuestionada, como una “anarquía organizada” en la que predominan las negociaciones sobre la planificación. La cuestión es analizar “esta” universidad, trabajar con esas categorías de análisis, pero intentando descubrir cómo se manifiestan en la situación concreta de la universidad para la que se elabora el diseño curricular.

¿Cuál es el papel de “esta” universidad? ¿Qué es lo que la sociedad espera de ella? ¿Cómo se articulan las funciones de investigación, docencia, extensión en “esta” universidad? ¿A cuál de ellas se le asigna prioridad? ¿Es posible plantear la propuesta curricular como eje ordenador de las actividades de extensión, docencia e investigación? ¿Cómo enfrentar la cuestión de la expansión del acceso a la universidad? ¿Cómo manejar la creciente precarización del trabajo docente? Hay cada vez más alumnos y se requieren más docentes que, por falta de financiamiento, sólo pueden “incluirse” de manera marginal en la institución. Sin embargo es importante tener en cuenta que no se trata sólo de un crecimiento, sino también de una mayor diversificación del alumnado, en cuanto a que acceden personas de otros sectores, con culturas particulares. No sólo hay hoy más alumnos, sino que hay también mayores diferencias entre ellos. El plan de estudios debe dar respuestas a estas cuestiones.

El tercer capítulo que esperaríamos encontrar en una propuesta educativa es una “descripción” del egresado que se pretende lograr. ¿Qué aprendizajes se consideran necesarios para que el egresado desempeñe el papel que se propone en la sociedad? Proponer la “construcción” de una carrera universitaria es entender que los egresados tendrán un trabajo, una contribución concreta y específica para hacer en la edificación de la sociedad que se plantea como “deseable” al caracterizar el contexto social. Se trata de “construir” el perfil profesional del egresado que se intenta formar.

El “perfil” se obtiene como resultado del análisis del ejercicio profesional. Pero es —al menos en dos sentidos— una construcción. En primer lugar porque en el retrato del profesional que uno plantea se mezcla la trama de la realidad objetiva con la del proyecto. Así como no hay un curriculum neutral, tampoco hay un perfil profesional “absolutamente” objetivo⁶. En segundo lugar, porque el perfil se construye a partir de las opiniones de los sujetos —tanto del profesional

⁵ En el caso de las carreras de trabajo social no pueden dejarse de lado los Centros de práctica, donde se encuentran diversos sentidos (a veces contradictorios) en relación con el desempeño de la profesión, y las respuestas a las demandas en los tiempos del trabajo, suelen ser incompatibles con los tiempos académicos (Coria, 1999: 20)

⁶ “Las percepciones de la profesión se verán permeadas por esa conflictividad desde la que se construyen relatos, definiciones, intencionalidades no unívocas, hasta divergentes, que rompen con la ilusión de una identidad profesional sin conflictos.” (Coria, 1999: 20)

como de los actores sociales que con él interactúan— y, en consecuencia, no refleja con exactitud lo que los profesionales hacen sino más bien lo que ellos piensan que hacen y las representaciones que los otros actores tienen de su desempeño.

La elaboración del perfil es un trabajo de investigación, que supone la explicitación de los referenciales teóricos desde los que se realiza la indagación y el dominio de técnicas cuantitativas y cualitativas. Es un “mapa” de actividades que indica cuáles son las más importantes y las secundarias, instrumentales o auxiliares; constituye un “modelo” del ejercicio profesional que varía en la historia y admite diversas “lecturas” según la perspectiva teórico-política del investigador. Algunas de las actividades consideradas “secundarias” en un momento, pueden ocupar un lugar más central si la profesión pretende avanzar más allá de las fronteras establecidas en el momento.

A partir de este momento se abre el capítulo que presenta la estructura del plan y las unidades o espacios curriculares. Es importante que este capítulo se plantee como consecuencia de los anteriores, que se ponga en evidencia cómo se ha utilizado para “construirlo” la información de los capítulos anteriores.

En primer lugar, debe definirse la estructura global del curriculum. En nuestra opinión, la construcción del plan debe iniciarse con esta tarea, porque se considera una unidad. No se fabrica un rompecabezas dibujando primero cada una de las piezas; tampoco sería posible elaborar un plan de estudios pensando primero en cada uno de sus componentes, sin tener un plano de la estructura que se pretende construir. La definición de la estructura global del plan lleva implícita una serie de decisiones fundamentales sobre el tipo de profesional que se considera necesario formar. La estructura organiza todas las dimensiones formativas que va a poner en acción la institución para formar los profesionales, ofrece alternativas para tratar cuestiones tales como la masividad, la rápida obsolescencia de los conocimientos, la valorización de los aprendizajes fuera de la propia institución formadora, la capacidad para el diálogo y la comprensión de la responsabilidad social del profesional.

Para trabajar la estructura del plan de estudios se puede recurrir a los criterios que algunos autores han definido para analizar diseños curriculares⁷. En general se han propuesto sistemas de oposiciones o intervalos entre dos términos opuestos como espacios para la toma de decisiones en el momento de construir la estructura. En nuestra opinión, es suficiente considerar cuatro intervalos o segmentos, dentro de los cuales deberían definirse los criterios de organización.

El **primer intervalo** implica decidir sobre la forma de articulación en el curriculum de lo general y lo específico. Aquí se trata de decidir cuál será la

⁷ Sobre este tema pueden consultarse: Cherryholmes, G. H. (1987); Bergquist, W.H., Gould, R. y Greenberg, E. M. (1981); Conrad, C. F. (1979) y Coria (1999).

formación general que necesita el profesional y cómo debe ubicarse en el plan de estudios en relación con la formación profesional específica (Neave, 1994). Una de las opciones más comunes en este campo es concentrar la formación general en un ciclo básico; puede también incluirse en el plan un área de “estudios generales” que acompañe al alumno durante el cursado de toda la carrera.

El **segundo intervalo** de opciones para la definición de la estructura del plan de estudio, se relaciona con la forma de combinar en el plan la transmisión de informaciones y la participación del alumno en experiencias pre-profesionales. Aquí se toman decisiones, en primer lugar, sobre la inclusión o no de espacios en los que los alumnos participan en experiencias y también sobre la relación que debe existir entre estos momentos y el trabajo en el aula⁸.

En el **tercer intervalo** se trata de decidir si el plan de estudios debe o no incluir y en qué proporción la posibilidad de que los estudiantes realicen opciones. Si las opciones son cerradas —como cuando se trata de elegir entre dos o tres actividades propuestas por la facultad— el plan ganará en flexibilidad, pero las decisiones sobre el diseño continúan en manos de la institución. Cuando se incluyen algunas opciones abiertas —es decir, sin presentar una lista para que los alumnos elijan— se ha dado un paso importante hacia la mayor participación del estudiante en la elaboración de su programa de estudios⁹.

El **cuarto intervalo** es el que menciona Conrad (1979) citando un trabajo de Paul Dressel: la opción entre basar el plan en los contenidos de las disciplinas o en el desarrollo personal de los estudiantes. Esta cuestión se relaciona con la preocupación que se plantea actualmente en cuanto a la adquisición por parte de los estudiantes de algunas “capacidades básicas”, como por ejemplo recuperar y construir informaciones, saber trabajar con problemas sin solución conocida, tomar decisiones sin conocer todos los datos, manejar la incertidumbre, dominar el lenguaje, no tener prejuicios ni resistirse a lo nuevo.

La toma de decisiones sobre los puntos en que ha de situarse el plan que se propone en estos cuatro intervalos, permitirá definir los principios organizativos a los que debería ajustarse la estructura del diseño a construir¹⁰. En rigor, ningún principio puede constituirse en el único organizador del diseño curricular. En realidad, al trabajar sobre los intervalos se definen aquellos principios que se

⁸ Conrad (1979) se refiere a esta opción oponiendo las actividades en el aula a las experiencias de trabajo en el “afuera”. En el sistema de oposiciones binarias planteado por Cherryholmes (1987), se trata de optar entre teoría o práctica, conceptos o hechos, discurso o acción.

⁹ En las universidades españolas se distinguen tres campos en los planes de estudio: el de obligatoriedad, el de opcionalidad y el de libre elección (Fernández, Z., 1996). Conrad (1979) plantea como una opción intermedia el dejar un espacio en el diseño para que el alumno pueda “contratar” con un consejero de estudios, los contenidos y actividades que le interesa incluir en su formación.

¹⁰ Conrad (1979) menciona cinco principios organizadores y presenta ejemplos de planes de estudios que los han adoptado: las disciplinas, los grandes libros, el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, los problemas sociales y las competencias profesionales.

consideran fundamentales y se les asignan prioridades. Considerar a las disciplinas como el principal organizador del plan de estudios, no significa excluir totalmente las experiencias de trabajo de campo, ni la posibilidad de que los estudiantes opten por algunas actividades o contenidos que despierten su interés.

La estructura del curriculum debería integrar espacios en los que se adoptaran diferentes principios organizadores. Esta “construcción” permitiría aprovechar las ventajas de los modelos, sin caer en las deficiencias que derivan del hecho de haber adoptado casi con exclusividad un sólo principio organizador. Para trabajar en el diseño del plan la integración de actividades que responden a diferentes principios de organización, se dispone del “crédito” como un instrumento que permite administrar la flexibilidad. El alumno debe completar una cantidad determinada de créditos para obtener el título de grado y, en ese total, podrían establecerse cuotas a ser asignadas a su participación en diferentes tipos de actividades (Camilloni, 1991).

Después de haber presentado la estructura general del plan de estudios, es necesario pasar a detallar los contenidos seleccionados, organizados en unidades o espacios curriculares. En este punto el plan debe referirse tanto a las informaciones como a las estrategias metodológicas convenientes para alcanzar el nivel de habilidades y disposiciones requeridas para el “modo” de ejercicio profesional que la institución ha decidido promover.

El conjunto de informaciones, habilidades, disposiciones intelectuales y valorativas, que se consideran relevantes para incluir en el proceso de formación, constituye el espacio en el que se seleccionan los contenidos. Este “código” sobre el que se trabaja para construir el “discurso” del plan está formado por una serie de conclusiones extraídas del análisis del contexto social, del perfil del profesional que se pretende formar y de la institución universidad. Conclusiones o resultados que se plantean como “necesidades” o requerimientos para la realización de un proyecto social, sea explícito o tácito.

El contenido es “lo que se pretende enseñar”, que puede referirse a dos conjuntos de “saberes”: los resultados sistematizados de las actividades científicas y de la práctica profesional y las disposiciones mentales socialmente valoradas para “tratar” esas informaciones. El primer conjunto corresponde al saber “explicitado” (informaciones, procedimientos que han permitido operar con éxito tanto en el campo de la ciencia como en el del desempeño profesional, vocabularios específicos, normas y valores que estructuran esos diferentes campos). El segundo, a lo que se considera como la forma “correcta” de trabajar con ellas, que deriva de una determinada manera de concebir la construcción de conocimientos. Por eso, se ha afirmado que la cuestión metodológica no es simplemente un medio para “trasmitir contenidos”, es también parte del “contenido”, porque significa hacer que los alumnos aprendan cómo deben trabajar con la información, cuál es la actitud que deben asumir frente al

conocimiento¹¹. Este tipo de contenido se presenta desde el mismo momento en que se agrupan las informaciones en una unidad curricular y se le pone un nombre.

En este capítulo del plan se expone, entonces, un conjunto de experiencias, de situaciones educativas “diseñadas” para aprender ciertas cosas que sus constructores consideran “necesarias”, de una manera que se define como la más adecuada. Incluye tanto informaciones, como indicaciones sobre el modo en que los individuos deben relacionarse con el conocimiento, con los otros individuos y con las prácticas sociales. Se trata de “constituir” un sujeto social “cognoscente”, lo que implica promover, en la perspectiva de un proyecto social, la formas de circulación y uso del conocimiento (Cullen, 1997).

La selección implica además decidir sobre el alcance que deberán tener los contenidos, es decir, definir con qué profundidad hay que “enseñarlos” en cada momento de la secuencia, para lograr el objetivo que se pretende. En este punto es importante tener claridad sobre el papel de una institución que forma profesionales: se trata de lograr que los alumnos aprendan lo que se considera fundamental para empezar a trabajar en el campo y continuar su formación en un proceso permanente de sistematización de sus experiencias profesionales. “Profesión” no es igual a “carrera”: la “carrera” tiene por finalidad la formación inicial para el ejercicio profesional y constituye un escalón en la formación. Esta afirmación debería contribuir para evitar las propuestas “enciclopédicas” y otorgarle centralidad en ese proceso de formación inicial a aquellos contenidos que se refieren al manejo de fuentes, la recuperación crítica y la construcción de informaciones y la capacidad de aprender de la práctica.

La organización implica definir cómo se agruparán esos contenidos en “unidades” de trabajo, qué puesto se le ha de dar a cada una de ellas en el proceso, cómo debe articularse con las otras unidades del plan de estudios. Estas unidades son experiencias propuestas a los alumnos en las que se trabaja de una determinada manera con conjuntos de contenidos para hacer posible algunos de los aprendizajes propuestos en el plan de estudios. Es posible distinguir al menos tres “situaciones educativas”, es decir, formas de trabajar esos contenidos a las que se les reconoce valor educativo: las disciplinas, las actividades interdisciplinarias y el trabajo.

Las disciplinas constituyen dominios o campos de conocimiento en los que trabajan comunidades de personas; son espacios teóricos construidos, que tienen una tradición y una herencia literaria, una sintaxis y un lenguaje propio. En ellos se definen los contenidos “válidos”, la manera como debe “hablarse” de ellos y los modos “adecuados” de producir nuevos conocimientos en el terreno que cada disciplina ocupa¹².

¹¹ Bruner (1988) llega a afirmar que no es posible transmitir una información sin que al mismo tiempo se transmita, en el mismo mensaje, cómo hay que operar con ella.

¹² Coria (1999) define las disciplinas como “sistemas especializados de codificación, con objetos

Es indiscutible el valor educativo de las disciplinas, presentadas como espacios “en construcción”, ámbitos de “producción” de conocimientos, “recortes” de la realidad determinados por la historia, insertos en prácticas sociales concretas. Sin embargo, es necesario reconocer que, en los ámbitos educativos, la “disciplina” se presenta como “obra” terminada y no como ámbito de trabajo, se excluye la historia y al mismo tiempo la consideración de los conflictos y de las dimensiones políticas que han orientado el hacer disciplinario. A veces se fuerza la relación profesión/disciplina hasta el punto de pretender crear campos disciplinares específicos y cerrados para cada profesión. La disciplina así entendida no tiene mucho que ver con el modelo de creación de cuerpos de contenidos que ha permitido el avance de la ciencia.

La segunda situación de aprendizaje a considerar, en el momento de organizar los contenidos, es el análisis de problemas sociales desde una perspectiva interdisciplinaria. Algunos críticos de los enfoques disciplinarios del curriculum argumentan que ese modo de organizar los contenidos presenta el conocimiento fragmentado y disperso, desvinculado de los intereses del sujeto y del contexto social. Como alternativa proponen el enfoque interdisciplinario. Nuevos tiempos —en los que todo parece cuestionar la confianza en la razón y la conciencia moral que sirvió de fundamento al desarrollo de las disciplinas—, exigen nuevos “formatos” para el conocimiento, que lo liberen de las fuertes amarras “disciplinarias”, de la tiranía de su lógica formal y de sus reglas técnicas, pragmáticas e instrumentales.

Es claro que la pretensión de “integrar” los enfoques de varias disciplinas puede llevar a formas de trabajo muy diferentes: desde la mera yuxtaposición, pasando por situaciones de cooperación multidisciplinaria, en las que las diferentes disciplinas interactúan y se modifican, “aprenden” unas de las otras, hasta llegar a veces a la constitución de nuevas disciplinas “integradoras” o campos transdisciplinarios, lo que supone cambios en las dimensiones teóricas y metodológicas. Hay quienes cuestionan que, cuando se presenta esta situación como la única válida, se concluye vaciando de “contenidos” el plan de estudios: por no aceptar ningún momento de parcelación del saber, por desconocer el valor que las disciplinas han tenido en el desarrollo de la ciencia.

Una última situación a tener en cuenta es el trabajo, considerado como la producción de bienes o servicios socialmente útiles. El trabajo se privilegia como situación educativa especialmente en las modalidades de formación profesional. Sin embargo puede hablarse de trabajo en un sentido más amplio, incluyendo además de la participación de los alumnos en situaciones concretas de desempeño profesional, su intervención en equipos de la misma institución formadora que realicen actividades de docencia, investigación o extensión. La opción por estas situaciones de aprendizaje se funda en la consideración del

propios de conocimiento y vocabulario, formas específicas de razonamiento para la producción y justificación del conocimiento, desarrolladas por ‘comunidades académicas’”.

sujeto social como unidad socio-histórica que se construye en interacciones reales y significativas.

Combinando estas diferentes situaciones de aprendizaje es posible construir diversos tipos de unidades curriculares, con diferentes estrategias metodológicas. Un plan de estudios podría elegir sólo un tipo de unidad o combinar diferentes tipos, a lo largo de todo el plan o en alguno de sus ciclos. Bordieu y Gros [1988] consideran conveniente que los planes de estudio combinen diferentes tipos de unidades. Recomiendan, por ejemplo, no limitar el trabajo de los alumnos a la asistencia a cursos —no confiar tanto en el valor de la “exposición” de los estudiantes al profesor—, organizar trabajos dirigidos y talleres interdisciplinarios en los que los docentes compartan la misma situación de enseñanza-aprendizaje. En otro punto plantean la conveniencia de experimentar las enseñanzas “en común”, reordenando las “materias” para escapar de los límites estrictos que la tradición ha ido construyendo alrededor de ellas, y agrupar los contenidos siguiendo “otras lógicas”, como la de los intereses o las aptitudes.

Cada una de las unidades debería incluir, además del listado de contenidos, el aporte que se espera de ella para el logro del profesional que se pretende formar. En la etapa de desarrollo del curriculum, cada unidad estará a cargo de un docente o de un equipo, y entonces es cuando la unidad de la propuesta puede fragmentarse. Por eso es importante que el programa sintético de cada unidad le de informaciones al equipo no solamente sobre ese espacio parcial que estará a su cargo, sino sobre su relación con la totalidad de la propuesta formativa. Sólo a partir de esa “exposición de motivos”, que haga transparente el significado de la posición de la unidad en el plan de estudios, los programas podrán actuar como guía, como un instrumento que oriente el trabajo de los docentes, y no una orden que deben cumplir; serán programas “efectivamente” flexibles y podrá plantearse en términos más “reales” la cuestión de las “correlatividades”.

Al presentar las unidades curriculares y su ubicación en el plan, se plantea la cuestión de la coherencia interna. ¿Cómo garantizar que las unidades efectivamente se articulan para constituir un plan que, en su conjunto, sea la explicitación de una intencionalidad “educativa” determinada?¹³ Se trata de formular de manera explícita las “promesas” o los compromisos de apoyo entre las diferentes unidades, ya sea como antecedentes —porque se consideran base para el desarrollo de otras— o como consecuentes —porque se proponen

¹³ Alicia de Alba (1986) analizó la congruencia interna de los planes de estudio de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Zaragoza, de la UNAM, en los años 1979 y 1980. Se parte de la construcción de mapas conceptuales de cada unidad curricular para señalar allí la representación de cada equipo docente sobre los apoyos que “ofrecen” y los que “requieren” en relación con las otras unidades del plan. Los resultados del estudio muestran que el grado de congruencia interna del plan es muy bajo, porque, en general, la estructura de contribuciones mutuas existe sólo en la cabeza de cada docente, y muchos de ellos ni siquiera conocen el plan de estudios completo.

trabajar a partir de conocimientos o capacidades adquiridos en unidades anteriores.

El plan puede incluir contenidos “transversales”¹⁴, que crean las condiciones necesarias para ampliar los márgenes de participación del individuo en la sociedad. Pueden citarse, a modo de ejemplo, algunos “contenidos” que mencionan Bordieu y Gros¹⁵: la capacidad de poner en práctica el conocimiento, el manejo de las diferentes formas de pensamiento, el dominio de técnicas de trabajo intelectual. Estos contenidos se presentan a veces dentro de las unidades curriculares o separados, como orientaciones generales.

Un último capítulo en el plan debería referirse a los procedimientos que asegurarán una ejecución coherente y un proceso permanente de revisión y actualización. Nuestra presentación podría llevar a pensar que el plan es algo más o menos definitivo, *sólido* en cierto sentido. Es bueno recordar aquí el título del libro de Marshall Berman sobre la modernidad: **“Todo lo sólido se disuelve en el aire”**. Es decir, el plan de estudios debe imaginarse como un mapa en movimiento, que está vivo en la medida en que se cuestiona, se debate, se modifica. No es más que una “concreción” provisoria; como lo afirma del amor en una de sus canciones Vinicius de Moraes, “será eterno en cuanto dure”.

¿Qué tipo de procedimientos garantizarían este “moverse” del plan en el tiempo? El primero sería prever mecanismos para que todos los actores conozcan el plan de estudios en su versión completa. Hay que evitar las versiones resumidas con los nombres de las materias, con gráficos a todo color que muestran los ciclos y sus posibles articulaciones. Cada participante (docentes y alumnos) debe “reconocer” su parte —que es al mismo tiempo su “espacio”— y saber qué contribución se espera de su participación en el proceso, qué es lo que le toca hacer y por qué. Este “saber” es lo que le permitirá ir modificando el programa de la unidad curricular a su cargo para lograr mayor coherencia con el plan de estudios.

Un segundo procedimiento podría ser prever reuniones para presentar y discutir los programas de las unidades, para programar actividades en común, para evaluar la marcha de la ejecución y proponer modificaciones que actualicen o perfeccionen el plan. Se trata de “negociar” un sentido para el plan de estudios, de pararse a pensar qué es lo que cada uno puede garantizar que los estudiantes “aprendan” cuando hayan terminado de cursar su materia y por qué considera que esos aprendizajes constituyen una contribución importante para su formación. De esta manera, todos avanzarán juntos hacia la construcción de un texto que sea menos ambiguo que una lista de materias con contenidos mínimos y objetivos.

¹⁴ Es decir, destrezas y disposiciones intelectuales y valorativas relacionadas con la cultura de nuestro tiempo (Cullen, 1997).

¹⁵ Pierre Bordieu y François Gros: “Los contenidos de la enseñanza. Principios para una reflexión” [1988].

El curriculum es un texto social, una obra “en cooperación”, porque supone un grupo de educadores interactuando entre ellos y con sus alumnos. No debería ser resultado de decisiones “individuales” yuxtapuestas, porque en ese caso no sería un texto, sino un agrupamiento sin sentido de palabras. Algo parecido a la visión de la historia que pone Shakespeare en boca de uno de sus personajes: “un cuento sin sentido contado por un idiota”. Este trabajo en cooperación no debería entenderse como una amenaza para la “libertad de cátedra”, la “autonomía” de cada profesor. Es asumir la tarea con los otros, trabajar en diálogo, tener conciencia de que se está construyendo un texto “colectivo”.

Un tercer procedimiento se relaciona con la propuesta de Stenhouse de entender el curriculum como investigación. El plan de estudios debe promover y facilitar la realización de experiencias e investigaciones, cuyos resultados se den a conocer a todos los profesores y alumnos y sean analizados y discutidos. Si el plan se cierra a esta posibilidad, renuncia a su dinámica más importante y empieza a “repetirse”. Es un texto memorizado que se “declama” una y otra vez, sin pasión ni reflexión crítica.

Un trabajo de investigación que podría servir de base para la reformulación del plan, es hacer un esfuerzo por reconstruir el sentido del plan de estudios vigente. Más allá de la lista de materias, ¿qué es lo que los profesores de la carrera piensan que están haciendo? ¿qué creen que los otros están “enseñando”? ¿qué piensan que deberían “enseñar”? Una investigación de este tipo pondría al descubierto numerosas incongruencias, mostraría que el plan que tiene en su cabeza cada docente es diferente del que pensaron sus constructores y del que están pensando los otros docentes que trabajan junto a él en la misma carrera. Lo que se presenta como un único texto —el plan de estudios— es, en realidad, sólo una ilusión.

Muchas personas pueden pensar que hacer un plan de estudios es tarea sencilla: se trata de decidir qué materias tiene que aprobar el alumno para obtener el diploma. Por eso, la mayor parte de los planes de estudio —o al menos los documentos que se hacen públicos con ese título— son apenas extensos listados de contenidos o gráficos que muestran la secuencia prevista para las diferentes “materias”, en los que es muy difícil leer las “intenciones” de sus autores (incluso decidir si en realidad existen “intenciones” verdaderamente “educativas”).

Esta situación pone en evidencia qué es lo que en general se entiende por plan de estudios, más allá de cualquier declaración: un conjunto de materias. Además, autoriza a sospechar una cierta pretensión de “universalidad” de los planes de estudio, que implica suponer que tanto la formación como el ejercicio de la profesión son independientes de la realidad de los contextos particulares en los que están inmersos. Para los alumnos una lista de vallas ordenadas en el tiempo que hay que ir saltando para llegar al final de la carrera y ganar el

diploma. A partir de esta concepción nos contestó un alumno que el plan de estudios él lo utilizaba para tachar las materias que ya había aprobado.

El plan se piensa como un paquete de contenidos distribuidos en “materias”. Esas materias —más que “disciplinas” en sentido estricto, agrupamientos de contenidos— quedan en las manos de “especialistas”, que definen tanto el alcance de los contenidos incluidos en el espacio curricular que les asigna, como las formas de “enseñarlos”.

Por eso hay tantos planes que no pasan de una lista de materias. Hasta cuando se incluye una presentación esquemática de cada unidad, no es más que un programa resumido, sin nada que indique el por qué ese espacio curricular se ha incluido en el plan, en qué sentido se espera que contribuya para que los alumnos desarrollen las capacidades que se considera que definen el perfil del profesional que se pretende alcanzar.

En general, los planes de estudio son algo así como el catálogo de una exposición, de un salón de artes plásticas, que reúne en un orden establecido por los organizadores, obras de varios autores. En algunos segmentos —dos o tres obras de un mismo artista— nos parece descubrir algún sentido en el orden: Composición I y Composición II, por ejemplo, o Encuentro I, II y III. Pero incluso los títulos, aunque puedan tener alguna resonancia para nosotros, son arbitrarios y apenas apuntan a una emoción estética que el autor piensa que compartiremos con él. No nos adelantan el significado que tendrá el mirar la pintura para cada uno de nosotros y para los infinitos otros que la contemplan. En ese catálogo, los títulos de las obras son apenas los nombre de los nombres de la pintura, como la canción de Alicia en el país de las maravillas.

LOS PLANES DE ESTUDIO DE TRABAJO SOCIAL

Hasta donde fue posible, se han analizado los planes de estudio de tres instituciones universitarias formadoras de licenciados en trabajo social: una universidad de gestión estatal (UGE) y dos de gestión privada, una confesional (UGC) y otra no-confesional (UGnC)¹⁶. El límite de este análisis es el tipo de

¹⁶ En la UGE, la Licenciatura en Trabajo Social se integró en 1988, con otras carreras, a la recientemente fundada Facultad de Ciencias Sociales. La carrera, creada en 1930, había tenido una larga historia en la Universidad como carrera corta, pasando por diferentes Facultades, como Medicina y Derecho. Actualmente, la licenciatura tiene una duración de cinco años, incluyendo como primer año, un ciclo básico común del área de las ciencias sociales. El plan que aquí analizamos fue aprobado por Resolución del Consejo Superior de la Universidad en el año 1987.

La formación de asistentes sociales, en la UGC, se inició en 1976, a partir de una carrera que ya existía desde 1940, en un Instituto Superior no-universitario, perteneciente a una congregación religiosa. En 1976 fue incorporada a la Universidad, en la Facultad de Ciencias Sociales y se modificó el Plan de Estudios, creándose la Licenciatura en Servicio Social. La carrera dura cinco años, aunque los tres primeros corresponden, en su mayor parte, a un ciclo inicial, que propone una perspectiva interdisciplinaria en el campo de las ciencias sociales. El plan que aquí se analiza fue aprobado por Resolución del Rector, en el año 1994.

La UGnC inició la formación de asistentes sociales en 1965, un año después de la fundación de la

documento que cada una de las instituciones considera “plan de estudios” de una carrera, a lo que ya nos hemos referido en el punto anterior. En la lectura de los planes buscamos, además de una visión general de la concepción de la formación y de la profesión que los fundamenta, algunas líneas relacionadas directamente con la tarea de educar como parte del desempeño profesional del futuro egresado¹⁷.

El plan y su contexto

La primera pregunta que nos formulamos fue en qué medida el plan era reconocido como una acción educativa “contextualizada”. Partimos de entender que el sentido de la acción se entiende necesariamente por su referencia al contexto; por eso nuestra pregunta se refiere al grado de reconocimiento explícito de esa relación. Es posible —podríamos decir, es común— que los planes se presenten como propuestas “universalmente” válidas, pretendiendo que el ejercicio de una profesión es igual en todo tiempo y lugar o, al menos, en un tiempo largo y en un lugar extenso.

En el caso de la UGE, el documento hace referencia tanto a la situación política como a la problemática social del país, a la complejidad de la realidad social y a la necesidad de obrar para modificarla, como un imperativo. En este sentido se valorizan específicamente las posibilidades que ofrece para esta tarea un marco de vida democrática. En los planes de otras UGE que hemos consultado, la referencia al contexto es mucho más reducida y ambigua: se habla apenas de la “realidad social dinámica y cambiante” y de los “complejos requerimientos” que esa realidad le planteará a los futuros profesionales.

La UGC incluye en la presentación del plan una somera referencia al “mundo en cambio acelerado” en el que deberá desempeñarse el profesional y los problemas de creciente complejidad que deberá abordar. La otra UGC hace un análisis mucho más extenso de la gravedad de la situación, interpretada, a la luz

Universidad. A partir del año 1972 se dio comienzo al curso de Licenciatura en Servicio Social, que tiene una duración de cinco años, con un ciclo básico común de un año. El plan que analizamos en este trabajo fue modificado por última vez en 1994.

El sistema de estadísticas universitarias en Argentina está aún en proceso de formación, por ese motivo no existen informaciones sobre las Universidades de Gestión Privada, las publicaciones no incluyen datos desagregados por carrera y los que se publican no son muy confiables (las propias universidades los cuestionan). En general puede suponerse que la carrera de Trabajo Social de la UGE tienen una gran cantidad de alumnos —en 1997, ingresaron en la Facultad 8.000 alumnos, aproximadamente, y las carreras de Trabajo Social y Comunicación son las que tienen la mayor matrícula—, porque es gratuita y el ingreso es irrestricto, como en todas las Universidades Nacionales del país. En la Universidad Nacional de La Plata ingresan anualmente 500 alumnos al curso de Licenciatura en Trabajo Social. Las universidades privadas tienen menos alumnos porque son aranceladas (Esto se manifiesta con claridad en las entrevistas a los egresados).

¹⁷ En los tres casos hemos consultado documentos y planes de estudio de la Licenciatura en Trabajo Social de otras Universidades del mismo tipo para completar el análisis: otras cuatro, en el caso de la UGE; y una para cada uno de los otros dos casos.

de la fe, como un problema moral y una profunda crisis de valores¹⁸. El plan de la UGnC no incluye referencias explícitas al contexto.

Sobre el papel de la Universidad en este contexto, las referencias son escasas en general. En el caso de la UGE no se trata el tema: sin embargo existe un documento posterior, aprobado por el Consejo Superior —en el que participan representantes de todas las unidades académicas— que se refiere al tema. Al leer este documento se comprueba la escasa incidencia que las ciencias sociales han tenido en su elaboración —claramente se percibe el predominio de una perspectiva científicista, técnica y económica—, y la incoherencia en muchos párrafos en relación con las afirmaciones incluidas en el plan de estudios que estamos analizando.

La UGC declara que la tarea de la institución está “encaminada a la visión cristiana de los distintos problemas humanos” y que “la formación integral emprendida por la universidad se sustenta en fundamentos espirituales y académicos”. Como se afirmó en cuanto al análisis del contexto, la otra UGC se extienden más sobre el tema y hacen explícita la “orientación cristiana” de la institución y su “pretensión” de trabajar por la afirmación de los “valores cristianos”. El plan de la UGnC está incluido en un folleto que presenta todas las actividades de la institución y se abre con unas palabras del Rector, en las que se insiste sobre “la libertad”, valor que orienta todo el proceso educativo, y la función de la universidad como “servicio a la comunidad”, de la que es parte¹⁹.

La profesión: perfil e incumbencias

El plan de la UGE incluye una reflexión sobre la profesión y su situación. Afirma que fue relegada en el pasado al nivel de las carreras menores y por eso considera necesario trabajar para elevar el nivel de carrera aumentando el rigor científico y técnico de la formación y re-insertando a la disciplina en el contexto de las ciencias sociales. Otras UGE incluyen en el plan referencias a la historia de la carrera y se proponen esa misma tarea de jerarquizar la profesión, recuperando el espacio que le corresponde en la formulación, ejecución —incluida la gestión— y evaluación de las políticas sociales. En los planes de la UGC y la UGnC no hay referencias al tema. Sin embargo, en los planes de la otra UGC, se analiza la profesión en relación con el contexto en el que deberán actuar los futuros egresados. En las entrevistas a los formadores hemos podido obtener mayor información sobre la concepción de la profesión hegemónica en la institución.

¹⁸ El plan de estudios que hemos consultado cita las encíclicas *Sollicitudo Rei Socialis* y *Populorum Progressium*, entiende la situación “como parte de un plan cuyos trazos están más allá de su propia visibilidad” y afirma que “organizar la tierra sin Dios es desorganizarla contra el hombre”.

¹⁹ “Ella [*la libertad*], eligiendo y creando, educa.” Y más adelante: “La Universidad es una institución de servicio comunitario por excelencia”.

El documento de la UGE incluye, al reflexionar sobre la profesión, varias referencias a los sectores junto a los cuales se espera que los egresados trabajen: los “menos favorecidos de la sociedad”. El Trabajador Social que se forme debería atender las demandas de estos sectores, estudiar e intervenir en los problemas sociales que afectan a los sectores populares (también “los sectores pobres” o “sectores sociales vulnerables”), en procura del mejoramiento de sus condiciones de vida.

En lo que respecta al perfil profesional es preciso hacer primero algunas aclaraciones. En la primera parte de este capítulo hemos definido lo que entendemos por perfil, pero al leer los planes de estudio, encontramos en este campo dos términos, a veces confundidos, otras explícitamente diferenciados: “perfil” e “incumbencias”. Entendemos que las incumbencias, en general prescriptas por ley, constituyen “las actividades” oficialmente reconocidas como “propias” de la profesión. En este sentido, el perfil es un concepto más amplio, que incluye capacidades, habilidades y actitudes que se consideran necesarias en una propuesta de formación para el ejercicio de la profesión en un contexto social determinado. En resumen, para elaborar el perfil deben tenerse en cuenta las incumbencias; pero el listado de incumbencias no “substituye” al perfil²⁰.

El plan de la UGE destina un capítulo, aunque muy breve, a describir el perfil profesional del graduado²¹. Define la función específica de la profesión como “contribuir para la elevación de los niveles de conciencia, capacitación y organización de los sectores populares, a fin de que puedan operarse las transformaciones necesarias para la superación de los problemas sociales”. En la enunciación de los objetivos pueden leerse algunos componentes más específicos del perfil, en especial en los objetivos por área. El “objetivo central” de la profesión del Trabajador Social es “ocuparse de la problemática social en sus más diversas manifestaciones y operar sobre ella”; lo que define “su especificidad es el carácter operativo, la facticidad de sus objetivos y el asiento conceptual y teórico de su quehacer”.

En el caso de la UGC no se habla del perfil, aunque pueden “deducirse” algunos rasgos de la muy breve formulación de los objetivos de la carrera. La otra UGC le dedica más espacio a este tema y sintetiza el perfil en frases como la siguiente: “El Trabajador Social debe ser capaz de reconocer, investigar e

²⁰ Sin embargo esta sustitución (como veremos) se da en la realidad, quizá porque es más trabajoso plantearse la “construcción” de un perfil o porque se acepta la tarea de formación de una manera “burocrática”. En este sentido puede mencionarse como ejemplo la respuesta que nos dio un instructor de una academia de conducción de automóviles: “Aquí no le enseñamos a manejar el auto, sino a pasar el examen para sacar el carnet de conductor.” También hemos obtenido una respuesta similar de algunos profesores de las academias que preparan alumnos para el ingreso a la Universidad.

²¹ En el plan se cita el Decreto 356/94, que diferencia perfil de alcances en el ejercicio de la profesión. Perfil es el conjunto de conocimientos y habilidades que el título acredita; alcances son las actividades para las que el profesional resulta competente. Se afirma además que las incumbencias son, en rigor, sólo una parte de los alcances y se refieren sólo a aquellas actividades profesionales cuyo ejercicio puede comprometer el interés público.

intervenir en los problemas sociales, estados de necesidad e intereses que afectan la calidad de vida de personas, grupos, familias, comunidades y organizaciones”. El plan de la UGnC incluye sólo un breve párrafo sobre el perfil, concebido como el conjunto de “conocimientos y capacidades que el título acredita”. Este tema fue tratado también en las entrevistas a directivos y docentes.

En los planes de las tres universidades se hace referencia a las incumbencias profesionales de los trabajadores sociales establecidas por Ley N° 23 377, y reglamentadas por el Decreto 1568/88. El documento de la UGE se refiere a los ámbitos de trabajo y a las actividades que podrán desarrollar los egresados. Menciona los organismos públicos de gestión de políticas sociales, las organizaciones intermedias tanto públicas como privadas y la misma Universidad; incluye una relación de los posibles campos de acción del trabajador social —salud, educación, habitat, niñez, familia, derechos humanos, etc.— y hace referencia a la posibilidad de participar en equipos interdisciplinarios. Otra UGE, al referirse al tema, cita un documento del Ministerio de Educación, de 1984, que en consulta con las carreras de Trabajadores Sociales estableció incumbencias a ser respetadas por los planes de estudio.

Tanto el plan de la UGC como el de la UGnC citan en extenso el artículo 1° de la Ley que establece las incumbencias. Esta lista de “alcances” del título o actividades para las que debería resultar competente el profesional egresado, substituye en ambos casos una reflexión más profunda sobre el perfil.

Este mayor o menor trabajo sobre el perfil profesional se manifiesta claramente en el momento de formular los objetivos. La UGE incluye en el plan objetivos generales y específicos, clasificados según correspondan a conocimientos, actitudes o destrezas que el egresado podrá adquirir a lo largo del cursado de la carrera. Otras UGE clasifican los objetivos en dos clases: teórico-metodológicos y técnico-operativos, y en algún plan hemos encontrado objetivos formulados incluso hasta el nivel de las unidades curriculares.

En el plan de la UGC los objetivos son pocos y muy generales; y en el de la UGnC no se incluyen objetivos. Como la reflexión sobre la función del trabajador social se agota en las incumbencias establecidas por la Ley, no se ponen en discusión los objetivos de la formación profesional; en rigor, parece que se considera que los objetivos están ya definidos en las incumbencias. En el plan de estudios de la otra UGC, en el que se discurre ampliamente sobre el perfil de los trabajadores sociales, estas reflexiones conducen a una formulación detallada de objetivos.

Estructura de los planes

El plan de estudios de la UGE está organizado en dos grandes áreas: la de Formación Básica y la de Formación Específica. En la primera área se incluyen

las disciplinas básicas del campo de las ciencias sociales y algunos cursos optativos sobre problemáticas sociales específicas y sus particularidades. El objetivo es que los alumnos tengan acceso a una multiplicidad de perspectivas que les permitan comprender la complejidad y multidimensionalidad de la realidad social.

El área de Formación Específica abarca tres subáreas. La primera es la metodológica y en ella se incluye el conocimiento del método, del objeto y de la planificación; la segunda trata de los niveles y técnicas de intervención y la tercera, de prácticas. En cuanto a los niveles se propone un enfoque estructural de la problemática social, superando el enfoque casuístico individual, que implica abordar los diferentes niveles de manera sucesiva o simultánea, contextualizados por la realidad social más amplia y por la propia problemática. Se entiende que el nivel comunitario contiene y sirve de contexto a los demás: el grupal es el eje de la acción comunitaria y, en ese ámbito, lo individual aparece como emergente. Se ofrecen además seminarios optativos sobre diferentes técnicas de trabajo.

La subárea de prácticas está planteada en niveles de acercamiento y profundización, lo que constituye “un modelo de enseñanza aprendizaje coherente con los fines y objetivos que la profesión plantea”. La práctica se considera fuente de conocimiento científico, integrada a la teoría, porque al analizar y sistematizar su propia experiencia le permitirá a los alumnos acceder a niveles más elevados de generalización y abstracción. Los espacios curriculares son, en este caso, talleres “como unidades integradas de conocimiento, extraídas de la problemática social, mediante un proceso teórico práctico interdisciplinario. Los dos primeros talleres, se destinan al análisis y reflexión a partir de la lectura de textos teóricos o proyectos de acción; recién a partir del tercer año, el alumno se integra a la práctica de campo.

Otras UGE adoptan esta misma división del plan de estudios en áreas o agrupan las unidades en núcleos temáticos: Fundamentos teóricos y filosóficos de la vida social; Fundamentos de formación socio histórico y política de la sociedad argentina; Fundamentos teóricos y metodológicos del Trabajo Social; Aspectos operativos instrumentales.

En el plan de estudios de la UGC se mencionan las tres problemáticas que lo integran: la teórica, la metodológica y la profesional, pero no llega a percibirse cómo inciden estas tres problemáticas en la estructuración del plan, ni cómo se relacionan entre ellas. En plan de la otra UGC se habla de ejes estructurantes del plan: el básico-disciplinario, el metodológico, el instrumental y el ético —en este último se incluyen los contenidos relacionados con la doctrina que fundamenta la acción de la Universidad. Tampoco se explicita cómo actúan estos ejes en el plan y en qué sentido son estructurantes. Los planes de las UGnC son simplemente listas de materias ordenadas por semestres.

En el plan de estudios de la UGE se explicita la forma en que se articulan las áreas y subáreas: la práctica es el eje articulador y la formación básica y las otras dos subáreas de la formación específica tienen como objetivo aportar los elementos teóricos y metodológicos para su desarrollo. Ninguno de los otros planes, ni el de la UGC ni el de la UGnC, se refieren al tema. Sin embargo en el plan de la otra UGC que hemos consultado, se explicita la contribución de cada eje a la formación del Trabajador Social, y se define como central el eje metodológico, que incluye la práctica.

En lo que respecta a la división del plan en ciclos, es común que se plantee un ciclo básico, el ciclo profesional y, a veces, un ciclo final de orientación hacia el desempeño de profesión en diferentes campos o, en algunos casos, destinado a obtener el grado de licenciatura. El plan de la UGE sólo se refiere al Ciclo Básico, que se cursa durante el primer año de estudios en la Universidad.

En el plan de la UGC el ciclo básico abarca los tres primeros años del cursado de la carrera, lo que limita en exceso el espacio destinado a la formación profesional. En esos tres años los alumnos cursan materias comunes con las carreras de Sociología, Relaciones Internacionales y Ciencia Política. En segundo y tercer año aparecen algunas pocas materias propias de la carrera. El plan de la UGnC incluye también un ciclo básico de un año, con alguna unidad específica de la carrera. Es interesante analizar la experiencia de la otra UGC que adopta la estrategia de estudios generales por oposición a la de ciclo básico: en este caso las materias de formación general se distribuyen a lo largo de la carrera en lugar de concentrarse en el primer año.

Tanto en el plan de la UGC como en el de UGnC, se menciona la existencia de títulos intermedios: Bachiller Universitario en Servicio Social en el primero, al finalizar el tercer año; y Asistente Social, en la segunda, al completar el cuarto año. En las Universidades de este tipo es común que se ofrezca el título de Asistente Social a los cuatro años.

El grado de flexibilidad del plan de estudios puede medirse por la cantidad de cursos opcionales que le permiten a los alumnos participar en la construcción de su propio currículum. En todos los casos este grado es muy bajo: desde cinco unidades sobre un total de cuarenta en un extremo, hasta una sobre un total similar en el otro. El plan que ofrece a los alumnos más oportunidades de opción es de la UGE: cuatro unidades referidas a problemáticas sociales particulares que sean de mayor interés para los alumnos, en el área de formación básica, y un seminario en el área de formación específica, subárea “Niveles y técnicas de intervención”. Otras UGE sin embargo limitan esta posibilidad de opción a dos materias.

En este punto es necesario aclarar que casi en todos los casos se trata de opciones “cerradas”; es decir, los alumnos deben elegir entre los cursos o seminarios que la carrera oferte cuando ellos la están cursando. Sólo una UGE deja abierta la posibilidad de organizar seminarios de acuerdo con la demanda

de los alumnos, con la finalidad de completar su formación científica y técnica o conocer algunos campos específicos de acción profesional. En los casos en que se ofrecen orientaciones, es decir opciones “en paquete”, es también un curriculum ya construido por la institución, lo que limita el campo de opción de los alumnos.

El plan de la UGC menciona “actividades complementarias” entre las que se incluyen seminarios para el análisis de temas concretos vinculados al Trabajo Social. El de la UGnC ofrece sólo una unidad curricular “optativa” y la ubica en el primer año de estudios cuando las posibilidades reales de opción de los alumnos son muy bajas, porque no tienen aún una perspectiva global del quehacer profesional.

La estructura de los planes, su división en ciclos y el grado de flexibilidad pueden facilitar el contacto de los alumnos con estudiantes de otras carreras. En los planes de estudio que hemos analizado esta interacción aparece limitada al ciclo básico —en el primer año— y, aunque en pocos casos, al cursado de unidades optativas, cuando la opción de abre a otras carreras o, incluso, a otras unidades académicas de la Universidad. Es claro que en la medida en que el ciclo básico no exista y se limite la posibilidad de opciones, el contacto con los estudiantes de otras carreras es menor²².

En el plan de la UGE no se menciona la tesina o trabajo final de la carrera para optar por el grado de licenciatura, aunque se habla de la presentación de un Informe final de sistematización de la práctica. Salvo en el caso de este plan, la ausencia de un trabajo final es común en casi todas las Universidades de este tipo. En general, los argumentos que hemos escuchado para fundamentar la supresión de la tesina, tienen que ver más con dificultades operativas y no con una reflexión más profunda sobre la contribución que podría dar a la formación del egresado un trabajo de síntesis de este tipo²³.

Tanto el plan de la UGC como el de la UGnC incluyen la presentación y defensa de una tesina, trabajo final o monografía. En el plan de la otra UGC que hemos consultado se habla de Memoria de Titulación y examen de grado y título. Las entrevistas a los formadores y a los egresados nos han permitido obtener más información sobre estos trabajos finales.

La cuestión de la práctica

La posición de la práctica pre-profesional en el plan de estudios de la carrera es un elemento importante porque nos informa sobre la manera en que se concibe en cada caso la relación teoría/práctica y el grado de integralidad que se le atribuye a la formación. Esta relación se concibe en muchos casos solo como

²² Sobre el valor de este tipo de interacción en la formación profesional nos parece muy valioso el texto de Ulrich Teichler (1997).

²³ Esta contribución se nos hizo evidente cuando analizamos las entrevistas a los egresados de la UGC y la UGnC.

“yuxtaposición”. como dos cosas que tienen que estar presentes, aunque sean paralelas. A veces el hablar de *articular la teoría y la práctica* se recita como un *slogan*, y se piensa que basta “decirlo” para haberlo ya logrado. Este tipo de ilusión “nominalista”, que oculta la complejidad de los procesos, las dificultades que hay que enfrentar y el esfuerzo necesario para avanzar. es muy común en los planes de estudio²⁴.

En el plan de la UGE la práctica constituye una subárea y, en consecuencia, se refiere a la formación del profesional como a una totalidad integral —al menos es lo que puede deducirse a partir de la “letra” del Plan, aunque en la entrevista al egresado, esta integralidad aparece cuestionada—. Se inicia en el segundo año de la carrera y se propone que el alumno participe en todo el proceso metodológico que implica la puesta en marcha de un proyecto de intervención. En otras UGE se habla de “pasantía” o “residencia” para indicar esta continuidad en un centro de práctica. También en otras UGE se ha adoptado el modelo de incluir la práctica dentro de disciplina “Trabajo Social”, lo que, a nuestro parecer trae como consecuencia una fractura en el equipo de formadores: están los que controlan la práctica y los que sólo pueden tener contacto con los alumnos en el aula.

En el plan de la UGC, la práctica profesional tiene un espacio curricular propio a lo largo de la carrera y, en el último año, se incluye un Taller de integración metodológica. En la otra UGC se repite este modelo, aunque el taller tiene otro nombre: “Análisis y Generalización de la Acción Profesional” I y II. Por el contrario, en el plan de UGnC se incluyen las prácticas en las cátedras de Trabajo Social y, paralelamente, se agregan varias unidades curriculares para la supervisión de esa práctica. Volveremos sobre este tema al analizar las entrevistas con docentes y directivos de la carrera de las tres universidades.

La cuestión de la articulación teoría/práctica es un asunto específicamente planteado en el documento de UGE, que concibe la profesión como un quehacer “fáctico”, que requiere una sólida formación teórica: lo que define su especificidad, agrega, es el hecho de tener un “asiento conceptual y teórico”. Por eso, la propuesta curricular debe “crear condiciones que hagan efectiva la integración teoría práctica y enfatizar el valor de la práctica como fuente de conocimiento científico; es a través de la sistematización de las experiencias que los alumnos podrán alcanzar niveles cada vez más altos de generalización y abstracción”. En general, todos los planes de estudio de las UGE que hemos consultado, incluyen reflexiones sobre la importancia de articular la formación académica con la práctica en terreno; es este encuentro entre “los datos de la realidad y el referencial teórico” lo que va a permitirles a los futuros trabajadores sociales “construir categorías teóricas”.

²⁴ García Huidobro comentó esta ilusión nominalista al referirse a la participación en los programas de educación de adultos, en Rio de Janeiro, en el Seminario “*Reflexões teóricas y metodológicas sobre a Educação de Jovens e Adultos*” (1985).

En el plan de la UGC se plantea como objetivo “integrar sistemáticamente los conocimientos a las experiencias supervisadas preprofesionales”. La otra UGC explicita el sentido de esta articulación: es necesario, afirma, “conocer y entender los sistemas sociales para poder facilitar procesos de transformación”. En consecuencia, esta relación teoría/práctica, conocimientos/experiencias debe constituir una “tensión” siempre presente en el plan puesto que se trata de formar un profesional que se oriente al conocimiento y la acción social. El plan de la UGnC no se refiere explícitamente a este tema.

La relación educación y trabajo social

De la lectura de los perfiles puede deducirse en la mayor parte de los casos que una de las competencias necesarias para un profesional en Trabajo Social es “identificar la necesidad de una acción educativa, programarla, ejecutarla y evaluar sus resultados”. Es claro que en ningún caso aparece un enunciado tan claro, pero hay varias referencias en perfiles e incumbencias a este tipo de acción. En las entrevistas a docentes y directivos de la carrera pudimos profundizar un poco más sobre este tema, conversando sobre la relación trabajo social y educación, como ámbito de acción profesional y como recurso metodológico para la intervención.

En el plan de UGE se afirma que “los programas de bienestar social —en cuya formulación, gestión, ejecución y evaluación deben intervenir los trabajadores sociales— incorporan la capacitación social, junto a la seguridad y la investigación²⁵. Entre otras actividades, se mencionan como parte del perfil: asumir “tareas y acciones de promoción social o promoción popular”; contribuir a la “elevación de los niveles de conciencia, capacitación y organización” y “promover la participación, la autogestión, la capacidad organizativa”. Cuando se trata de los ámbitos de acción profesional se mencionan la universidad, el sistema educativo formal y la educación extraescolar y permanente. En términos generales, se afirma que el trabajador social debe “contribuir al desarrollo humano”, actuando como educador y orientador social.

Otras UGE mencionan en sus planes estas acciones educativas y otras competencias que requieren de la utilización de estrategias educativas, como por ejemplo: “cooperar con los diferentes actores sociales en la identificación de sus necesidades e intereses”; “impulsar su organización”; “encuadrar la investigación en los principios de la investigación participativa”; “coordinar grupos y lograr la formación y organización grupal” o “intervenir en planes, programas, proyectos y acciones en distintas áreas que tengan incidencia en lo socio-cultural”. Hay también referencias explícitas a la posibilidad de que el trabajador social actúe como educador: asumir tareas en el campo de la

²⁵ Hay una referencia a la ley que reglamenta el ejercicio de la profesión, que dice en su artículo 20, que el trabajo social es una actividad “esencialmente educativa, de carácter promocional, preventiva y asistencial”.

educación permanente, realizar una acción socio-educativa, entendiendo a la educación como proceso cultural.

En los planes de estudio de la UGC y la UGnC, en los que el perfil se presenta como el conjunto de incumbencias establecidas por la Ley —lo que también ocurre en algunas UGE—, es posible encontrar también varias tareas que requieren que el trabajador social recurra a acciones educativas: “promover la participación organizada de grupos y personas”; “realizar acciones de promoción y rehabilitación social”; “promover la creación, desarrollo, mejoramiento y adecuada utilización de los recursos comunitarios”; “mejorar los sistemas de relación y comunicación en los grupos para que logren la autogestión”; “capacitar y orientar a individuos, grupos y comunidades para el empleo de sus propios recursos”; “actuar en planes y proyectos de promoción comunitaria” o “favorecer el ejercicio, rehabilitación y desarrollo de conductas participativas”. En el plan de la UGnC, se cita como corolario un párrafo del texto de la Ley que afirma que todas las funciones mencionadas deben considerarse “de naturaleza docente y/o asistencial”.

En el plan de la otra UGC que hemos consultado se considera a la educación como un recurso metodológico de la profesión; por eso se propone que el trabajador social sea capaz de “diseñar estrategias educativas para fortalecer los actores sociales en sus procesos de participación y creación cultural y facilitar procesos de desarrollo personal en la perspectiva de la autogestión”. En otro párrafo se agrega como competencia del futuro profesional el “diseñar programas de capacitación como estrategia complementaria para el mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos”. De una manera aún más explícita cuando se refiere al hecho de que el trabajador social trabaja “próximo” al mundo subjetivo —la forma como los propios actores comprenden, perciben e interpretan su realidad—, concluye afirmando “la acción profesional asume entonces un carácter educativo”.

Casi todos los planes de estudio se refieren a la educación como un ámbito de acción profesional. En este caso, como ya lo hemos discutido, no se trata de que el trabajador social actúe necesariamente como educador. En una institución del sistema formal de educación, de cualquier nivel, puede asumir otras funciones específicas, que pueden ir desde tareas técnico-burocráticas hasta acciones muy especializadas, como en el caso de la educación especial. En general, las entrevistas que hemos realizado a trabajadores sociales que se desempeñan en gabinetes escolares han puesto en evidencia que no realizan tareas específicamente educativas, salvo en muy pocos casos.

En el plan de la UGE se reconoce a la educación formal como campo de acción profesional, en el que el trabajador social puede actuar como docente, como orientador o desarrollar contenidos transversales. También se tienen en cuenta la posibilidad de que se desempeñe como docente en el nivel superior o en la universidad, en las carreras que forman Trabajadores Sociales. Por este motivo

se incluye en el plan una materia optativa: “La educación como campo de intervención profesional”. Con la misma finalidad, otras UGE incluyen en sus planes otras unidades curriculares —como “Problemática educacional”— o un conjunto de seminarios optativos sobre los diferentes campos de acción profesional, entre los que se menciona explícitamente el sistema educativo formal.

En el plan de la UGC se menciona la educación y los programas educativos como un campo de acción profesional, pero no hay ningún espacio curricular específico sobre el tema. En el caso de UGnC, aunque no se menciona a la educación formal, se incluye una unidad denominada “Campos del Servicio Social”, en la que podemos suponer que se trata esta cuestión.

En lo que se refiere la educación no-formal, más allá de las declaraciones sobre el tema al trabajar sobre el perfil o citar las incumbencias, hay pocas referencias concretas en los planes. La UGE destina un espacio curricular —“Técnicas de intervención complementarias”— para trabajar la educación popular y la animación socio-cultural. Entre las unidades optativas se mencionan algunas que podrían hacer significativos aportes en esta dirección, como por ejemplo: “Cultura popular”, “Cooperativismo, autogestión y mutualismo” y “Comunicación social alternativa”. Puede suponerse que entre los seminarios optativos incluidos en los planes de estudio de varias UGE, se incluyan algunos sobre educación no-formal, pero es una cuestión aleatoria; de hecho, los seminarios se organizan teniendo más en cuenta la disponibilidad de recursos y docentes, que en función de una reflexión sobre el perfil profesional. En los planes de la UGC y la UGnC no hemos localizado espacios explícitamente destinados a este asunto.

La educación en el plan de estudios

¿Qué espacios curriculares se destinan en el plan a la formación del trabajador social como educador? Para responder a esta pregunta vamos a considerar dos posibilidades: la primera es que la unidad curricular en cuestión aporte algunos contenidos necesarios para la práctica educativa; la segunda, que se refiera explícitamente a la acción educativa. En el primer caso las llamaremos “relacionadas” y en el segundo, “específicas”. Pero, en ambos casos puede ocurrir que la unidad curricular sea obligatoria u optativa, o que se refiera sólo parcialmente al tema de la educación.

En este análisis vamos a considerar como unidades relacionadas solamente a las psicologías —en particular la psicología evolutiva (o del desarrollo) y la psicología social. Es claro que, en términos generales, todas las ciencias sociales aportan a la práctica educativa, pero son también necesarias para la profesión

del trabajador social. Por lo tanto su presencia en el plan no indica una preocupación especial por formar al trabajador social como educador²⁶.

Estos comentarios deben considerarse apenas como una primera aproximación al tratamiento de la cuestión porque, como comentamos en la primera parte de este capítulo, los planes son en general “listados de materias”. Sólo algunos de los planes que hemos consultado incluyen contenidos mínimos de las unidades curriculares, aunque no siempre se señala en qué sentido cada unidad contribuirá al logro de los objetivos que la formación se plantea²⁷. Las entrevistas a los docentes a cargo de algunos de los espacios curriculares específicos complementan estas informaciones.

El plan de la UGE incluye las dos psicologías. Esta situación es común a varias UGE; sólo en algunos casos aislados, la psicología evolutiva es optativa o no aparece una psicología social. En uno de los planes que consultamos aparece una unidad denominada “Organización psíquica de individuos y grupos” que suponemos que incluye contenidos de las dos psicologías. En el caso de la UGC no hay una unidad destinada a la psicología evolutiva, aunque la otra UGC la incluye como “Psicología del desarrollo”. En el plan de la UGnC se destina una unidad a la Psicología Evolutiva y, aunque parcialmente, dos a la psicología social: Psicología social y de grupos y Psicología social y política.

En lo que se refiere a unidades curriculares en las que se trate específicamente el tema de la acción educativa, en el plan de la UGE se incluye una materia obligatoria, con una perspectiva metodológica, que se denomina Técnicas de intervención complementarias. También se mencionan otros espacios curriculares específicos, pero con carácter opcional: “La educación como campo de intervención profesional”, “Discapacidad, rehabilitación y sociedad actual”, “Universidad y política” y “La Universidad hoy: estructuras, problemas y políticas”.

En otras unidades se trata el tema educativo parcialmente, ya sea en relación con estrategias para el trabajo con grupos y comunidades o cuando se considera en general la metodología del trabajo social: “Metodología III (planificación y evaluación de programas sociales de diferentes sectores, incluido el educativo); Metodología IV (planificación y evaluación participativa; autogestión); Nivel de Intervención I (trabajo en comunidades); Nivel de Intervención II (trabajo grupal y técnicas de grupo) y Nivel de Intervención III (grupos en la institución). También se mencionan algunos espacios optativos parcialmente relacionados con la cuestión de la educación: Cooperativismo, autogestión y mutualismo; Comunicación social alternativa y Cultura popular.

²⁶ La misma afirmación podríamos hacer en el caso de la formación del Ingeniero Agrónomo. Una Sociología Rural, por ejemplo, aporta a la práctica educativa, pero no puede considerarse un indicio de que se pretende formar al agrónomo para que desarrolle acciones educativas.

²⁷ Solamente en uno de los planes aparecen formulados objetivos generales para cada unidad curricular.

Casi todos los planes de UGE que hemos consultados incluyen estas unidades en las que se trata del Trabajo Social con grupos y en comunidades, en las que se referencia parcialmente a la cuestión educativa, con diferentes denominaciones (Trabajo Social II y III, Promoción y desarrollo de la comunidad, Dinámica de grupos, Seminario de micro planificación comunitaria, Promoción de la comunidad y salud, etc.). También hay unidades destinadas al estudio de la metodología del trabajo social en las que se menciona la acción educativa como un recurso. En cuanto a tratar centralmente la cuestión educativa, sólo algunas incluyen una unidad de este tipo: Teoría de la educación y metodología del aprendizaje o Problemática educativa. En una UGE aparece en el primer año una Introducción a las Ciencias de la Educación, pero creo que se trata más bien de una exigencia relacionada con el ciclo básico.

En muchos planes de UGE, la cuestión educativa aparece como una orientación en los últimos años de la carrera. Se proponen en este caso “seminarios” que tendrían como finalidad orientar a los alumnos hacia un determinado campo de acción profesional, entre los que se menciona a la educación.

En el plan de estudios de la UGC, el tema de la educación puede aparecer incluido parcialmente en las unidades “Sistemática del Trabajo Social” (en la que trata el trabajo social con grupos y en comunidades) y “Taller de integración metodológica”. Esta información no existe en el plan de estudios, que es sólo una lista de materias; la hemos obtenido en realidad cuando entrevistamos a algunos docentes de la carrera. La otra UGC incluye en su plan una unidad curricular específica que denomina “Educación social”, aunque en el mapa curricular parece sin ninguna relación las otras materias del plan de estudios.

En el plan de UGnC se incluyen las unidades sobre trabajo social con grupos y en comunidades en las que trata parcialmente la cuestión educativa. Hay dos unidades que parecen referirse, aunque parcialmente, de una manera más específica al tema educativo: Psicopedagogía social y psicodiagnóstico y Campos del Servicio Social. En el momento de las entrevistas se menciona un Seminario sobre Desarrollo y Organización de la Comunidad, en tercer año, que no aparece en el plan de estudios. La otra UGnC incluye también una unidad en parte específica, pero limitada a una modalidad educativa en particular: Psicopatología y pedagogía asistencial.

Nuestra concepción educativa y los planes de estudios

Otro análisis posible de la cuestión educativa en los planes puede hacerse en términos de algunos principios de la concepción de educación que hemos expuesto en el Capítulo III de este trabajo. La pregunta podría formularse así ¿en qué medida los documentos de los planes de estudio (es decir, las propuestas curriculares) tienen en cuenta los principios de integralidad, participación, operatividad, significatividad y organización? Si todos estos

principios —o al menos, algunos de ellos— fueran atendidos, podría esperarse que los egresados se encuentren en condiciones de construir una concepción de educación, a partir de la cual puedan diseñar y ejecutar prácticas educativas coherentes en la medida en que las consideren necesarias en el contexto de los procesos de intervención en los que participen.

Con respecto a la **integralidad** encontramos numerosas referencias en el plan de la UGE. Se afirma que el “carácter multidisciplinario e interdisciplinario” de la práctica profesional exige que los egresados tengan una visión estructural de la problemática social. La formación, en consecuencia, no puede apoyarse en un modelo pedagógico que se sustente en la compartimentalización del conocimiento. Es preciso articular los conocimientos teóricos y metodológicos en el análisis de las problemáticas sociales y estimular el trabajo interdisciplinario. La misma formación práctica se concibe como un proceso interdisciplinario.

Aunque con menos detalles, en los planes de otras UGE hemos encontrado referencias a estas dos estrategias metodológicas relacionadas con el principio de integralidad: la importancia de hacer un análisis global de los procesos de transformación social y la capacidad para integrar equipos interdisciplinarios.

La UGC, en su ciclo básico de tres años, plantea una perspectiva interdisciplinaria, en especial referida a las otras carreras del área de las ciencias sociales: ciencia política, sociología y relaciones internacionales. En el plan de la otra UGC, la afirmación de la integralidad como principio es más explícita, porque parte de considerar el desarrollo humano como un espacio conceptual transdisciplinario y afirma “El mismo objeto —del trabajo social como profesión— requiere para su comprensión y explicación, con vistas a la intervención, una diversidad de enfoques disciplinarios que se articulen”. Estas reflexiones son más escasas en el plan de la UGnC, sólo se menciona la necesaria “integración de los conocimientos sociales” y se propone “una metodología integrada”.

En lo que se refiere a la **participación**, el plan de estudios de la UGE se propone lograr que sus egresados promuevan la participación. Esto significa en términos más concretos fortalecer la capacidad de las personas para participar y ejercer plenamente sus derechos, facilitar su intervención en la gestión y la evaluación de proyectos sociales. Con esta finalidad propone que los alumnos aprendan a utilizar predominantemente estrategias de investigación acción con participación, para cooperar con los diferentes actores sociales en la identificación de sus necesidades e intereses. Se afirma explícitamente que su tarea es “coparticipar en el proceso de promoción popular”.

En el plan de estudios de la UGC no se habla de la participación como principio metodológico. Sin embargo, en el plan de la otra UGC aparece claramente propuesto. Uno de ellos afirma que se trata de promover un desarrollo democrático participativo, “enfaticando el proceso de creación social que surge

de la iniciativa de personas, grupos y organizaciones”. Eso significa que los sujetos deberán tener autonomía para tomar decisiones y ser actores de su propio proceso de búsqueda; en este sentido se habla de “autogestión”.

En el plan de la UGnC, se citan simplemente las incumbencias establecidas en la Ley. Sin embargo si se trata de respetar estas incumbencias, la participación deberá ser adoptada como principio, porque en la Ley se habla de “promover la participación organizada para mejorar su calidad de vida” y de “favorecer el ejercicio, rehabilitación y desarrollo de conductas participativas”. En los planes de algunas UGE hemos encontrado también estas referencias a la Ley.

La **operatividad** se afirma en el plan de estudios de la UGE como el principio que define “especificidad” del profesional en trabajo social: su carácter operativo, la facticidad de sus objetivos²⁸. Su misión es “ocuparse de la problemática social y operar sobre ella”, contribuyendo para el logro de las transformaciones necesarias para la superación de los problemas sociales. Por eso es importante que la formación le aporte herramientas para operar a nivel de la micro dinámica social, formular propuestas, diseñar y ejecutar programas y proyectos como alternativas de intervención. En este mismo sentido se afirma en el plan de otra UGE que al trabajador social, le cabe “la responsabilidad y el compromiso de ocuparse de los problemas sociales”.

En el caso de la UGC se sostiene en el plan de estudios que los egresados deberán orientar su acción hacia la solución de las cuestiones sociales y procurar dar respuesta a las problemáticas del país. En el plan de la otra UGC se enfatiza más este principio atribuyéndole al trabajador social la tarea de facilitar procesos de transformación, generando las condiciones para el despliegue de las potencialidades de los sujetos. En el plan de UGnC apenas menciona que la acción de los trabajadores sociales deberá permitir “la solución de problemas sociales”.

En cuanto a la **significatividad** es un principio al que todos los planes se refieren explícitamente. En el caso de la UGE se afirma que el trabajador social deberá colaborar en la elevación de los niveles de conciencia de los sujetos, partiendo de su “conciencia posible”. Es en este sentido que se recomienda respetar el proceso de investigación, planificación y acción, partiendo siempre de un análisis de la realidad social, investigando cada uno de los problemas. Esta forma de operar requiere del trabajador social capacidad crítica y analítica para diseñar alternativas de acción, pero sobre todo “conciencia de que él interpreta la realidad a través de su marco ideológico teórico”. De ahí la exigencia de “conocer el objeto, adentrarse en sus particularidades”, “aprehender” las formas de interacción de los sujetos, su universo simbólico”, **comprender** “la racionalidad interna de cada comunidad o grupo humano para

²⁸ Entendemos aquí operatividad como la hemos definido en otro capítulo de este texto. Así, por otra parte, lo expresa el plan al que nos estamos refiriendo al discutir sobre la articulación teoría/práctica, conocimientos/ experiencias.

no caer en el error de proponer objetivos desde el universo ideológico del trabajador social o desde el de la sociedad dominante.

En los planes de otras UGE se encuentran varias referencias a este principio: “identificar las necesidades e intereses de los actores”; “conocer y analizar críticamente la realidad socio-cultural”; tener “una mirada comprensiva sobre causalidades y aspectos estructurales de las situaciones a abordar”; “diagnosticar en terreno, a través de investigación acción y participativa”; “interpretar las problemáticas de los sectores específicos” y “proponer, diseñar y ejecutar alternativas de acción, con capacidad crítica y analítica, orientadas a satisfacer las necesidades de los grupos sociales”. En otros casos se cita el texto de la Ley de Incumbencias, que incluye varias referencias en este sentido.

También se recurre a la Ley en los planes de la UGC y la UGnC. En ambos casos se citan textualmente las incumbencias propuestas, algunas de las cuales hacen referencia claramente a este principio: “actitud crítica para orientar su acción hacia la solución de los problemas humanos en su contexto”, “reflexión acerca de los problemas del hombre y su medio”; “realizar estudios e investigaciones sobre la realidad socio cultural”; “entender las causas de las distintas problemáticas sociales y los factores que inciden en su génesis y evolución”; “promover la creación, desarrollo, mejoramiento y adecuada utilización de los recursos de la comunidad”; “realizar estudios diagnósticos de la realidad social sobre la que va a actuar”.

En el plan de la UGC se agrega, además, “investigar la realidad del país para dar respuesta a su problemática con criterio autóctono”. La otra UGC expresa en su plan de estudios con mayor claridad este principio, al decir que considera que el eje central de la carrera es la dimensión cultural. El trabajador social debe conocer la forma como los propios actores comprenden, perciben e interpretan su propia realidad. Su práctica, se afirma en el plan, se desenvuelve en lo cotidiano, lo que genera una peculiar forma de interacción y relación con las personas, caracterizada por la proximidad a su mundo subjetivo. De ahí deriva la exigencia de conocer y dar cuenta de este mundo de lo subjetivo.

Finalmente, en lo que respecta al principio de **organización**, la UGE afirma que el trabajador social deberá “colaborar en la elevación de los niveles de organización”. Esto implica trabajar junto a las organizaciones populares y acompañar procesos de organización en las comunidades, promoviendo acciones que incrementen su capacidad organizativa. Para cumplir con esta tarea se requiere “habilidad para conducir grupos en sus procesos de organización y movilización”; “dominio de técnicas para el trabajo grupal”; conocimiento “de diferentes modalidades de organización cooperativa y de autogestión” y de estrategias para “promover el desarrollo de redes sociales, de organizaciones de base y movimientos sociales”. Se considera al grupo como “articulador del trabajo comunitario”, lo que exige tener habilidad para identificar y promover a los grupos de crecimiento interno.

Tanto en los planes de algunas UGE, como en los de la UGC y la UGnC, se incluyen referencias a la Ley de incumbencias en las que se hace mención de la organización: “promover la participación organizada”; “promover la creación, desarrollo, mejoramiento y adecuada utilización de los recursos de la comunidad” y “mejorar las relaciones y los sistemas de comunicación en los grupos para que logren un desarrollo autogestionado”. En un sólo caso, en el plan de una UGE, hemos encontrado una referencia crítica a la Ley, en cuanto a la “adecuada utilización de los recursos de la comunidad”. En este caso se afirma que el objetivo de la organización es “el aprovechamiento de los recursos reales y potenciales de la comunidad”, superando la idea de que las comunidades disponen de todos los recursos que necesitan, pero “no sabe” cómo utilizarlos adecuadamente.

En el plan de la otra UGC que hemos consultado, la opción por este principio es mucho más clara: “la perspectiva de desarrollo democrático participativa (a la que el plan adhiere) implica estructuras de organización que generen y potencien espacios de autonomía en la toma de decisiones por parte de los actores”.

TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN EN LA PERSPECTIVA DE LOS FORMADORES

Las entrevistas a los formadores de las tres universidades nos permitieron encontrar respuestas para muchas preguntas que se nos habían planteado al analizar los documentos de los planes de estudio. Se entrevistaron, en cada institución, un directivo de la carrera y un docente a cargo de la unidad curricular que, a juicio del directivo, tenía mayor relación con la formación del trabajador social como educador. Aquí presentamos el análisis de las entrevistas a los formadores pero no se hará diferencia respecto a su función en la institución, salvo cuando las respuestas pongan evidencia posiciones distintas con relación a algunos de los temas tratados. En ambos casos —en la entrevista al directivo y al docente— se habló de los planes de estudio, del perfil profesional, de la relación entre trabajo social y educación y de la forma en que esta relación se concretaba en el plan. En este último tema, sólo con los docentes hablamos en particular de la materia que ellos estaban dictando.

El plan de estudios vigente

Nuestra primera preocupación fue tener alguna información sobre el grado de “movilidad” del plan: ¿se modificaba periódicamente? ¿qué problemas les planteaba a los formadores? ¿cómo se realizaba el proceso de construcción o de modificación del plan?

En la UGE los entrevistados afirman que el plan de estudios vigente se diseñó con un criterio más bien generalista, considerando que la especialización corresponde al posgrado. La carrera debe tener, según ellos, además de la

formación metodológica, una firme base en los aportes teóricos de las ciencias sociales, de modo que los egresados lleguen a comprender la estructura social y los procesos históricos. El plan de estudios se concibe como una propuesta de articulación que intenta dar coherencia al proyecto educativo; no predomina en él la homogeneidad ni la uniformidad. Periódicamente se constituyen equipos de trabajo para proponer los ajustes que se consideren necesarios. La versión que hemos considerado en este trabajo es de 1993. Este procedimiento es importante porque en otras UGE, sin embargo, cuando hicimos una pregunta similar, nos respondieron que el plan se había construido a partir de otros planes de estudios y sólo recientemente, por influencia de las políticas nacionales para la universidad y exigencias de los programas especiales de financiamiento, se han planteado la necesidad de actualizarlo. Sin embargo es común que la actualización se conciba como “agregar contenidos más actuales”.

Los formadores de la UGC nos informaron que están atravesando precisamente en ese momento por “una etapa de transición y de modificación del plan de estudios y de la práctica”. El cambio tiene relación con el momento en que los alumnos deben iniciar la práctica. La exigencia de un ciclo básico de tres años llevaba a retardar este momento hasta el segundo semestre del segundo año.

... nos dimos cuenta que dejar que el alumno de segundo año no tenga contacto con los lugares de práctica era bastante difícil, porque hay materias para las que eso es importante. Por eso, este año ya iniciamos ese contacto desde el primer mes de clases, en el segundo año. Una inserción lenta de visitas, lo que permite que en el segundo cuatrimestre, el alumno se inserta en la práctica, acompañando a los demás.

Sin embargo, estos comentarios no significan una valoración negativa del ciclo básico. Por el contrario se considera que ofrece la ventaja de permitir el intercambio con alumnos que cursan otras carreras, trabajando igual a igual. Además, los alumnos reciben el mismo material y hay una mayor integración entre los mismos docentes, porque todos están incluidos en las distintas comisiones —los de Ciencia Política, Relaciones Internacionales y Sociología. Por otra parte, en este ciclo básico común, se cursa, desde el primer año, una materia con orientación para Servicio Social. No obstante, los entrevistados son conscientes de que esta estructura del plan implica menos horas de práctica y exige “un trabajo desde otro lugar de práctica”.

La Directora de la carrera en la UGnC informa que está reformulando el plan y armando un documento más completo. En la otra UGnC, entrevistamos también a la Directora y dialogamos con ella sobre el plan de estudios. Nos informó que estaban atravesando también un proceso de reformulación del plan, lo que ella consideraba “necesario, imprescindible, porque la evolución de la sociedad, los cambios, la complejidad social que impone la globalización hace necesario incorporar nuevas situaciones y hechos, exige mayor conocimiento”. Luego agregó otro motivo que hacía necesario, a su entender, modificar el plan

vigente: “Teníamos muchas materias no metodológicas y ahora se dio mayor carga horaria a las metodológicas”.

En la relación con los procesos de elaboración y modificación del plan es importante tener en cuenta el hecho de que tanto en la UGE como en la UGC, de acuerdo con lo que informan los directivos y los docentes, son participativos. En la UGE se forma un grupo de trabajo que elabora una propuesta para ser sometida luego a un proceso amplio de discusión, incorporando las observaciones que hagan los docentes, hasta llegar a un consenso. En la UGC se constituyó también un grupo de trabajo para revisar “la parte de integración metodológica”, al que se fue sumando gente. El caso de la UGnC es diferente: la elaboración y modificación de los planes de estudios parece ser una cuestión de las autoridades de la carrera. En la otra UGnC llegaron a cerrar la inscripción en la carrera para dedicarse a la tarea de modificar el plan. En este caso la autonomía de los profesores con respecto al plan es relativa. La Directora de la Carrera nos dijo:

Tratamos en la Universidad de que el docente presente su programa, proyecto de trabajo... Ahora a partir del tercer año me van mostrando qué es lo van a dictar.

Concepción de trabajo social y perfil profesional

Los formadores de la UGE afirman que elaborar el plan de estudios es una tarea “que exige el reconocimiento del perfil profesional como producto pedagógico que se aspira a lograr”. Disponer del perfil —que incluye las funciones, actividades y tareas que se espera que ejecute el futuro profesional en un campo específico— permite evaluar, comparar los niveles de deseabilidad con los logros reales y realizar ajustes entre la formación y el ejercicio profesional. En rigor, afirman, el perfil debería orientar la estructura y las actividades de la institución a nivel intra e extra institucional, en relación con la comunidad en la que se inserta y con mundo del trabajo. Si no se realizan esos ajustes no sólo se desaprovechan recursos de la institución formadora, sino que las instituciones prestadoras de servicios sólo pueden utilizar limitadamente la capacidad de los profesionales y el mismo profesional registra un alto grado de insatisfacción y frustración.

Nos informan que se ha realizado una investigación sobre el tema entrevistando a trabajadores sociales en servicio, para poner en evidencia los desajustes entre formación profesional y lo que la sociedad demanda hoy a los Trabajadores Sociales. Los resultados constituyeron una valiosa contribución para la corregir el perfil. Es claro que hay posiciones divergentes en la institución en torno al perfil del trabajador social, pero ellos afirman que “no puede haber crecimiento si no hay confrontación, si no se hacen explícitas las diferencias a través de un debate serio y riguroso”.

Tanto los formadores de la UGC como los de la UGnC no hicieron referencia al perfil. En el segundo caso se reconoció explícitamente que se había elaborado el plan sólo a partir del texto de la Ley de Incumbencias:

Se trabaja con la Ley Profesional; o sea. la reglamentación más que la Ley, el Decreto Ley. Ahí está la función educadora contenida. Ahí está la promoción, la orientación escolar, la prevención, que son funciones educativas. Lo que se llama las funciones en educación.

La Directora de la carrera en la otra UGnC que visitamos se refiere a la preocupación de la institución por el perfil del futuro profesional:

Nos planteamos cuál va a ser la necesidad del alumnado en el año 2000, qué instrumentos tenemos que tener en cuenta, hacia dónde tiene que apuntar nuestra tarea formativa. Porque creemos que en el año 2000 el alumno que termine su carrera va a tener que ser un profesional diferente, ya no va a tener tantas posibilidades de trabajar en una Institución, hay que formarlo para que realmente tenga las armas como para poder trabajar en forma independiente, vendiendo sus proyectos... van a tener que ofrecer su profesión, y bueno, serán contratados.

Pero aún cuando el perfil no se haga explícito, debe haber en la institución una concepción sobre la profesión, aunque no sea sólo una, al menos, una que sea hegemónica. Es en este sentido que los entrevistados en la UGE hablaron de “confrontación”. Los formadores de la UGC reconocen la existencia de esta “diversidad” de opiniones en el claustro, pero “resuelta” en una línea común de la institución: “la línea se siguió dando —afirma la Directora—, con diferencias, con matices; pero también eso es enriquecedor”. Y agrega:

Se trata de ofrecerles a los alumnos las distintas perspectivas, para que ellos puedan también hacer su propia opción: “Creo que el que cada uno puede hacer su opción es enriquecedor ¿no? Ahí está la libertad: que puedan elegir, hacer su opción, y de ir la modificando con la experiencia, pero deben saber que existen otras perspectivas y cuáles son”.

En el caso de la UGnC, los docentes manifestaron su sorpresa al comprobar que la concepción de la profesión que tenían los alumnos era muy diferente a la que ellos proponían en la cátedra:

Entonces yo les dije ‘¿es asistencialismo lo que ustedes quieren o quieren producir cambios?’ Para mi fue encontrarme con un servicio social que creía que estaba superado, distinto del que viví en mi carrera, éramos más revolucionarios, hablábamos mucho más de cambio, de protagonismo del pueblo...

En la otra UGnC, cuando insistimos en precisar la concepción que tenían de la profesión en la carrera, encontramos una resistencia a hablar sobre el tema:

¿La constitución qué tendencia tiene? Liberal. ¿no? Yo soy como la Constitución y sigo al liberalismo que, como dice Julián Marías, es la organización social de la libertad, y la organización social de la libertad es justamente poder tener ese espacio de poder pensar. En la bibliografía marcamos esa ideología pero también uno puede hacer uso de su libertad, incluyendo textos de consulta. Acá no se plantean ni problemas religiosos, ni problemas políticos. Absolutamente. Cada cual trae sus ideas, puede disentir o no, se conversa, pero no hay ninguna tendencia de ese tipo.

Hemos optado por incluir esta cita para poner en evidencia la confusión entre “acordar” un perfil que sirva de fundamento a la propuesta de un plan de estudios y la “imposición” de una determinada concepción sobre lo que deba ser el trabajo social como profesión.

La práctica en el plan

Como ya vimos la cuestión de la práctica es, en todos los casos, el eje que estructura el plan de estudios; por eso nos pareció importante recoger las opiniones de los formadores sobre la manera en que la práctica estaba presente en los planes. Confirma esta opinión el trabajo de investigación realizado en la Escuela Superior de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Una de las preguntas de la encuesta que se aplicó a los alumnos era la siguiente: “¿Cambió la imagen de la profesión que tenía al ingreso? ¿La práctica tuvo que ver con este cambio?”. En general todos respondieron que el contacto mismo con la realidad les había hecho cambiar la imagen que tenían de la profesión. También asocian ese contacto con nuevos conocimientos que pudieron construir y afirman que la vivencia los impulsó a revisar sus marcos de referencias, a analizar críticamente los conceptos teóricos: “Mayor compromiso, mayor necesidad de fundamentar lo que hago. Mayor apertura a los otros...”. Otros encuestados respondieron que no fue la práctica la que provocó ese cambio de imagen, pero sin embargo consideran el espacio del taller como el lugar que más los impactó.

Los formadores de la UGE afirman que la práctica preprofesional debe articular cuatro dimensiones: la pedagógica, la teórica, la organizativo-administrativa y la de servicios. Se espera que el alumno, en terreno, produzca diagnósticos, diseñe proyectos de intervención y, al mismo tiempo, desarrolle actitudes, adquiera conocimientos, habilidades y capacidades que favorezcan el dominio de los instrumentos y la definición de las lógicas dominantes de la intervención.

Es a partir de esta concepción que entienden al taller como el eje vertebrador de los aprendizajes a nivel horizontal y vertical. Entienden que el plan tiene una propuesta integradora porque intenta romper con la estructura lineal de práctica según los niveles de intervención. Es la misma práctica la que plantea la exigencia de que los alumnos se apropien de los insumos de las materias de formación básica para conocer e interpretar la realidad y de los del área

metodológica, como mediaciones entre conocimiento e intervención. Allí se da el intercambio de información y análisis, la sistematización y teorización: “es banco de prueba de diseños y metodologías” y “fuente de conocimiento científico”, cuando se dan las condiciones que hacen efectiva la integración de esa práctica con la teoría. Sin embargo, reconocen que esta articulación no se logra mecánicamente, requiere de un trabajo de circulación de información, acuerdos y consensos entre los docentes y del apoyo de las autoridades y coordinaciones académicas.

En otras UGE no existe este proceso de reflexión sobre la práctica, lo que se manifiesta en el mismo documento del plan de estudios. Un Director afirmó: “En realidad, no existe una instancia programada en el plan para la articulación entre la teoría y la práctica”. Puede ser que la dificultad para una articulación más integral provenga del hecho de “encerrar” las prácticas en determinadas materias.

Los entrevistados en la UGC informaron que el sistema de prácticos vigente fue implantado en 1970. Pretende una integración metodológica, lo que significa que el alumno debe trabajar durante tres años en el mismo Centro, acompañado por un supervisor.

En segundo año inicia la observación y la inserción en el Centro; después, en tercero ya coordina actividades de grupo; en cuarto, trabaja la parte familiar y comunitaria, aunque ya han estado “viviendo” en los años anteriores. Acá hay dos cosas que están muy bien delineadas, bien armadas: la parte práctica —o sea, las unidades de supervisión— y la parte de los talleres preprofesionales.

Nos dicen que buscan una mayor articulación entre los teóricos y las prácticas, pero que eso implica convocar a los docentes y eso es difícil. Sería importante que “los profesores de teoría pudieran ir a ‘visitar’ algunas prácticas, por lo menos leer los historiales; así sabrían para qué está sirviendo la teoría que ellos dan y cómo se reinterpreta... La mayor dificultad para lograr eso es la falta de reconocimiento que hoy tiene el docente”.

En la UGnC, los formadores insisten también en la importancia de la práctica —“al alumno lo instrumenta... cuanto más práctica, mejor”— y llaman la atención sobre la necesidad de la supervisión: “es imprescindible que exista supervisión, no se envía a los estudiantes a hacer práctica si no hay una persona que los supervise”. Los cuerpos de supervisión de la práctica asumen la formación metodológica; constituyen “la columna del plan”. También en este caso hablan de “una práctica completa”, que les permita a los alumnos participar en todo un proceso de intervención, en los niveles “individual y familiar”; no mencionan un nivel comunitario. Para garantizar la articulación de la práctica con la teoría se reúnen, al iniciar cada periodo, el docente que tiene a cargo la teoría con la supervisión de la práctica.

Tanto en la UGC como en la UGnC algunos alumnos pueden realizar pasantías, pero no es una situación presentada en el plan como obligatoria. Esto se debe, por lo que comentan los formadores, a la dificultad para encontrar instituciones que acepten pasantes. La Directora de la otra UGnC informa que se está intentando firmar convenios para pasantías con algunas instituciones —por ejemplo, con empresas de servicios, como METROVIAS, Hospitales y Asesorías de Menores— para facilitar la inserción laboral de sus egresados. Se trata también de que estas pasantías prevean alguna compensación económica para los alumnos.

El Trabajo Final

En la UGE, afirman los entrevistados, la presentación de un trabajo final está ligada al proceso de práctica. En el último año, el alumno se dedica a evaluar y sistematizar su práctica, reelaborando conceptos, para redactar un informe final. Este informe debe tener un capítulo de conclusiones. En otras UGE los alumnos deben presentar un trabajo final, distinto del informe de su práctica, para obtener el grado de licenciatura.

En la UGC también se exige a los alumnos un trabajo final o tesis de licenciatura. Los entrevistados nos cuentan que, inicialmente, la presentación del trabajo retrasaba mucho la obtención del título, a pesar de que la carrera designaba supervisores —generalmente un asistente social y un sociólogo— para apoyar a los alumnos en su elaboración. Para resolver este problema se adoptó la siguiente estrategia: en el quinto año, un equipo formado por dos asistentes sociales y dos sociólogos de la cátedra de Investigación se encarga, durante el primer cuatrimestre, de darle a los alumnos todos los elementos básicos para realizar el trabajo final; los alumnos deben, al finalizar el cuatrimestre, haber definido el tema y elaborado un plan de trabajo de investigación. En el segundo cuatrimestre, los alumnos hacen entregas mensuales con los avances de su trabajo, en cuatro carpetas para que cada uno de los docentes pueda corregirlas y hacer una devolución en reuniones de grupo.

De acuerdo con la opinión de los formadores, este trabajo final es muy importante. Por eso les preocupaba que los alumnos al terminar de cursar, en cuanto se les presentaba alguna posibilidad laboral, empezaban a trabajar y se olvidaban de la tesis. Ellos piensan que este trabajo tiene para los alumnos el beneficio de poder revisar todo lo que aprendieron en la carrera y poder hacer una síntesis integrando los conocimientos; además aprenden a hacer un proyecto de investigación, un diagnóstico, y a elaborar un proyecto a partir de ese diagnóstico. “Es lo que les van a pedir cuando vayan a trabajar, que arme proyectos, que haga investigaciones”.

En la UGnC también se solicita a los alumnos una tesina para obtener el grado de licenciatura. Según lo que nos informaron los entrevistados, se aplica una

estrategia similar a la de la UGC para facilitar a los alumnos la elaboración de la tesina, con muy buenos resultados.

La relación trabajo social y educación

En la UGE, los formadores adhieren en su mayoría a la propuesta pedagógica de Paulo Freire. Creen que la educación puede ser una acción liberadora y, la tarea del trabajador social como educador consistiría entonces en articular contenidos y metodología para que sea posible lograr la “intencionalidad de su acción pedagógica”. Esta posición, afirman, supone también analizar las teorías de educación en relación con nuestra problemática, tratar de comprender la relación de los fenómenos socio culturales, económicos y políticos, con las acciones educativas y “comprender” las construcciones teóricas de los diferentes movimientos.

Los entrevistados de la UGC afirmaron con énfasis la función del trabajador social como educador, sobre la que, según ellos, hay acuerdo entre todos los docentes de la carrera. En su discurso es muy clara la referencia al método de Paulo Freire: se trata de partir de las inquietudes de la gente, de “buscar” las palabras generadoras, de partir desde lo que “saben” y aportarles nuevas informaciones y material para que puedan leer críticamente su situación. Insisten en la importancia de respetar la cultura de las personas. Sin embargo en una de las entrevistas se planteó la confusión común entre educación y aprendizaje, al levantar como expresión concreta de la concepción educativa el trabajo en talleres: “en el taller todos son educadores de todos, y cada uno toma la experiencia del otro”.

En la UGnC los docentes afirmaron que adhieren a una concepción socio-histórica de la educación, lo que significa para ellos comprender el hecho educativo en su contexto, no como un hecho desprendido del mundo. Se trata de tener en cuenta los condicionamientos sociales, culturales, históricos y políticos que influyen en la acción educativa, en esa comunidad, en esos chicos y en los docentes.

A la concepción crítico-reproductivista de los años setenta, que a la escuela como ‘reproductora’ del sistema ideológico de corte capitalista, que no permite a los alumnos más que una adaptación pasiva al sistema; le contraponemos una concepción crítica que ve la escuela como el mejor lugar para acceder al conocimiento sistematizado. Y pensamos que esta es una buena posibilidad que les puede dar la escuela, a diferencia de la época del setenta que se veía a la escuela como un cómplice de todo el sistema.

En las entrevistas a los docentes de la UGE se colocó la relación entre trabajo social y educación en el campo de la educación no-formal: se trata de cooperar con las personas en la identificación de sus necesidades e intereses, de promover su organización para alcanzar respuestas a las necesidades y demandas emergentes, de orientar la capacitación de agentes de promoción social en las

mismas comunidades. En otro momento se afirmó que el trabajador social debe colaborar en la elevación de los niveles de conciencia de los sectores populares. en su capacitación y organización, para que puedan operar las transformaciones necesarias para la superación de sus problemas y lograr una inserción activa en esta sociedad en permanente cambio.

Si los formadores de la UGE consideran que la acción educativa es un recurso que el trabajador social puede utilizar en su intervención, es lógico que en su trabajo se propongan lograr que los egresados adquieran la capacidad para seleccionar y aplicar este recurso en las acciones que programen y ejecuten para atender las situaciones problemáticas a nivel comunitario, grupal e individual. Un docente de otra UGE afirmó que los trabajadores sociales “son educadores sociales, es decir, educadores informales y por eso deben proponerse lograr que la gente aprenda nuevos comportamientos; actitudes, habilidades y destrezas.”

En las entrevistas, los docentes de la UGC afirmaron que entendían a la función del trabajador social como “totalmente educativa... desde la educación no-formal por supuesto”, que básicamente, es un educador de la comunidad, en la medida en que se propone trabajar desde la promoción humana. Para ellos, uno de los objetivos de estos profesionales es

... enseñar a la gente que ella es parte de la vida de la sociedad, que cada uno es el autor de su propia vida y que tiene que tomar decisiones; y enseñar a tomar decisiones, a optar, a plantearse alternativas, porque la gente no está acostumbrada a tomar decisiones; tiene una vida de dependencia, una historia en la que siempre otros deciden por él.

En sus opiniones se manifiesta claramente la idea de la educación como “omnipresente” en la acción profesional: “cuando estoy en el campo, estoy educando. Cuando estoy en grupo, estoy educando; en la comunidad, en el grupo y en la familia también. O sea que, para mí, dicotomizar educación y Servicio Social es casi imposible”. Afirman que educar es precisamente entregarle a la gente información en la medida en que ellos los van pidiendo, la van necesitando. Comentan que a los alumnos les toma un tiempo comprender que lo que están haciendo en una comunidad es educando.

Al mismo tiempo, en otro momento de la entrevista con la Directora, sostuvo que la dimensión educativa del trabajador social debía manifestarse en acciones educativas concretas. Comento como ejemplo el caso de un grupo de madres, que se plantearon el hecho de que los mayores accidentes ocurren en la casa: “Ahí tuve que trabajar escuchando lo que ellas iban diciendo, cuáles eran los accidentes más comunes. Ellas mismas discuten, preparan informes, buscan a alguien para que les de una charla, si hace falta; y todos juntos investigamos”. Para ella una acción educativa liberadora debe proponerse que las personas sean protagonistas de su vida.

En la UGnC encontramos en los docentes una marcada tendencia a plantear la tarea del trabajador social como educador desde la escuela. No obstante se proponen acciones educativas no formales, con los mismos alumnos, con los padres, con la comunidad. Creen que la acción educativa debe partir de considerar que el otro es un sujeto y que, por lo tanto, en primer lugar se trata de conocerlo, si es que se pretende “producir algún cambio, en su situación y en él mismo, generando conocimientos”. La educación le va a permitir a las personas que conozcan sus derechos y sus obligaciones y, por lo tanto, que puedan exigirlos, demandarlos, que sean activos, que no se queden quietos, que no sean pasivos, que no se contenten con ese rol de víctima, que discutan y planteen alternativas.

La Directora concibe también el trabajador social como un educador social: “Yo como Directora eso lo tengo clarísimo, el asistente social es el educador de la comunidad. Pero no hay que confundir educador con docente, que es el educador del sistema educativo formal. Es preciso aclarar esta confusión de términos”. Afirmó que el trabajador social debe trabajar desde la cultura que la gente tiene, convocar a las personas, promover una reflexión y una discusión sobre sus problema, después tratar de que ellos mismos formen grupos de estudio y trabajo, darles herramientas y acompañarlos en el diseño y ejecución de acciones para resolver sus problema. Al finalizar esta breve descripción del trabajo comunitario, hizo la siguiente reflexión: “De algún modo todos los profesionales realizan a veces acciones educativas reales”.

La referencia a la escuela como ámbito o campo de acción de los trabajadores sociales se presenta en dos direcciones: la acción “dentro” de la escuela, con los alumnos, sus familias y los docentes y la acción “afuera”, en la comunidad, pero desde la escuela. En cada institución los docentes le dan más énfasis a una u a otra dirección, pero siempre planteando como específico del profesional las acciones educativas no-formales.

En la UGE, los formadores reconocen la tarea del trabajador social dentro del sistema educativo formal. Es un campo de acción específico y hay en el plan materias optativas si es que los alumnos quieren orientarse hacia esa actividad. Lamentablemente no nos fue posible entrevistar al docente que a cargo de esa unidad curricular y nos queda cierta duda en relación con la orientación que le da a la formación. En otras UGE, sin embargo, nos fue posible hablar con docentes a cargo de estos espacios curriculares orientados hacia la función del trabajador social en las escuelas. En esos casos nos informaron que trabajan principalmente el rol del trabajador social en la orientación escolar, como miembro de los equipos de los gabinetes. Ellos consideran que en este campo actúa también como educador social y debería ocuparse, fundamentalmente, en el complejo vínculo de la escuela con la comunidad.

Los docentes de la UGC afirman también que la tarea del trabajador social es, desde la escuela, trabajar en la comunidad: “Creo que se trabaja mucho más

fuera de la escuela”. Comentaron una intervención que están haciendo en una escuela sobre el tema violencia familiar, en el que llegan a las familias y la comunidad, pero a partir de su trabajo con los docentes y con los alumnos. Algunos trabajos finales que han presentado los alumnos sobre educación, se refieren a la acción de los trabajadores sociales en escuelas.

En el caso de la UGnC, los docentes se refirieron específicamente al desempeño del trabajador social en la escuela. Su tarea sería hacer un diagnóstico de la comunidad, de la escuela y de los alumnos, y a partir de ahí plantearse estrategias de acción. Ellos sostienen que el trabajador social podría incluso proponer a los docentes estrategias didácticas y ayudarles a superar una educación tradicional, pensada desde los adultos que se imponen y los niños que obedecen. Esa forma de educar es para ellos representativo de una época en la que era impensable un sujeto activo incluso entre los adultos de sectores populares, en la que no se aceptaba que el niño fuera activo; o sea, el niño era dependiente en esa sociedad de adultos.

En este caso parece predominar claramente la idea del trabajo hacia adentro. El trabajador social debe atender los problemas de

... los chicos que en el aula están molestos, violentos, porque no entienden lo que el maestro les dice, porque tienen problemas en su familia, en el barrio. Todo está interrelacionado, el chico no encuentra nada en la escuela, no le da nada significativo y el medio tampoco lo ayuda. La escuela misma le está negando el acceso a ciertos contenidos culturales. Hay que saber cómo es el comportamiento de los padres, cómo es la relación entre la comunidad y la escuela, qué tiene que con ver la realidad que el niño vive el aprendizaje que la escuela le propone, cómo se da la comunicación en el interior de la escuela. Todo eso tiene que ver con la educación.

Espacio para preparar al Trabajador Social como educador

En la entrevista con los directivos les planteamos nuestra intención de entrevistar a algún docente que tuviera a su cargo una unidad curricular que se propusiera como objetivo preparar a los futuros trabajadores sociales para actuar como educadores. En la UGE se nos indicó la unidad “Técnicas de intervención complementarias”, en la que se trabaja la cuestión de la educación popular y la animación socio cultural.

La Directora de la carrera en la UGC mencionó una unidad en la que tratan temas de Psicopedagogía, pero afirmó “hay cosas que las van viendo a través de escenarios... en los trabajos prácticos”. Finalmente nos orientó hacia una docente con mucha experiencia en acciones de educación popular, a cargo de la materia “Sistemática del servicio social”, en quinto año, que comprende supervisión de personas y programas, práctica de supervisión y el proceso de diseño de la tesis. La misma profesora forma parte del equipo del Taller de

Integración Metodológica, que orienta a los alumnos en la elaboración de la tesis.

En la UGnC, la Directora afirmó que a través de las unidades “Diagnóstico Socio-psicopedagógico” y “Servicio Social para el Desarrollo de la Comunidad” se había vuelto a trabajar sobre la práctica educativa. A ella le pareció conveniente que entrevistáramos al equipo de la primera de esas unidades, integrado por un asistente social y un psicopedagogo.

Espacios curriculares para la formación del educador

En la UGE entrevistamos al docente de la unidad curricular en la que se trabajan las técnicas complementarias de intervención. En la materia se tratan educación popular y alfabetización como espacios de la acción profesional, analizando tanto las estrategias metodológicas como las concepciones en que se fundamentan. Aunque se trabaja en particular a partir de la propuesta de educación liberadora de Paulo Freire, se analizan también otras propuestas metodológicas y técnicas más actuales. También se discurre sobre la animación socio cultural, sus riesgos y limitaciones y los medios de comunicación, en especial, el periodismo popular.

Esta unidad forma parte, en el plan de estudios, de la subárea de niveles y técnicas, cuyo objetivo es ofrecer a los alumnos los elementos técnicos para el desarrollo de la práctica, en donde se elaboran y procesan tanto estos contenidos más instrumentales como los teóricos. De todos modos, partiendo del supuesto de que contenidos y metodología se implican mutuamente en función de la “intencionalidad de la acción”, se incluyen también en la unidad los contenidos teóricos necesarios para entender las diferentes propuestas pedagógicas.

Los entrevistados consideraron muy valiosa esta unidad para los futuros trabajadores sociales, teniendo en cuenta que los insumos instrumentales son importantes como mediaciones entre la descripción del contexto, su interpretación y el proceso de intervención. Algunos opinan que en el plan vigente no está bien resuelto este hiato entre el conocer y el actuar, precisamente porque hay un déficit en cuanto a lo instrumental.

Docentes de otras UGE, nos informaron que en las unidades que tratan la cuestión educativa, se acentúan más bien las cuestiones teóricas, procurando poner en evidencia la relación entre los fenómenos culturales, económicos y políticos, y el papel que se le asigna en este contexto a las acciones educativas. Este análisis permite no sólo comprender las diferentes concepciones educativas en su contexto, sino también cuestiones de política educativa y la manera como están organizadas socialmente estas acciones.

En la UGC entrevistamos al docente a cargo de la unidad “Sistemática del servicio social”, que también forma parte del equipo del Taller de Integración metodológica. En la entrevista conversamos sobre su experiencia en trabajo

comunitario y educación popular y su concepción del trabajador social como educador. Nos comentó que en la unidad, ella trabaja a partir de la posibilidad de que cada profesional actúe como formador de otro, supervisando su práctica de campo. Ella considera que “la supervisión es un proceso educativo y como proceso educativo es un proceso de vida”. No hay en el plan de estudios ninguna unidad que específicamente se refiera a la cuestión educativa, a pesar de las reiteradas afirmaciones de los directivos y los docentes en relación con la centralidad de este tipo de acción en el ejercicio de la profesión, tal como ellos la conciben.

En la UGnC entrevistamos al equipo docente de la unidad sobre Desarrollo y organización de la comunidad, integrado por un psicopedagogo y una licenciada en Servicio Social²⁹. En la unidad están trabajando en particular la relación escuela-comunidad, para que cuando “la gente de servicio social tenga que ir a una escuela a actuar en lo que se llama los equipos de orientación escolar, sepan desde dónde trabajar”. Se tratan temas relacionados con este ámbito de acción: cómo funciona una institución escolar, cómo se organiza, las relaciones entre lo cultural y lo social, el diseño de acciones educativas no-formales, aunque se realicen en o desde la escuela.

Se trata de que los alumnos tomen conciencia de la importancia del trabajo interdisciplinario, que comprendan que la realidad tienen que ser abordada como totalidad y no fraccionada y que esta visión sólo es posible a partir de integrar distintas miradas. “Esto es interdisciplinario, en mi trabajo normal de todos los días, en una escuela del Conurbano, estamos continuamente trabajando juntos, psicopedagogos, maestras y trabajadoras sociales... Los problemas son educativos y sociales al mismo tiempo”.

Los docentes nos comentan que inicialmente hay cierta resistencia entre los alumnos a trabajar temas pedagógicos, aunque se trata más bien de instituciones educativas. No ven el nexo con la cuestión social, no tienen claridad sobre qué es educación.

Algunos decían ‘A mí no me interesa la educación, lo que nos están enseñando, porque yo no voy a trabajar en una escuela. Pero, cuando hicimos el diagnóstico inicial sobre los temas que les interesaban, hablaron de violencia familiar, drogadicción, familia, chicos de la calle. Todos temas que están relacionados con la educación.

En general, la producción de documentos sobre trabajo social y educación es pobre en casi todas las instituciones. Hay un mayor nivel de reflexión y documentos de investigación publicados en el caso de la UGE, pero se refieren

²⁹ Puede resultar interesante el hecho de que el punto más débil en el equipo sea el servicio social: “Los de Servicio Social fueron cambiando continuamente... Yo soy el más antiguo en la materia, estuve cinco años cambiando. Este año se incorporó con la cátedra empezada y hubo que acomodar lo de servicio social. Entonces fue tomar un poco lo que ya estaba, y agregar un poco, pero no demasiado, porque no daba el tiempo...”.

más bien al perfil profesional en general y a las metodologías de intervención. De todos modos la cátedra se plantea la necesidad de promover la producción de conocimientos y considera que la práctica educativa debe ser un tema susceptible de indagación.

En los docentes de la UGC existe también conciencia sobre la necesidad de producir documentos sobre el tema, pero no tienen tiempo para hacerlo. “Es porque uno está en la acción” argumentan. En la UGnC, los docentes reconocieron también que existe muy poca investigación sobre el tema. Argumentan que la tradición de la profesión los empuja más hacia la práctica, lo que los lleva a veces a caer en el activismo, en la improvisación. “Los trabajadores sociales somos de poca producción escrita y realmente esa es una gran falencia nuestra, porque por eso no tenemos sistematizadas nuestras experiencias, y los que comienzan tienen que empezar siempre de nuevo”.

En todas las instituciones hay como una fractura que aísla algunas unidades curriculares teórico-metodológicas de la práctica preprofesional. Algunas veces esta separación es resultado de la estructura del plan de estudios, otras de la posición de los mismos docentes. Esta situación lleva a que sea necesario generar espacios para la práctica al interior de cada unidad. En la UGE, el docente nos informa que hace que sus alumnos ejerciten las técnicas de educación popular a partir de textos teóricos de la materia. Ellos forman grupos que eligen un texto y diseñan y dan una clase sobre el tema para sus colegas. De esta manera utilizan y, al mismo tiempo, evalúan la técnica.

En otras UGE, los docentes recurren a diferentes estrategias. En un caso nos comentaron que aplican la metodología del “texto paralelo”, basándose en una propuesta de Daniel Prieto Castillo (el alumno escribe un texto sobre lo que piensa de su papel como educador y lo va modificando a lo largo del cursado de la materia, como resultado de las lecturas y las discusiones con sus colegas y los docentes). En nuestra unidad les pedimos a los alumnos que identifiquen la necesidad de una acción educativa en el contexto de un proceso de intervención y que elaboren un proyecto.

Los docentes de la UGC, afirman que la acción educativa se trabaja en el contexto de las prácticas preprofesionales. No hay en este caso una unidad curricular referida al tema. Hablando de la práctica, la Directora afirma: “Evidentemente, todo eso es educativo, porque si Usted le está marcando toda una serie de lineamientos del ciclo vital familiar o la importancia de la red social familiar o personal y todo eso y toda el área preventiva, está trabajando evidentemente en lo educativo”.

En el caso de la UGnC, los docentes se lamentan porque no les da el tiempo para hacer una práctica real y nos explican que, en la unidad que tienen a su cargo, “recrean” situaciones prácticas y les piden a los alumnos que se ubiquen en esa situación y, a partir de los contenidos estudiados en las clases, propongan alternativas para enfrentar los problemas en base al diagnóstico.

Les damos a los alumnos una situación problema, que nosotros armamos a partir de nuestro conocimiento de la realidad. Por ejemplo: un caso es el de una escuela primaria, les presentamos el entorno social, los problemas de la escuela, las opiniones de las maestras sobre la situación, a veces contradictorias; con esos datos ellos tienen que ir viendo cómo pueden modificar la situación, qué es lo que pueden aportar. También hicimos una sobre un barrio.

La referencia a Paulo Freire es, como se ha visto, común en todas las instituciones. No sólo aparece en el discurso de los docentes en las entrevistas, sino que está registrada en los programas de las unidades que tienen a su cargo. En algunos casos hay referencias claras incluso en los contenidos mínimos que se incluyen en el plan de estudios.

Los docentes de la UGE citan además a Stenhouse, Ausubel y su teoría del aprendizaje significativo y otros pedagogos y analistas de las políticas educativas nacionales. Los de la UGnC mencionaron a Bruner (representante de las teorías cognitivas) y a otros autores de la corriente crítica y cultural socio-histórica. En el caso de la UGC, se mencionó a Pichon Rivére (de la Psicología Social), Carl Rogers, Escotet (en particular sus reflexiones la nueva “Psicología del Amor” y los trabajos de logoterapia). En este caso aparecieron referencias a la teología y la filosofía latinoamericana: Boff y su trabajo sobre la ecología social, y Lucio Herald, que le da mucha importancia a la labor educativa.

LOS TRABAJADORES SOCIALES EN FORMACIÓN

En esta segunda parte del capítulo vamos a analizar los datos que hemos recogido sobre lo que los trabajadores sociales en proceso de formación consideran de esta relación entre trabajo social y educación. Se han considerado tres momentos de la formación: el ingreso, el cursado de los últimos años de la carrera y el egreso. En consecuencia, se incluye en este capítulo los análisis de las entrevistas a los ingresantes, de las pruebas de resolución de casos aplicadas a alumnos de cuarto y quinto año y de las entrevistas a egresados recientes. Hemos considerado necesario completar este proceso con alguna información sobre lo que piensan de esta relación algunos trabajadores sociales en actividad. Esto implica entender que la formación se continúa en realidad en la práctica y que —como afirman los mismos egresados— es recién en ese momento cuando realmente se completa.

¿CÓMO VEN AL TRABAJADOR SOCIAL QUIENES INGRESAN A LA CARRERA?

Es esperable que los jóvenes que se proponen estudiar para llegar a ser trabajadores sociales fundamenten esa opción en lo que podríamos denominar algunas de las versiones de la profesión que existen en su mundo, es decir, las

formas de la práctica desarrolladas por quienes tienen esa habilitación profesional en el contexto social.

La motivación de los alumnos por estudiar esta carrera se alimenta de esas múltiples percepciones como materiales con los que construyen la imagen “fantaseada” de la profesión con la que procuran identificarse. Esa primera imagen es algo inventado por ellos, pero a partir de materiales “reales”.

En busca de esta imagen entrevistamos a algunos alumnos en el momento en que estaban gestionando su inscripción a la carrera en la Escuela Superior de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. La mayor parte de las personas entrevistadas residían en La Plata y habían completado recientemente sus estudios de nivel medio. En general los padres eran pequeños comerciantes, empresarios agropecuarios, empleados o funcionarios de nivel medio. Algunos pocos habían completado ya una carrera en el nivel superior, y la Licenciatura en Trabajo Social era una segunda opción, más madura. Varios tenían iniciada otra carrera, en el campo de las ciencias sociales, y pensaban abandonarla o continuarla en forma paralela³⁰.

Muchas de las personas entrevistadas habían tenido contacto con trabajadores sociales y era en gran parte ese contacto el que los ayudó a definirse en cuanto a la elección de la carrera³¹. Algunos habían conocido trabajadores sociales cuando hicieron algún trabajo de apoyo a instituciones de asistencia o tenían amigos que estaban estudiando Trabajo Social y les contaban sobre las cosas que hacían en la carrera. Hay dos casos especiales, en los que otras personas de la familia que pueden haber influenciado en parte en la opción por la carrera, aunque no eran trabajadores sociales habían realizado una acción social importante: una madre misionera que había trabajado alfabetizando aborígenes y una hermana periodista, que hizo algunas investigaciones en las villas.

En general, lo que más influye en la elección de la carrera es una cierta predisposición de la personalidad a ayudar a los demás, a preocuparse por lo que les pasa a los otros. Podríamos afirmar que se trata de una primera descentración de las “preocupaciones” personales por su propia vida. En este sentido podría hablarse de una tendencia, aunque incipiente, hacia lo genérico, desde donde puede iniciarse el proceso de construcción de una individualidad, cuando esa preocupación, ese sentimiento de con-pasión se transforme en cuestionamiento de las condiciones que generan y mantienen esas situaciones de exclusión que les preocupan. La mayoría de los entrevistados insistió en esas

³⁰ El caso más interesante es el de una alumna que cambia Bioquímica por Trabajo Social: “Esencialmente porque yo quería hacer algo por la gente, no sabía cómo pero algo por la gente.... Bueno, yo empecé Bioquímica (*porque*) quería inventar algo para la gente, para ayudar a la gente, una vacuna, lo que sea... Pero no me resultó por el lado de la Bioquímica, así que ahora quería algo más directo con la gente. No sé, tratar de ayudarles, de informarles sobre algo”.

³¹ Se trata de familiares, vecinos, amigos de sus padres o de ellos mismos, empleados en instituciones con las que tuvieron ellos mismos contacto —gabinetes escolares, hospitales, obras sociales— o profesionales que ayudaron a algún familiar en dificultades.

“condiciones de su personalidad” que los orientaron a la carrera de Trabajo Social: les gusta lo humanitario, ayudar: lo hacen ya con todos los familiares y amigos.

En las entrevistas se trató también de averiguar si habían hecho alguna experiencia de ayuda, que pudiera haber influenciado la elección de carrera. Más de la mitad tenía un recuerdo muy positivo, que evidentemente influyó en su selección, de alguna experiencia en la que habían trabajado con la gente: en la casa cuna, con grupos de jóvenes que se proponían dejar la droga, en asilos de ancianos, en instituciones que apoyan a chicos de calle, en juntas vecinales, cooperadoras, unidades sanitarias, escuelas diferenciadas, barrios carenciados, dando clases de apoyo, en actividades de las iglesias, en hospitales. Uno de ellos afirmó:

... me parece fundamental la solidaridad y desde el barrio trato de fomentar permanentemente la solidaridad; participo en todo lo que sea social. Si hay alguna actividad del barrio, participo siempre³².

Cuando se les preguntó cómo se imaginaban que sería su vida como alumnos de la carrera de Trabajo Social, pudo comprobarse que era poco lo que efectivamente sabían sobre el tema. Sin embargo, la evidencia más importante que surgió de las respuestas a esta pregunta es que los ingresantes tenían una visión de la carrera como integrada por dos campos separados, como los de los escudos de la nobleza: el de las prácticas y el de la teoría o las disciplinas. “Una cosa es estudiar el tema y otra verlo realmente”, afirmó una ingresante.

Algunos manifestaron un vivo interés por las disciplinas; mencionaron, por ejemplo, la Sociología y la Psicología en primer lugar y luego la Antropología, la Metodología de Investigación, la Pedagogía, la Economía, la Filosofía. Los que estaban en este grupo se imaginaban que iban a tener que “leer mucho, montones de libros”. Pero muy pocos podían decir en qué sentido las disciplinas les harían aportes para el desempeño de la profesión. La mayor parte de los entrevistados hizo referencia a la práctica, incluso cuando manifestaban algún

³² El relato más impactante de una experiencia previa en este campo fue el de una joven, que contó con el apoyo de una de sus profesoras del secundario: “... Estuve con un montón de chicos que se drogaban, que tenían problemas... hice una pasantía, una práctica con esos chicos. Estuvimos todo un día con ellos. Ellos estaban ahí porque querían dejar, porque no les gustaba, porque sentían que se estaban destruyendo ellos por dentro. Como querían eso, como querían salir de ahí, de ese problema, se metieron ahí en una comunidad, ellos le dicen comunidad terapéutica. Y ahora están saliendo. Yo me enteré porque tenía una materia en la escuela que se llama Metodología de la Investigación. Y quise hacer una investigación, digamos la profesora me dijo que haga una investigación durante todo un año sobre el tema que yo quisiera. Entonces yo y otra compañera elegimos la drogadependencia. Entonces nuestra Directora del colegio nos dijo que vayamos al Terrero, que ahí íbamos a poder conseguir información. Fuimos y hablamos con la regente del curso del Instituto; como nos vio interesadas en lo que era la drogadependencia y la prevención nos becó para hacer este curso, hicimos el curso de prevención de drogas y SIDA y después salió todo ese curso, salieron las pasantías estas donde conocí a los chicos estos. ¡Todo por una materia!”.

interés en las “materias”. Consideraban que las otras carreras del área social eran más abstractas, más “alejadas de la realidad”.

En general la respuesta que predominó podría resumirse así: “Estudiar, pero no mucho; más bien hacer práctica”. Esperaban que la carrera les enseñe fundamentalmente, el cómo hacer: “cómo me tengo que enfrentar a la sociedad, cómo tengo que enfrentar los problemas, cómo los tengo que resolver, cómo tengo que dar las pautas para que sigan otras personas y cómo tengo que encaminar sus demandas”. Y para llegar a eso, se imaginaban muchos prácticos, mucho contacto con la gente, “no dejar las cosas en la teoría”, mucho trabajo “de campo”. Para ellos esta era una exigencia de la misma representación que tenían de la carrera: “cuando uno tiene aspiraciones de ayudar a la sociedad, es mejor aprender directamente en la práctica”³³.

Los entrevistados definieron como la tarea principal del trabajador social el ayudar a la gente a enfrentar sus problemas, darles “alivio”, ofrecerles “una mano” para resolver sus problemas y poder, en consecuencia, mejorar su “forma de vida”, apoyarlos, brindarles “servicios”, “poder ser útil para la comunidad, poder ayudar a los demás de alguna forma”³⁴. Todos se refirieron a esta “necesidad” de ayudar —aunque reconociendo que “hay distintas maneras de ayudar”— como la motivación principal que los llevó a inscribirse en la carrera. En este punto, veían confluír las características de su personalidad con lo que consideraban la función principal de un trabajador social.

¿Cuál es la gente que para ellos necesitaría de su ayuda como trabajadores sociales? Muchos hablaron de familias carenciadas, de gente pobre, de gente que “realmente” necesita que la ayuden, de los enfermos, de comunidades y barrios “empobrecidos”, de los niños. Algunos tenían una idea más definida sobre lo que significaba ayudar y afirmaron que se trataba de apoyar a las familias para que mejoraran su calidad de vida, en cuanto a salud, educación, trabajo y vivienda; consideraron importante ayudarle a la gente a “organizarse”. Sobre esta última cuestión, uno de ellos afirmó que el trabajador social tenía, para él, una función más organizativa que asistencial, porque “la asistencia

³³ Al iniciar el ciclo lectivo 1997, en una de las comisiones de la cátedra *Epistemología de las Ciencias Sociales*, aproximadamente 70 alumnos de 1º año realizaron una tarea grupal para reflexionar acerca de las representaciones que ellos tenían sobre el Trabajo Social. La consigna que se dio a los grupos, de cinco alumnos cada uno, era elegir una de las frases siguientes y explicar por qué la eligieron, relacionándola con lo que pensaban sobre el trabajo social: “Salir de sí mismo para ayudar a los demás”; “Poder indicarles a los demás lo que hay que hacer”; “Liberarse de las normas y de las leyes”; “Hacer lo que moralmente sea correcto”; “Preparar a los demás para ayudarse”; “Ser generoso con las demás personas”. Todos los grupos coincidieron en una visión absolutamente práctica de la profesión.

³⁴ En la tarea grupal mencionada, los alumnos afirmaron que lo que los había llevado a elegir la carrera era la voluntad de hacer algo por otros, de “ser útiles”, de ayudar a la gente a satisfacer sus necesidades, a organizarse, de “preocuparse por brindar herramientas y enseñar cómo usarlas”, de “preparar al individuo para integrarlo a la sociedad. Manifestaron que lo que pretendían era poder aplicar sus conocimientos para mejorar el futuro de la gente, guiarla, ayudarla.

puede ser temporal, pero la organización es ayudar a la gente a solucionar sus problemas de fondo”³⁵.

En pocos casos pudo percibirse en los comentarios un sentimiento de omnipotencia, aunque algunos parecían creer que el trabajador social podría resolver todos los problemas, y sería el responsable por cualquier cambio que se produjera en la vida de las personas. Lo más común es que pensarán que encontrarían muchos límites objetivos para poder darle a la gente la ayuda necesaria. Veían a la profesión como una difícil tarea, que les iba a producir insatisfacciones y conflictos con ellos mismos y con los otros. Entre otras cosas, hablaron del daño que les haría “asumir los problemas de los demás”, de la gente que podría ser desagradecida y pagarles mal sus esfuerzos, de que tendrían que vivir en el conflicto de “estar mejor” que las personas a las que pretendían ayudar; del temor a no tener la resistencia necesaria para enfrentar situaciones tan difíciles.

Muchos tenían en claro que la profesión significaba una opción de trabajo con la gente. Se trataba de estar con la gente, relacionarse con ella, charlar, “hacer algo por los otros”, tener “contacto directo”. Esta conciencia del trabajo directo con la gente, de la intervención en el espacio de la vida cotidiana, era en realidad lo que los había llevado a elegir la carrera.

Cuando se les preguntó sobre cuál pensaban que sería su lugar de trabajo o dónde les gustaría más trabajar, casi todos hablaron de escuelas y hospitales. Algunos mencionaron los institutos de menores, las cárceles, las villas de emergencia, la administración municipal, el área judicial. Dos o tres se refirieron en particular al trabajo en comunidades o en barrios. A algunos les preocupaba la falta de independencia de la profesión, les hubiera gustado tener más libertad, más autonomía. Solo uno de los entrevistados se refirió al trabajador social como alguien que trabaja en equipo con otros profesionales.

Para reflexionar sobre la relación trabajo social/educación, se interrogó a los ingresantes sobre si pensaban que su trabajo tendría alguna relación con la educación. Con el objeto de evitar equívocos en cuanto a la interpretación de las respuestas, se les aclaró que entendíamos que en una situación educativa había alguien que pretendía enseñarles a otras personas algo que le parecía importante que aprendieran³⁶.

³⁵ En sus respuestas a la tarea grupal de la cátedra *Epistemología de las Ciencias Sociales*, casi todos los grupos consideraron en líneas generales que la tarea del Trabajador Social tiene un destinatario explícito, aunque no pudieran todavía precisar de quien se trataba. Hablaban de “...alguien que necesite mejorar su nivel de vida...”, “...alguien que necesite encontrar soluciones a sus problemas...”; consideraron que las necesidades de los sectores más desprotegidos marcan el quehacer del Trabajo Social y lo obligan a preocuparse por ellos. Si bien los conceptos eran vagos o ambiguos, aparecen términos como “ayuda” o “necesidad”, “carencia material”, “pobreza”, “falta de recursos”.

³⁶ Sobre esta cuestión ver el capítulo 1 de este trabajo. Aunque pueda parecer una definición demasiado rígida, se trata para nosotros de rescatar lo específico de una acción educativa, lo que la diferencia de cualquier otro tipo de acciones.

Muy pocos identificaron educación con escuela. En ese caso, decían que les interesaba trabajar en la escuela tratando de mejorar la educación que se ofrecía a los chicos, pero no confundían su lugar con el del maestro. Afirmaron que la educación estaba muy “deteriorada, que va cayendo, que cada vez hay menos ganas de hacer cosas”, y por eso creían necesario charlar con los profesores y con los alumnos; ayudar a las familias a que consigan los medios para mandar los chicos a la escuela; apoyar a los chicos con problemas en la escuela y tratar de orientar a las maestras. Para estos ingresantes, la educación básica era muy importante, “lo principal”.

La mayor parte pensaba que su campo de acción sería el de una educación menos formal. Algunos fueron incluso muy precisos en la diferenciación de lo que ellos consideraban la tarea educativa de un trabajador social y lo que se hace en la escuela. “La función de ayudar y la educación son complementarias; lo que uno sabe lo transmite y a su vez está ayudando a la persona que no entiende o que tiene algún problema”³⁷.

Casi todos estaban convencidos de que tendrían que “enseñarle” algo a los chicos, a las familias, a la gente junto a la cual trabajarían. ¿Qué es lo que consideraban importante que la gente aprendiera y, por lo tanto, creían necesario “enseñárselo”? Cómo mejorar las relaciones interpersonales, en especial al interior de las familias; cómo cuidar su salud —hablaron de higiene, saneamiento ambiental, alimentación—; cómo hacer para adoptar un chico, cómo prevenir los problemas, utilizar los servicios públicos, “distribuir mejor su tiempo”. Consideraron también importante que las personas aprendieran “un modo de vivir en una sociedad como esta, de encontrarse con uno mismo”; y también a organizarse para buscar sus propias alternativas de solución; a “manejarse”, con los medios que tenían a su alcance. Uno afirmó que consideraba fundamental que la gente aprendiera a leer y escribir y que entendiera que sólo podría salir adelante con los otros, siendo solidario; otro creía que había que enseñarle a la gente a “encontrar salidas, que por ahí no las pueden ver” y “darles pautas de vida”.

Algunos ingresantes pensaban que lo más importante era darle a la gente información. Uno de ellos afirmó de manera contundente: “la gente crece por medio de la información y información es educación”. Otro se refirió expresamente a la necesidad de estar capacitado para desenvolver esta actividad educativa que él consideraba parte del ejercicio de la profesión: “creo que sería muy importante, que sería necesario también que uno esté preparado como para, además de darle una mano, de tratar de solucionarle algunos problemas de la gente, poder educarlos mejor.

³⁷ En este mismo sentido, en el trabajo grupal de la cátedra *Epistemología de las Ciencias Sociales*, los alumnos señalaron con insistencia que rechazaban las formas autoritarias de hacer Trabajo Social —y, evidentemente, realizar tareas educativas como trabajadores sociales—, pero les faltaban fundamentos para sostener su posición: “...nuestra función es guiar, no preparar; es una forma menos autoritaria...”.

Una de las cuestiones que nos interesaba conocer sobre la representación que los ingresantes traían en relación con la profesión por la que habían optado y su desempeño como educadores, era en qué medida se habían planteado la dimensión política de cualquier práctica profesional. En las respuestas a esta pregunta se presentaron claramente situaciones que ponían en evidencia diferentes grados de conciencia sobre esa dimensión política.

En primer lugar, en una etapa de las entrevistas fue necesario superar la identificación de política con una práctica política determinada: el populismo y la manipulación como estrategia de promoción personal —quizá por eso reaccionaron afirmando: “Yo soy neutra, eso (la política) es totalmente de afuera de mí”, o “A la parte de la política le tengo asco de verdad, debe ser la cosa más sucia que hay”—. Esta práctica es, sin lugar a dudas, política y es la forma más común en que se ejerce la política en la vida cotidiana de los entrevistados. Basta comprobar la profusión de lemas “manipuladores” que pretenden “convencernos” de que las cosas con las nos tropezamos a diario no existen o no tienen importancia.

Superada esta entrada en el tema, apareció un primer nivel que se limitaba a la intención de hacer algo por el otro “singular”. Esta descentración del egoísmo, aunque no constituya todavía un nivel de conciencia política, puede llegar a ser un punto de partida en el camino hacia la construcción de esa conciencia. Este es el caso que más se presentó entre los entrevistados. Cuando se les interrogaba sobre las dificultades que hoy, en la situación actual del país, encontraría un trabajador social para desenvolver su práctica profesional, plantearon problemas que tenían que ver con la “desconfianza”, la sospecha que provoca en la gente la “exagerada” solicitud de un extraño.

Consideraban que la gente estaba mal, porque no estaba muy bien informada, porque a veces no quería incluso darse cuenta: “Con el SIDA, por ejemplo, puede cuidarse o puede tener, digamos, condiciones así de dinero para poder cuidarse, pero no se cuida por dejadez o porque dice a mí no me va a pasar nada o así...”. Casi todos manifestaron interés en trabajar directamente con la gente. Esta era la causa que, en general, los había llevado a decidirse por el Trabajo Social y no por la Sociología, que consideraban “más general, más sociedad en general y que no abarca los problemas de los individuos”.

Ya en un primer escalón de pensamiento político encontramos los que consideraban a la comunidad como destinataria de su acción, pero se trataba de una comunidad que no estaba situada en ningún lugar, casi sin contexto. Pero, esta misma práctica de acción comunitaria los llevará inevitablemente a descubrir que no están solos y que los problemas que la gente tiene y que ellos tratarán de ayudarles a enfrentar, vienen de ese contexto que en el momento de la entrevista casi no percibían. Algunos apostaban al trabajo comunitario, querían ser útiles a la comunidad y afirmaban la importancia de la

organización, creían que había que trabajar con la gente para hacerles comprender la importancia de ser solidarios.

Muy pocos llegaron a niveles más altos en la comprensión de la dimensión política de la práctica profesional. En este grupo, los problemas de las personas se concebían no apenas como causados por la falta de información, el desinterés o alguna malsana inclinación de su personalidad; sino por los gobiernos y las dificultades económicas que les hacían padecer y que limitaban sus posibilidades de realización en la vida cotidiana. “Yo pienso que el [responsable] principal [es] el gobierno, porque el gobierno no hizo algo para que la sociedad no sea rebelde, no sea agresiva; la sociedad está agresiva por todos los problemas que sufre, porque algunos no tienen plata, porque se refugian algunos en el alcohol, otros en la droga, tienen muchos problemas económicos...; para mí es lo económico, que el gobierno no lo supo frenar a tiempo y, bueno, se desencadenó todo esto, todo lo que está ahora”.

Afirmaban que el gobierno que no le daba “bolilla a la gente pobre”. “Los que tienen más recursos están muy bien, y es a esos a los que favorece la política económica del gobierno, pero el pobre no tiene nada, porque no tiene trabajo”. Estaban preocupados por el tema de la desigualdad y consideraban que el trabajador social debía luchar para que cambiaran las circunstancias que habían generado esas desigualdades. Algunos se manifestaron desanimados, desilusionados, les parecía muy difícil enfrentar esa durísima situación; creían que haría falta un “trabajo de hormiga” y que era indispensable “juntarse”. Lo importante era que pensaban que había que abandonar ese “lugar de desencanto” y hacer algo para cambiar las cosas: “Muchos dicen que no, que no se puede, porque es todo muy grande como para que uno pueda ayudar o hacer algo. Y yo me di cuenta que, aunque sea un granito de arena, se puede. Creo que se puede.”

Hemos encontrado otros trabajos que intentan averiguar cuáles son las “representaciones” de los alumnos sobre la profesión, en el momento en que ingresan a la carrera. En general, en la mayoría se llega a las mismas conclusiones. Sin embargo, cuando las comentan, es común encontrarse con una valoración negativa de la intencionalidad de ayudar al prójimo: “sin duda, los alumnos ingresantes, acorralan la profesión en el rol de mero auxiliador”³⁸.

Se cuestiona el hecho de que esta construcción “preconceptual” sobre el Trabajo Social, se limite a señalar una práctica que considera muy poco sobre qué teoría de lo social se fundamenta. Sin embargo esta crítica es descalificadora y descontextualizada, en la medida en que analiza opiniones de alumnos que

³⁸ Los párrafos que siguen se refieren en particular a los comentarios sobre el trabajo propuesto por la cátedra *Epistemología de las Ciencias Sociales*, que antes mencionamos. Sin embargo hemos tenido noticias a través de conversaciones con docentes de otros Institutos Formadores de Trabajadores Sociales, de investigaciones que llegan a conclusiones similares. En nuestras entrevistas con los egresados aparecieron también juicios semejantes sobre la intención de ayudar.

acaban de ingresar a la carrera, aplicando criterios que se podrían utilizar con algún rigor a las opiniones de quienes están por egresar, si es que la formación se hubiera propuesto objetivos en esta línea.

Se cuestiona el hecho de que algunos ingresantes vinculen, en sus representaciones, la profesión del trabajador social a la acción educativa, y lo identifiquen como un profesional capaz de dar, ayudar o asistir “quedando engrapado en la calidad de ayudante o auxiliar. Se considera grave que algunos se propongan explícitamente la función de enseñar, mostrar, educar; “actividades todas que suponen un ejercicio del poder absolutamente dispar y un juego en el cual el Trabajador Social puede manipular con su saber a la gente simulando cambios que no se producen”.

En estos comentarios, hechos desde el lugar del “espectador”, se descalifica toda acción educativa “liberadora” como una “práctica imposible”. Parece además que la situación educativa es el “único espacio” social en el que la distribución del poder es desigual. Este presupuesto es dos veces equivocado: en primer lugar, porque el poder se “juega” en toda relación social; en segundo lugar, porque en la sociedad capitalista la distribución del poder es, en términos generales, desigual. Podríamos agregar también que, en la perspectiva de la “identidad atribuida” a los profesionales por quienes concentran el poder en esta sociedad, se trata de que todos trabajen para legitimar ese ejercicio desigual del poder. No entender esto lleva al fracaso cualquier intento de transformación de la sociedad.

Se trata de una visión “intelectualizada” de la profesión que destruye la misma representación que pretende analizar, colocándose en el lugar de la verdad y enjuiciando desde allí lo que los alumnos piensan cuando están iniciando la carrera. Se critica de una manera dogmática el tono del dogma de las representaciones —tono que es además propio de las representaciones sociales, por lo que algunos autores han preferido llamarlas “creencias”—.

Sobre la evolución de esta primera imagen de la profesión, es interesante consultar un trabajo de investigación que se realizó en la Escuela Superior de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Una de las preguntas de la encuesta que se aplicó a los alumnos era la siguiente: “¿Cambió la imagen de la profesión que tenía al ingreso? ¿La práctica tuvo que ver con este cambio? Consigne la naturaleza del cambio”. En general los alumnos reconocen que superaron la imagen netamente asistencialista que tenían de la profesión. “Antes no comprendía el rol de un Trabajador Social, lo veía como la persona que llevaba lo que necesitaba la gente en ese momento”, ahora sé “que no somos ni vamos a ser los transformadores del mundo ni de esas realidades que todos vivimos” y por eso veo de una manera más real y “más concreta la posibilidad de transformación”. Sin embargo mantienen la idea de la ayuda como eje de la profesión: “... considero (al igual que cuando decidí estudiar esta carrera) que hay gente que necesita que alguien los ayude a pelear por lo que les corresponde

y así poder salir adelante”. Otro contesta afirmando también este compromiso del trabajador social con los otros: “ahora veo que no todos los profesionales están comprometidos de la misma manera con la realidad”.

DISEÑOS DE INTERVENCIÓN EN SITUACIONES PROBLEMA ELABORADOS POR ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

Para responder las preguntas que hemos planteado sobre la relación entre trabajo social y educación en el contexto de la formación profesional, redactamos cuatro situaciones o casos³⁹ y le solicitamos a algunos alumnos que estaban cursando el cuarto o quinto año de las carreras “Licenciatura en Trabajo Social” o “Licenciatura en Servicio Social”, en diferentes Universidades⁴⁰, que escogieran un caso y diseñaran una estrategia de intervención. El objetivo de esta prueba era comprobar si los alumnos consideraban a las acciones educativas como un recurso que podían utilizar en su intervención en esas situaciones y, a partir del diseño de intervención que elaboraran, recoger algunas informaciones sobre qué entendían por educación, en un momento en que habían llegado casi al final de su carrera.

En general los casos fueron presentados por el profesor, en los Talleres de Trabajo Social o en algunas de las unidades relacionadas con el tema, y resueltos en su domicilio por los alumnos. En una de las Universidades la resolución se hizo en el aula y los mismos alumnos decidieron que el trabajo se haría en pequeños grupos. Devolvieron la prueba completada 26 alumnos en total, aunque en cuatro casos se trata de grupos de tres o cuatro alumnos.

El análisis de los materiales tiene en cuenta que la acción educativa no se limita a aplicar recetas —lo que está más próximo en rigor a una acción de adoctrinamiento o adiestramiento—, sino que implica un proceso complejo, con diferentes momentos y niveles de operacionalización o concreción:

- Un primer nivel que se refiere a las opciones teóricas, de las que se deriva la concepción educativa a la que el educador adhiere y que implica una idea del método;
- Un segundo nivel en el se definen los principios metodológicos — normas o especificaciones que describen la calidad de la acción en la perspectiva de las

³⁹ Los cuatro casos se incluyen en anexo.

⁴⁰ En un primer momento habíamos decidido limitar la resolución de esta prueba a grupos de alumnos de las tres Universidades que estábamos analizando como “instituciones formadoras”. Sin embargo, docentes de otras instituciones, al enterarse de nuestro trabajo, se ofrecieron para presentar los casos a sus alumnos. Por este motivo incluimos, además de aquella en la que habíamos trabajado con directivos y docente, otra Universidad de Gestión Estatal. En el caso de las Universidades de Gestión Privada no confesional no obtuvimos ningún resultado: una de ellas se opuso terminantemente a participar en la investigación y la otra, que nos había prometido proponer la resolución de los casos a los alumnos que cursaban el Seminario de Tesis, no lo hizo hasta el momento.

opciones teóricas fundamentales—, que se refieren a los modos de concreción de las opciones teóricas en la acción educativa;

- Un tercer nivel que ocupan las teorías intermedias, que orientan la práctica educativa. En este nivel se trata de tomar decisiones sobre para qué enseñar (los objetivos), qué enseñar (los contenidos) y cómo enseñar (los componentes operacionales del método: técnicas y materiales), decisiones que suponen una definición de los sujetos y del contexto en el que ha de desarrollarse la acción educativa;
- Por último, el cuarto nivel corresponde a la práctica educativa concreta en donde se ponen a prueba las decisiones tomadas y se confirman o modifican, poniendo en cuestión todas las opciones y construcciones anteriores.

En nuestro análisis se tratará de descubrir en las diferentes formas en que los alumnos trabajan el caso escogido, cuáles son los principios que están operando en esa manera de encarar la intervención. Tomamos como punto de referencia el conjunto de principios que hemos expuesto en el capítulo tercero y que, a nuestro entender, son el fundamento de una estrategia educativa diferente de la que proponen en general las acciones formales de educación. Esta estrategia educativa implica una opción por colaborar con los sectores populares en la elaboración de un proyecto social que les permita realizar sus intereses.

El camino de nuestro análisis sería entonces el siguiente: la consideración de los diferentes elementos de la acción educativa y su organización en una “configuración didáctica” nos servirá como punto de partida para “explicitar” los principios que orientan la acción propuesta y, desde allí, formular alguna hipótesis sobre las creencias básicas que fundamentan ese “modo” de educar. La “configuración didáctica” que los alumnos construyen para “intervenir”, en el caso que han escogido, puede proponerse, en los extremos, transmitir o construir conocimientos, poner en marcha procesos de pensamiento superficiales o profundos.

Teniendo en cuenta estas reflexiones, para el análisis de los trabajos de los alumnos se establecieron categorías que se fueron modificando en el proceso de lectura y análisis de las respuestas. Finalmente resultaron dos categorías relacionadas con el contexto y la forma de comprender a los sujetos, cuatro que se refieren a los componentes de la acción educativa y dos más que operan a modo de síntesis y que se refieren a la secuencia de las actividades en la propuesta de intervención y al reconocimiento explícito de las acciones como educativas. En resumen, esas categorías de análisis son las siguientes:

- **Base Institucional**

Esta categoría pretende dar cuenta de cómo se representaban los alumnos su tarea. Es importante comprobar si tienen conciencia de que su trabajo deberá desenvolverse necesariamente en un contexto institucional, que va a influir en el sentido de la estrategia propuesta. También nos interesaba comprobar hasta

qué punto, los que citan una institución. se limitan a instituciones que tienen el mandato social de educar⁴¹.

- **Agentes**

En este caso se trata de analizar qué personas incluyen los alumnos como agentes en su estrategia de intervención y cuál es el papel o las funciones que le asignan a cada uno de los tipos de actores. En esta categoría se define el nivel de participación de los sujetos en la intervención, tanto el de los trabajadores sociales como el de la población.

- **¿Para qué aprender?**

Se incluyen en esta categoría los objetivos de la intervención. Se trata de analizar si hay en verdad una intencionalidad en el sentido de que, como resultado de la intervención, se espera que las personas realicen ciertos y determinados aprendizajes⁴². Se incluye en esta categoría también el análisis de la pertinencia de una propuesta educativa y la reflexión sobre el impacto esperado de los nuevos aprendizajes en la situación problema en la que se interviene.

- **¿Qué aprender?**

Esta categoría nos permitirá confirmar si se trata en rigor de una propuesta educativa, en la medida en que se solicita que los alumnos expliciten los aprendizajes a ser logrados por los participantes. Se tendrá en cuenta, además, el tipo de expectativas de logro que se mencionen: si se relacionan exclusivamente con la recepción de informaciones y la adquisición de destrezas específicas, o implican también la construcción de capacidades generales, relacionadas con el pensamiento, la interacción y la participación social. La ausencia de expectativas de algunas de estas clases puede indicar el sentido que se le da a una acción educativa como recurso en la intervención.

- **Técnicas**

Las técnicas que los alumnos seleccionen para utilizar en su propuesta de intervención dan más información sobre el método. Es importante comprobar

⁴¹ En un trabajo de investigación que se realizó en la Escuela Superior de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, se les preguntaba a los alumnos: “¿Cambió la imagen de la profesión que tenía al ingreso? ¿La práctica tuvo que ver con este cambio? Consigne la naturaleza del cambio”. Uno de ellos respondió señalando específicamente esta cuestión institucional: “Cambió en parte, porque antes no había pensado que los trabajadores sociales, a veces, tienen que responder a las necesidades de una institución”.

⁴² En nuestra experiencia de trabajo en la cátedra *Teoría de la educación y metodología del aprendizaje*, en el cuarto año de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, hemos comprobado que, en general, a los alumnos les cuesta mucho diferenciar el proyecto de una acción educativa de un proyecto de investigación. Esto se hace evidente cuando formulan los objetivos en términos de aprendizajes, o más bien de producción de conocimientos, de quienes intervienen en la situación y no de los actores sociales mismos. En un proyecto tradicional de investigación los objetivos se refieren a construir un conocimiento del que se apropia el investigador; mientras que en un proyecto educativo se referirán a los conocimientos que se espera que los participantes construyan. Sin embargo, es posible que la investigación se “utilice” como situación educativa, con la intención de que las personas realicen ciertos aprendizajes; este es el caso, por ejemplo, de una investigación participante.

si hay una justificación de la selección. También cuáles son los principios metodológicos que se ponen de manifiesto en esa selección.

- **Recursos y Materiales**

Nuevamente, la selección de recursos y materiales nos permitirá deducir cuál es la concepción de educación a partir de la cual se proponen estas acciones educativas incluidas en el proceso de intervención propuesto.

- **Etapas del proceso de intervención**

Esta categoría tiene relación con el método. La secuencia con que cada uno de los alumnos elija realizar las diferentes etapas del proceso de intervención, nos dará informaciones sobre algunos criterios fundamentales de la estrategia educativa: la participación, la significatividad, la operatividad.

- **Reconocimiento explícito de acciones educativas**

En esta categoría se pretende dar cuenta de la amplitud con que los alumnos entienden la acción educativa. Es importante comprobar si reducen su representación de la educación a las formas tradicionales, más próximas de la imagen escolar de la educación, o si incluyen formas de acción y espacios más amplios en las acciones educativas propuestas.

Base Institucional

Al decidir cómo intervendría en el caso que eligieron, dieciséis alumnos mencionan explícitamente una base institucional y diez no hacen ninguna referencia al tema. En este último caso hemos incluido una de las respuestas que plantea la posibilidad de “intervenir” por iniciativa propia y otra que menciona una institución, pero sólo como proveedora de materiales para el trabajo comunitario. Para el diseño de una intervención que plantea como uno de sus recursos acciones educativas, la omisión de la base institucional es significativa. Implica no tener en cuenta el espacio desde el que el profesional interviene, las representaciones que genera en sus interlocutores y las “sobreimpresiones” con que se cargan inevitablemente los componentes de su propuesta educativa.

Los alumnos que indican la base institucional de su intervención reconocen este contexto más inmediato que condiciona sus acciones. Dos de ellas lo señalan explícitamente: una, que forma parte del grupo de las deciden intervenir desde la escuela, reconoce que la intervención depende de la institución en la que el profesional trabaja y de los objetivos que esa institución se plantee; otra plantea la necesidad de que se le informe “desde” dónde está trabajando y recalca la importancia que tiene la institución para el diseño de su intervención.

Entre los que proponen una acción educativa como estrategia de intervención nueve señalan como base institucional a la escuela. Algunos fundamentan esta opción: la escuela es la única institución pública que tiene presencia en la localidad y cuenta con recursos que facilitarán la acción profesional. La propuesta es entonces “abrirla” a la comunidad, que se “apropie” de esos recursos para su proyecto. En una de las respuestas, aunque la escuela es el

centro del proceso, se plantea “recurrir” a otras instituciones si es necesario, y se menciona como ejemplo el “conseguir el local para las asambleas comunitarias de alguna otra entidad de dependencia religiosa o barrial”.

Muy pocos alumnos (apenas siete) se plantean otra base institucional. Una menciona una entidad que represente a los vecinos, si es que existe en la localidad y si no existiera se propone averiguar, a través de diálogos informales con pobladores, por qué no existe (aunque después no incluye esta cuestión en su diseño de intervención). En dos casos se mencionan instituciones relacionadas con la atención de la salud: un Centros de Salud Comunitario y el Programa PROMIN, del Ministerio de Salud. Otras dos respuestas plantean la acción como una oferta que el profesional presenta a varias instituciones y, en este caso, es el profesional que decidirá trabajar con “aquella institución que esté más interesada”. En cuatro trabajos se menciona la posibilidad de articular varias instituciones en el proceso: una alumna propone constituir redes institucionales de apoyo a la intervención y otra inicia el trabajo elaborando “un mapa de redes institucionales”, lo que significa identificar cuáles son las instituciones que actúan en la localidad y sus interrelaciones. Uno de los diseños propone constituir un “espacio interinstitucional”.

Agentes

Con respecto a los agentes de la intervención nos interesa buscar en las respuestas que los alumnos elaboraron como resolución de los casos qué papel le asignan al trabajador social, si se proponen trabajar junto con otros profesionales y cuál es el ámbito de acción de esos profesionales “cooperantes”, y qué papel le atribuyen a las personas junto a las cuales trabajan.

Casi todos los alumnos hacen referencia explícita en su trabajo a otros profesionales. Esto no constituye, en rigor, una sorpresa porque en la presentación de los casos se les sugería que podían integrar un equipo y se les solicitaba que indicaran las profesiones de las personas que los acompañarían en el proceso de intervención que consideraban necesario en la situación planteada. Sin embargo, en cinco casos se afirma que sólo participarán en el proceso trabajadores sociales, aunque en uno de ellos se considera que esta situación se daría solamente en las acciones iniciales y que, a partir de ahí, podrían integrarse otros profesionales.

En 16 respuestas se habla de equipo interdisciplinario, equipo técnico, cooperación entre profesionales, trabajar junto a otros. Casi todos mencionan la formación que deberían tener esos cooperantes o integrantes de los equipos:

- en el área de la salud, en ocho casos (médico rural o de familia, enfermera, agente sanitario, nutricionista),
- en psicología, en cinco casos (psicólogo, psicólogo social o comunitario),
- en agronomía, en cuatro casos,
- en abogacía, en cuatro casos,

- en psicopedagogía, en tres casos.
- en antropología, sólo en un caso,
- en sociología, también en un solo caso.

Es claro que, en la mayor parte de los casos la formación del profesional “cooperante” está estrechamente relacionada con la especificidad del caso. Algunas respuestas se refieren a los “colaboradores” de una manera más general (cinco casos): “otros profesionales que estén dispuestos a trabajar por la comunidad”, “todo aquel profesional de la zona que esté interesado”, “profesionales expertos en las áreas problema”. Sólo una vez se hace referencia a una relación entre la propuesta de intervención y la formación de trabajadores sociales: se habla de un sistema de pasantías para estudiantes avanzados.

Finalmente, en diez casos aparece una referencia explícita al personal de la escuela como colaborador en el proceso de intervención que se programa. A veces se mencionan a “los profesionales que trabajan en la escuela”: orientadora social, orientadora educacional, psicopedagoga. En otros casos se habla de “los maestros” o “los docentes” en general y hasta en un caso se propone invitar a participar en el proceso a otros maestros de localidades vecinas. En cuatro casos los profesionales de la escuela se presentan como los únicos colaboradores en el proceso de intervención.

La segunda cuestión, es decir, la intervención como agentes en el proceso de intervención de las personas junto a las cuales el profesional trabaja, se menciona en quince casos. Es posible hacer aquí una diferencia: algunos alumnos se refieren a la población en general: toda la comunidad, todos los vecinos, todos los que viven en la localidad; otros señalan expresamente grupos estratégicos.

En cuanto a la primera forma de referirse a la población, de un modo más general, aparecen (en ocho casos) expresiones como estas: “autodiagnóstico comunitario”, “organizar a la comunidad en forma participativa”, “la gente del barrio”, “los vecinos que se unen y organizan”. Una alumna propone un trabajo de investigación acción **con la gente del lugar** y otra se plantea la necesidad de crear un Centro de Encuentro Comunitario como espacio de participación. Algunos alumnos de este grupo hacen reflexiones sobre el protagonismo, la participación, la necesidad de “incluir a la gente en la solución de sus problemas”; el papel de la comunidad, no como “objeto” de atención, sino como sujeto de la acción, que toma decisiones, programa las acciones, selecciona sus estrategias.

Es interesante observar que, en el diseño en que el autor considera que en las acciones iniciales el sujeto debe ser el trabajador social, no solo los otros profesionales, sino también la comunidad entra en escena en el segundo acto. Para él se trata de un proceso en el que la presencia del trabajador social que asume las tareas de “acompañamiento, apoyo y supervisión, va disminuyendo

hasta lograr la autonomía de los pobladores, que sean los propios gestores de soluciones para sus problemas”.

Cuando se mencionan grupos estratégicos para el programa de intervención, se hace referencia a un “grupo de personas de la comunidad que trabajará junto al equipo técnico”, “los que aprenden”, “los que se capaciten para realizar las tareas necesarias”, los jóvenes, las mujeres, los padres, los líderes. En este último caso el alumno argumenta: “Considero necesario trabajar con las personas que anteriormente tomaron la representación de la comunidad, de modo que a través de ellos pueda conformarse un grupo estable”. A veces, entre estas respuestas se presenta una distribución un poco tradicional de tareas por género: las mujeres para atender los chicos, ocuparse de la comida o de la salud; los hombres para la construcción o el trabajo agrícola.

Finalmente, son pocos los casos en los que se habla explícitamente del papel de trabajador social como agente de intervención. A veces se menciona expresamente ocupando el lugar del educador (tres casos) —educador social informal—, otras más indirectamente como promotor de la participación de toda la comunidad o de grupos especiales (cuatro casos). En dos trabajos se le atribuye un papel más general, como “gestor” del proceso de intervención: articula los mecanismos de resolución de los problemas de la población o “los recursos con los cuenta el programa”, acompaña el proceso. En uno de los trabajos se hace una reflexión sobre “incumbencias profesionales” del trabajador social y destaca especialmente la que se refiere a “participar en trabajos de promoción comunitaria”. Aparece también una “atribución” de funciones más psicosociales: una alumna afirma que el trabajador social debe asumir el papel de **contención**.

En relación con este tema es interesante observar hasta qué punto predominan las expresiones impersonales en las propuestas de intervención que han diseñado los alumnos. Esta “omisión” generalizada del sujeto puede significar una cierta inseguridad sobre quién debe ser en realidad —¿el equipo técnico o la población?—. Sin embargo, podría suponerse también que la preferencia por el sujeto tácito se relaciona con el lenguaje burocrático y, por lo tanto, puede significar que el sujeto es el técnico o el equipo técnico de la o las instituciones encargadas de “gerenciar” el proceso de intervención. En el momento de analizar las técnicas o la secuencia de los diseños, esta “omisión” nos planteará una seria dificultad y tendremos que optar por una interpretación.

¿Para qué aprender?

Los objetivos de las acciones educativas incluidas en los diseños de estrategias de intervención planteados por los alumnos son, ordenados de acuerdo con la frecuencia en que aparecen, que las poblaciones junto a las cuales trabajan logren:

- I Mejorar su calidad de vida o alcanzar un cierto nivel de “bienestar”. En algunos casos se especifican diferentes áreas en las que se manifestaría esa mejoría: salud, educación, alimentación, vivienda, trabajo, conservación del medio ambiente. Una de los trabajos habla de “mejorar el nivel socio-educativo” de la comunidad. Como un camino para lograr condiciones más favorables para la reproducción de la vida cotidiana de las personas, se propone incrementar sus posibilidades de acceso a los servicios que ofrecen las instituciones y los programas de desarrollo que actúan o podrían llegar a actuar en la localidad.
- II Mejorar la situación económica de sus familias a través de empleos —más calificados y mejor remunerados— o de trabajos por cuenta propia que aumenten sus ingresos. Se trata en este caso de aumentar el nivel de capacitación para el trabajo, poner en marcha microemprendimientos o formas asociativas de producción, resolver problemas de organización familiar que dificultan el trabajo de las mujeres. Se propone que los sujetos logren alcanzar más beneficios con menos tiempo y costo, es decir, que puedan producir de una manera más eficiente.
- III Aprovechar mejor los recursos de que disponen. No queda claro en qué sentido se utilizan los términos “aprovechar” y “disponen”. Puede entenderse que las “promesas” institucionales no cumplidas, son también recursos de los que disponen (o al menos deberían disponer) como ciudadanos. En este caso estaríamos repitiendo el objetivo II, que se propone aumentar el acceso de estas poblaciones a los servicios que ofrecen (o más bien deberían ofrecer) instituciones como las escuelas, las unidades sanitarias o los municipios, entre otras.
- IV Formar agentes multiplicadores que estén capacitados para elaborar y transmitir informaciones. Este objetivo no aparece tan claramente formulado, si no apenas sugerido en algunos de los diseños de intervención. Puede cuestionarse desde una reflexión sobre lo que se pretende que el agente “multiplique” o “transmita”. En uno de los casos se especifica con claridad limitando la acción de estos “agentes” multiplicadores al campo de la salud: “es la persona que consulta con más frecuencia temas de salud por estar a cargo de la familia y tener más acceso a la toma de conciencia y sensibilización, y puede promover una posterior modificación de conductas en el ámbito familiar”.
- V Aumentar los niveles de integración en su comunidad, afianzando los vínculos, promoviendo la creación o el fortalecimiento de “redes” y mejorando la comunicación; se trata de “consolidar” la trama social a nivel local. En esta línea pueden incluirse las propuestas de aumentar la solidaridad y la cooperación entre los pobladores. Se afirma en este caso que es importante que los participantes tomen conciencia de que “la unión hace la

fuerza”, aunque también es cierto que “la unión deshace la fuerza” de los oponentes⁴³.

- VI Fortalecer su organización, logrando inclusive —en varias propuestas se presenta— la creación de entidades más permanentes, con un funcionamiento democrático, que puedan plantearse objetivos a largo plazo y formular y poner en marcha planes de acción. Se mencionan incluso algunas formas jurídicas que podría asumir esa entidad: unión vecinal, sociedad de fomento, centro de encuentro vecinal, cooperativa, liga comunitaria.
- VII Enfrentar su situación problemática, identificando sus problemas, tomando decisiones sobre cuáles deben encararse con más urgencia, elaborando y gestionando proyectos. En uno de los trabajos se expresa así este objetivo: “que los sujetos sean capaces de reflexionar sobre las causas y consecuencias de los problemas y la importancia de solucionarlos en conjunto”. En otro se propone “que ellos mismos serán gestores de su comunidad, que tengan autonomía”.
- VIII Diseñar y poner en marcha estrategias de sobrevivencia. Como se afirma en uno de los diseños: “que logren sostenerse y satisfacer necesidades vitales”. En otro trabajo se habla de “implantar un sistema de trueques, para mejorar la alimentación de los niños”.
- IX Aumentar sus niveles de autoconfianza, seguridad en sí mismos, “estima de sí”. Un alumno expresa así este objetivo: “en la medida que la tarea tenga éxito y logre este objetivo, el grupo aumentará la seguridad en sí mismo y estará con mejores condiciones para emprender tareas de mayor envergadura”.
- X Satisfacer sus intereses. Pero no hay ninguna aclaración sobre el sentido en que aquí se utiliza este término, por lo tanto podría tratarse tanto de intereses políticos, como culturales o económicos.
- XI Constituirse en “miembros artífices del cambio a partir de sus propias propuestas e intervención”.

Solamente en uno de los trabajos, la intervención propuesta no implica ninguna acción educativa. Para analizar estos “objetivos” es necesario una breve especificación de la frecuencia con que aparecen: los primeros —desde el I al VIII—, están presentes en la mayor parte de los trabajos, aunque expresados de formas muy variadas. Los últimos —del IX al XI— sólo son mencionados en uno o dos trabajos.

Si se tiene en cuenta la escala de objetivos de intervenciones educativas que plantea Eduardo García Huidobro (1985) en su análisis de los proyectos de trabajo de las ONG’s en Chile, puede afirmarse que la mayor parte de los trabajos se ubican entre los siguientes tipos de acción:

⁴³ Moraleja de Claudius, en su excelente libro *Era una vez... Fábulas políticas*, São Paulo, Brasiliense, 1980.

- experiencias que enfrentan dimensiones relativas a la subsistencia y que afectan los niveles de vida y de organización de los sectores populares; y
- experiencias de recuperación y desarrollo de alternativas económicas vinculadas a la sobrevivencia, entendidas como propuestas que pueden formar parte de un proyecto alternativo de desarrollo.

Este tipo de acción se relaciona más con lo económico, y en ese campo hay un cierto avance entre el primero y el segundo tipo de experiencias: en un caso se propone alcanzar un cierto nivel de subsistencia, en el otro se avanza hacia propuestas alternativas que pueden llegar a constituirse en programa de acción de algunos movimientos populares. Los otros dos tipos de acción que plantea el autor, se relacionan más con lo político:

- experiencias en las que lo político se relaciona con enfrentar las dimensiones subjetivas en las que incide el Estado; y
- experiencias de reconstitución y desarrollo de las organizaciones históricas del movimiento popular, con vistas a la constitución de nuevos actores sociales.

Sólo en tres diseños de intervención elaborados por los alumnos se plantea este tipo de objetivos, pero tampoco están formulados con claridad. Incluimos en este grupo, por ejemplo, un trabajo en el que se propone que las personas “reflexionen sobre las causas y consecuencias de los problemas y la importancia de solucionarlos en conjunto”. En nuestra sistematización se presentan en los tres últimos puntos. Podría plantearse quizás como un nivel más político de intervención la propuesta de contribuir a la formación de los intelectuales orgánicos de los grupos. Hay una leve sugerencia en esta dirección en el alguno de los objetivos del tipo IV, pero, en realidad, lo que se pretende es formar agentes para actuar en un campo específico, como representantes de instituciones. Es posible afirmar, incluso, que se los prepara para actuar más bien como intelectuales comprometidos con los sectores dominantes.

¿Qué aprender?

En todos los casos, excepto uno, se plantean acciones educativas como parte del proceso de intervención. Esto significa que los futuros trabajadores sociales se proponen que las personas junto a las cuales trabajan aprendan algunas cosas. Esta es la cuestión que nos proponemos sistematizar en este punto: qué aprendizajes se proponen como resultado de los procesos de intervención diseñados. En términos generales podemos encontrar dos maneras de hacer mención de los aprendizajes que se intenta lograr: de una manera muy general, referida por lo común a las formas de acción que el grupo irá incorporando durante el proceso; o de una manera muy específica, listando actitudes, habilidades o conocimientos que se espera que los participantes incorporen.

Solamente en tres casos se hace referencia a lo que ya saben y se propone “rescatar” ese saber y enriquecerlo aportando nuevas informaciones. El “rescatar” se refiere al hecho de que los pobladores “aprendan” a reconocer y valorar sus conocimientos.

En cuanto a las formulaciones más generales de los aprendizajes a lograr podemos distinguir cinco grandes grupos de cuestiones: conciencia crítica de los problemas, organización para encarar soluciones, aprovechamiento de los recursos disponibles, sentido de pertenencia al grupo o a la comunidad, acción conjunta, conciencia de la necesidad de capacitarse. Las tres primeras cuestiones pueden resumirse en la frase de uno de los trabajos: “Tomar conciencia de las necesidades más urgentes a satisfacer, de los medios con que se cuenta y decidir sobre la forma de proceder”.

Analizar críticamente su situación, identificando los problemas y determinado cuáles son los prioritarios, es un aprendizaje que casi la mitad de los alumnos propone para el grupo o la comunidad en la que trabajarán (diez casos). Algunas hablan de problemas, otras de carencias, urgencias, necesidades más urgentes u obstáculos —“Explicitar aquellos elementos que obstaculicen la tarea que ellos mismos se han propuesto, lograr que tomen conciencia de los elementos que no permiten ‘que las organizaciones duren’, o que se puedan establecer objetivos a largo plazo”—. Esta “identificación” de problemas se relaciona con otros aprendizajes más concretos que se proponen, como por ejemplo que se capaciten para hacer investigaciones.

El relevar los recursos o los medios con los que la comunidad o el grupo cuenta, sus “potencialidades”, se plantea también en varios casos, aunque en menor proporción (cinco). En un caso se propone que aprendan a aprovechar mejor los recursos disponibles; otra que “generen recursos propios”. La inclusión de este “contenido” es discutible y podría entenderse como secuela de las propuestas de desarrollo de la comunidad, en las que se hacía mucho hincapié en la necesidad de que los pobres generaran sus propios recursos y no esperaran en vano otros recursos de la sociedad. Un “realismo” que beneficiaba a los sectores dominantes, y que las políticas de ajuste están sin duda intentado rescatar.

La organización del grupo o la comunidad para autogestionar la solución de sus problemas es un aprendizaje que aparece propuesto en doce respuestas. Algunas plantean en primer lugar que los grupos aprendan a “ver” alternativas de solución para sus problemas, a identificar posibles caminos y formas de proceder y decidir sobre la forma de organización más conveniente para enfrentar cada problema. Dos trabajos se refieren a la cooperativa y otro a proyectos productivos asociativos. Mencionan en este caso conceptos y habilidades que las personas deberían aprender: gestión, planificación, formulación de proyectos, organización, distribución de tareas, evaluación del cumplimiento de las metas fijadas. Uno de los trabajos resume estos aspectos

hablando de “herramientas útiles para la gestión de proyectos de acción y de donaciones o servicios del Estado”.

La propuesta de que aprendan a trabajar en conjunto, que aparece en varios casos, se relaciona con la anterior, pero está en general formulada de una manera muy amplia. Se trata más bien de una actitud favorable al trabajo en común y no de la capacidad para organizarse y gestionar las organizaciones. Es cierto que puede afirmarse que esas capacidades suponen la actitud favorable más general a la cooperación, al esfuerzo mancomunado, pero lo contrario no es necesariamente verdadero y por eso lo hemos considerado de manera separada. En ocho intervenciones diseñadas por los alumnos se habla de trabajar en equipo, de acción conjunta, de constituir o reforzar redes, de “asociarse”, de aunar esfuerzos. Hemos incluido en este grupo dos casos en los que la organización aparece sólo como un adjetivo de la acción: Trabajar “organizada” y “conscientemente”, “encararlos [los proyectos] de manera organizada”.

Los alumnos que proponen reforzar el “sentido de pertenencia al grupo” o los comportamientos solidarios, definen logros de aprendizajes que se relacionan con el “vivir juntos”. En una de las respuestas se fundamenta incluso la necesidad de este sentimiento de pertenencia para llevar adelante un proyecto de organización comunitaria:

Si no tienen este ‘sentimiento de pertenencia’, no comparten más que un espacio geográfico, no interactúan entre sí o lo hacen escasamente. Es indispensable para ser miembro activo de una comunidad, comprometerse en la resolución de problemas que me afectan y afectan a mis vecinos. Sin una comunidad integrada no se puede dar comienzo a la organización comunitaria.

Este tipo de aprendizajes —que se plantea en siete propuestas de intervención— tiene un contenido más bien ético, relacionado con el respeto y la consideración del otro “prójimo” (el prójimo) como “semejante”. Se trata en este caso de integrarse con los otros en función de objetivos comunes. En este grupo incluimos también otras “virtudes” que se relacionan con el trabajar por el bien de la comunidad: participar, comprometerse, compartir, ser responsable, expresar sus opiniones y debatir con otros.

Hay un grupo de contenidos que podrían incluirse en el grupo anterior, pero los hemos considerado de manera separada, porque tienen en común una preocupación por mejorar la comunicación entre los vecinos de la comunidad. En siete trabajos se hace referencia a la necesidad de conocer los códigos culturales de los vecinos, de entender y aceptar las diferencias, de conocerse y compartir, de tomar conciencia de la existencia de problemas de comunicación y tratar de resolverlos.

Las propuestas más específicas de aprendizajes se abren en un amplio abanico y, en general, se relacionan con la situación que los alumnos eligieron para

diseñar una estrategia de intervención. No hemos intentado “clasificar” estos aprendizajes utilizando la “taxonomía” actualmente de moda entre los funcionarios de los sistemas educativos —conceptuales, procedimentales y actitudinales—, porque pensamos que es una “disección” innecesaria. En realidad los aprendizajes concretos, las “competencias” que los alumnos plantean como “contenidos” de su trabajo educativo son, en el sentido en que Bléjer (1974) utiliza esta palabra, “molares”. La comprensión de los conceptos, la habilidad para ejecutar los procedimientos y la actitud con la que las personas enfrentan las situaciones, son dimensiones estrechamente unidas en los aprendizajes que se proponen.

Tomemos un ejemplo. Se plantea como aprendizaje el cuidado de la salud. Esto supone manejar algunos conceptos relacionados con las interacciones entre el individuo y su medio ambiente, con la anatomía y la fisiología humanas, con los agentes externos que pueden actuar en su beneficio. Pero, al mismo tiempo supone tener algunas habilidades para manipular los medicamentos, detectar los síntomas y tomar medidas preventivas. Simultáneamente, implica una valoración positiva del propio cuerpo y una actitud de respeto hacia los demás. Es claro en este caso que no se avanza mucho “descomponiendo” el contenido del aprendizaje propuesto.

Veamos algunos ejemplos de cosas concretas que se espera que aprendan los sujetos de la intervención: normas de higiene, cuidado de la salud (prevención de enfermedades, realización de controles médicos periódicos, atención de las demandas más urgentes, administración de los botiquines sanitarios, a derivar los casos a la unidad sanitaria cuando sea necesario, anorexia, bulimia, embarazo, parto y *pauperio*, tratamiento de las adicciones como alcoholismo y drogadicción), nutrición (“comer bien”, elaborar un menú que contenga los alimentos necesarios para los niños, potabilizar el agua), preservación del medio ambiente, construcción o remodelación de sus viviendas, capacitación para el trabajo (en labores agropecuarias, carpintería, albañilería, costura, confección de pañales). Sólo en un caso se habla de alfabetización y de la escolarización de los niños. Se plantean también cuestiones relacionadas con la convivencia familiar (violencia familiar, maltrato, abuso de los niños).

Dos alumnas se proponen lograr también que los pobladores aprendan a detectar y demandar servicios de las instituciones y de los equipos técnicos de programas municipales o provinciales que tienen actuación en la localidad. Otras dos mencionan el aprender a transmitir o comunicar las informaciones a los demás. En uno de los casos se trata de que los docentes aprendan a escoger los “ejes” sobre los que deben trabajar en la escuela y con la comunidad y a utilizar formas de trabajo apropiadas. Hay también algunos planteos excesivamente generales que, en rigor, pueden considerarse incluidos en los que hemos listado, como “informar en general”, “concientizar sobre la necesidad de capacitarse en una tarea” o “capacitar en aquellas áreas que sean necesarias”.

En cinco trabajos se plantean algunas cuestiones que tienen otra dimensión. Tres se refieren de manera explícita al proceso de construcción de conocimiento, hablan de investigaciones participativas, de “rescatar” los saberes y de “aprender a sistematizar la práctica”. Los otros dos le dan un matiz político a los contenidos: uno habla de movilización, y el otro de que los sujetos sean “artífices del cambio a partir de sus propias propuestas”.

Técnicas

En general, los alumnos proponen técnicas o estrategias metodológicas que responden a los principios de participación y organización:

- a el autodiagnóstico comunitario (en nueve trabajos);
- b las reuniones o encuentros para la reflexión, el debate y la toma de decisiones, (en trece trabajos), aunque en el 50% de los casos se presentan como etapas del autodiagnóstico o la investigación participante;
- c talleres para intercambio de opiniones y experiencias, estudio de temas relevantes o contacto con equipos técnicos de programas municipales o provinciales (en seis trabajos). En rigor, la forma de entender el taller se confunde con la propuesta de realizar reuniones para promover el diálogo y el intercambio,
- d el acompañamiento en procesos de formulación y ejecución de proyectos de acción comunitaria (en ocho proyectos). Se utilizan en este caso las siguientes expresiones. “aprender en y para el trabajo”, “tomar como base para decidir las estrategias, las acciones espontáneas de la comunidad”, “capacitarse en la acción”.
- e grupos de trabajo (en nueve casos). En algunos casos se proponen criterios diferentes para la conformación de estos grupos: tratar de que sean heterogéneos, o integrarlos con personas del mismo sexo o por grupos de edad. Se denominan a veces grupos tarea, operativos o de actividad. En rigor, cuando se aclara que son grupos de reflexión o de “contención y acompañamiento”, esta estrategia se aproxima a la de realizar reuniones de discusión; cuando se trata de acompañar los grupos en la realización de trabajos, se aproxima a la estrategia de formación en la acción. En la mitad de los trabajos predomina esta última concepción del grupo; en los demás el grupo aparece ligado al autodiagnóstico.
- f formas de convocatoria (en cinco casos). Esta propuesta de plantear estrategias de convocatoria pueden estar incluidas en otros casos en la propuesta de una configuración metodológica más completa, como el autodiagnóstico participativo. De todos modos es interesante que se plantee explícitamente como momento inicial de la intervención para hacer explícitos los obstáculos y establecer los objetivos del trabajo de una manera participativa.
- g Investigación participativa, o investigación acción (dos casos). Aunque hayan diferencias entre estas dos formas de “investigar”, ambas presuponen

una intervención activa de la población y es a través de esa participación como se da la acción educativa.

En algunos casos, en especial cuando se habla de reuniones o trabajos en grupos, se mencionan técnicas más “directivas”, que implican cierto grado de manipulación por parte del educador. Este es el caso de un diseño que propone realizar reuniones con dinámicas “adecuadas”, que hayan sido previamente “preparadas” por el equipo técnico; y de otros, que menciona explícitamente “técnicas grupales” o “dinámica de grupos”. Como no se especifica qué significa ese proceso de “preparación” puede suponerse que, en los tres casos, se trata de las tradicionales recetas técnicas para “dinamizar” un grupo, cuya filiación en propuestas que adhieren al “control técnico” de las acciones educativas es, para nosotros, indiscutible.

En algunos diseños de intervención se mencionan técnicas cuyo análisis en función de los principios metodológicos que caracterizan una acción educativa crítica y emancipatoria, depende fundamentalmente de la forma en que se integren en una secuencia metodológica. Este es el caso de las charlas o conferencias, los cursos de capacitación para el trabajo, las entrevistas, las visitas domiciliarias, los diálogos informales con algunos participantes, las actividades recreativas. En un proceso de investigación participante pueden incluirse entrevistas, visitas domiciliarias, conferencias sobre algún tema en particular; en este caso, las actividades toman su sentido del papel que cumplen en la propuesta técnica en la que se incluyen como componentes.

El principio de la significación aparece considerado en sólo en cinco diseños. En estos casos se afirma que se partirá de lo que los pobladores ya saben, de sus experiencias de trabajo y organización, de las acciones que se vienen desarrollando en la comunidad para enfrentar los problemas.

En cinco trabajos, aunque se recurre a acciones educativas en la estrategia de intervención, no se especifican las técnicas que se van a utilizar en el proceso de intervención. Algunos mencionan actividades que no son en rigor técnicas propias de acciones educativas, como ofrecer asesoría para la gestión de las organizaciones o supervisar los trabajos de construcción o las actividades productivas. Tampoco consideramos que la difusión sea una acción educativa, en especial porque se plantea como una acción del técnico⁴⁴. Hay un diseño de intervención que no propone ninguna acción educativa.

⁴⁴ Hay una tendencia —también entre nuestros alumnos— a entender la situación educativa sólo como transmisión de información. Sin embargo, si no hay una intención clara de promover ciertos y determinados aprendizajes, si no existe la posibilidad de un diálogo a través del cual el educador vaya reorientando su práctica, no se trata en realidad de una situación educativa. Incluso en una propuesta de educación como “transmisión” se trata también de lograr una “actitud” de las personas hacia la información que se transmite; y, aunque no concordemos con este “modo” de educar, hay una evaluación de la práctica del educador para ajustarla a la situación concreta y alcanzar los resultados que se ha propuesto. Insistimos con nuestros alumnos en que mera transmisión de informaciones es una acción de difusión —y puede ser incluso muy importante en algunas situaciones— que podría

En general se nota cierta pobreza en cuanto al manejo de técnicas educativas y al análisis crítico de las técnicas seleccionadas en función de principios metodológicos. No se mencionan por ejemplo estrategias ya utilizadas con excelentes resultados en varias experiencias de educación popular y que están registradas en relatos y analizadas críticamente por quienes las utilizaron, tales como:

- Videos para la comunicación de experiencias entre grupos o para presentar testimonios o escenas que permitan trabajar la cultura de los sectores populares o las relaciones técnico/población;
- Dramatizaciones como medio para socializar los avances en los procesos de reflexión o para analizar las relaciones en la acción educativa o en la comunidad;
- Radios comunitarias. En este sentido es interesante escuchar y analizar la grabación de algunos programas que escribió y dirigió Mario Kaplún, como "El Jurado número 13". La participación en estos programas de radio de los pobladores es un medio interesante para que registren y comuniquen sus avances y los nuevos conocimientos que han construido.
- Juegos elaborados a partir de los diagnósticos de la situación del grupo junto al cual se trabaja, evitando el uso de juegos "prefabricados" porque parten del supuesto de que todas las situaciones son esencialmente iguales.
- Experimentos realizados por los mismos pobladores, con la orientación metodológica de los técnicos;
- Visitas a otros grupos o a otras comunidades que les permitan conocer otras formas de encarar los problemas y de organizar el trabajo;
- Los laboratorios experimentales diseñados por Clodomiro de Moraes, en los que se "crea" una situación en la que los participantes deben actuar y, posteriormente, se reflexiona sobre la forma en que la enfrentaron;
- La construcción de materiales para comunicar a otros grupos sus experiencias;
- La elaboración y representación de obras de teatro, con actores o con títeres;
- El cassette-foro, que es una técnica muy útil en aquellos momentos del proceso en que es necesario conceptualizar y registrar los nuevos aprendizajes;
- La elaboración de afiches o carteles en hojas grandes en las que los grupos dibujan algo, como estrategia para comunicar los conocimientos producidos a otros grupos o para poner en evidencia las representaciones.
- La elaboración de cartillas en las que el grupo registre sus avances en cuanto al conocimiento y pueda comunicarlos a otros grupos.

resolverse a través de un volante, de un afiche o de un programa de radio, todas situaciones de comunicación, pero no educativas.

- El uso de cartillas elaboradas por otros grupos o por profesionales para transmitir una información determinada.
- Las narraciones de integrantes del grupo o de personas de otros grupos o comunidades.

Recursos o Materiales

En este punto nos proponíamos verificar si los alumnos especificaban en sus diseños de intervención los recursos que utilizarían en sus acciones educativas. Partimos de entender que “recursos” son los materiales necesarios para realizar un trabajo: textos, láminas, videos, fotografías, computadores, papel afiche, lápices, pinturas, materiales y herramientas para producir, entre otros. Estos materiales pueden ser “cerrados”, objetos construidos por otros y que sólo pueden “manipularse” siguiendo instrucciones precisas; o “abiertos”, si permiten ser modificados o sirven para construir otras cosas a partir de ellos. Un libro de texto —en el límite, un manual, con informaciones, láminas y ejercicios ya pautados— o una lámina son materiales “cerrados”; papeles afiche, pinturas, un grabador, un mimeógrafo, tijeras y cola, una máquina fotográfica, son materiales abiertos. Es cierto que es posible que una estrategia didáctica adecuada “abra” materiales que fueron construidos para utilizarse “cerrados”.

En los diseños elaborados por los alumnos, incluso en aquellos casos en los se mencionan explícitamente acciones educativas, no se hace mención de los materiales que serán utilizados. En casi la mitad de los trabajos (diez) no se habla de ningún tipo de recursos; en los restantes, se hace referencia a recursos necesarios para llevar adelante la intervención: finanzas, personal, locales adecuados, herramientas, maquinaria. Algunos, como ya comentamos, hacen hincapié en la los recursos locales, las potencialidades de la población, las cosas con que puedan contar y que, utilizadas eficientemente, ayudarían en el proceso de intervención (alimentos producidos en la comunidad, tiempo de los vecinos para trabajar en los proyectos, locales de instituciones del lugar).

En muy pocos casos (tres) se hace referencia a otro tipo de recursos que podrían considerarse materiales para las acciones educativas: un botiquín, un boletín comunitario, material de difusión y cartillas de los Programas. De todas formas, la mera mención de estos materiales no nos permite afirmar nada sobre la forma en que serán utilizados. La primera comprobación que puede hacerse es que se trata de materiales “cerrados”, salvo el caso del boletín comunitario, si es que se piensa que es la misma población quien va a encargarse de su edición.

Etapas y secuencia en los diseños de intervención

El análisis de las etapas que los alumnos consideran que deben ser contempladas en los procesos de intervención y, en especial, el orden en el que las plantean constituyen importantes indicios de la estrategia metodológica que adoptan. La evidencia de que principios tales como la significación, la

participación y la operatividad han sido tenidos en cuenta en el diseño, no surge con tanta claridad del análisis de las técnicas que se proponen utilizar como de la secuencia que dan a las diferentes etapas. Considerar la significación como principio o criterio orientador de la estrategia metodológica implica proponerse, en primer lugar, averiguar qué es lo que los pobladores “saben”, qué han aprendido a lo largo de su historia, qué “representaciones” tienen sobre las condiciones en que viven y trabajan. La operatividad estará actuando como principio si se plantea un movimiento de ida y vuelta entre el hacer y el reflexionar, si se propone a la acción misma como la situación privilegiada de aprendizaje.

En los diseños que los alumnos proponen se plantean una serie de actividades que hemos agrupado en las siguientes etapas: diagnóstico, iniciación del proceso, autodiagnóstico, grupos de estudio, organización, programación, capacitación, ejecución, evaluación y reprogramación. Es evidente que no proponemos que estas son las etapas necesarias y suficientes en cualquier proceso de intervención. En rigor, constituyen una construcción realizada a partir del análisis de los trabajos de los alumnos: las actividades, los contenidos, los objetivos parciales que plantean, los términos que utilizan.

Quizás es conveniente aclarar ciertas opciones que fuimos haciendo en el proceso de construcción de las etapas. Decidimos separar el diagnóstico del autodiagnóstico, a partir de entender que esa segunda etapa implica una participación activa de la comunidad o el grupo. En rigor, lo que aquí llamamos “diagnóstico” lo habíamos llamado en un trabajo anterior “pre-diagnóstico”, entendido como un período en el que los técnicos reúnen y estudian informaciones sobre la situación en la que van a intervenir. En la etapa de iniciación o primeros contactos incluimos todas las actividades que se refieren a la “presentación” del técnico ante personas, grupos o instituciones que actúan en el espacio de intervención. Se consideran incluidas también en esta etapa las actividades de convocatoria que tienen como finalidad “proponer” el trabajo a todos los pobladores.

En primer lugar presentaremos un análisis de las etapas que se consideran en los trabajos y de la frecuencia con la que aparecen. Posteriormente trabajaremos algunas de las secuencias más comunes en que esas etapas se ordenan en los diseños que los alumnos han elaborado.

El diagnóstico, como ya se dijo, es una etapa en la que los técnicos recogen y analizan informaciones sobre la situación en la que se proponen intervenir. Un alumno afirma: “el diagnóstico ordena y guía el diseño de estrategias de acción”. En este caso, es posible diferenciar, sin embargo, dos maneras diferentes de “pensar” el diagnóstico a partir de las informaciones que se consideran relevantes. En un caso (D1), se trata de reunir informaciones “objetivas”, datos sobre características de la población (edad, sexo, nivel educativo), las viviendas, las instituciones que actúan en ese ámbito;

relevamiento de recursos de los que se podría disponer para la intervención, de la situación económica, de las principales actividades que los pobladores realizan. La propuesta es reunir estas informaciones y organizarlas; se trata de construir un retrato de la situación. En el otro caso (D2), hay una preocupación por averiguar lo que la gente piensa, cuáles son sus valores, sus costumbres, su historia, qué es lo que ellos identifican como problemas y por qué, qué intentos han hecho para resolverlos y cómo evalúan ellos mismos esos intentos. El primero se preocupa por los datos, las informaciones; el segundo por las representaciones. Pueden también pensarse como fases de la etapa del diagnóstico.

Más o menos la mitad de los diseños (once) presenta exclusivamente la primera versión del diagnóstico (D1). Es claro que, en tres casos, esta etapa se considera como preparatoria del autodiagnóstico y, por eso mismo, constituye específicamente lo que podríamos llamar pre-diagnóstico porque se trata de reunir y organizar “provisoriamente” algunas informaciones que pueden ser utilizadas como instrumento en la etapa del diagnóstico participante. El otro tipo de diagnóstico (D2) se propone en muy pocos trabajos, a veces solo (en dos diseños) y otras como una segunda fase de esta etapa del diagnóstico, que complementa las informaciones del D1 (en cuatro diseños). Uno de los trabajos presenta la propuesta de una investigación-acción, a cargo del equipo técnico, que hemos incluido también en esta etapa, como una manera particular de elaborar el diagnóstico.

La etapa del autodiagnóstico (A) se presenta en nueve trabajos. En todos los casos sólo se enuncia, sin referencias a técnicas y materiales a ser utilizados, sin agregar ningún calificativo ni comentario. En otros trabajos ya hemos planteado algunas dudas sobre este estrategia (una especie de configuración didáctica altamente formalizada), dudas que se nos vuelven a presentar en este caso ¿Se parte del supuesto de que los pobladores no conocen su situación ni los problemas que padecen? Y, más grave aún ¿se supone que no tuvieron que soportar antes otros procesos de intervención que los obligaran a hacer un “autodiagnóstico”? Pero nuestro cuestionamiento más serio se relaciona con la imposición de una racionalidad técnica: sólo se puede empezar a actuar luego de hacer un mapa de toda la situación. No es posible enfrentar los problemas que la gente esta “padeciendo” en ese momento: hay que parar, hacer el diagnóstico de la situación de la manera más completa posible, listar todos los problemas, luego establecer cuál es el que tiene prioridad y, recién entonces, actuar.

En muy pocos casos se explicita qué es lo que se espera de este diagnóstico comunitario: “conocer las expectativas de todos; identificar, organizar y jerarquizar problemas; determinar los recursos necesarios para solucionar sus problemas o gestionar lo que se necesita con prioridad, como “medios de transporte y comunicación o servicio de provisión de agua potable”. En otro caso: “necesidades, urgencias, recursos o medios y formas de proceder” o

“carencias y prioridades para establecer las políticas de intervención”. De todos modos hemos considerado el autodiagnóstico, o diagnóstico participativo, como una concreción del principio de participación.

En la etapa de organización (O) hemos incluido tanto algunas estrategias “informales” de acción colectiva y la formación de grupos de trabajo, como la propuesta de crear entidades representativas más estables y formales. En algunos trabajos estas dos versiones aparecen como fases en la etapa de organización: primero se trata de constituir un “equipo de trabajo comunitario” o grupos tarea, para llegar más adelante a entidades representativas más formalizadas y estables (en uno de los diseños se habla incluso de estatuto y edificio para esa entidad). Sin embargo es más común que se parta directamente hacia la propuesta de crear una “entidad intermedia”, una cooperativa, una unión vecinal o un centro comunitario.

Esa forma organizativa estable sería la encargada de priorizar los problemas, gestionar las acciones que se programen para resolverlos, representar a todo el grupo en la presentación de demandas a las instituciones o a las autoridades locales. Sin embargo, en algunos casos, no se plantea como necesario superar las estrategias más informales de organización. En un trabajo se propone “generar una red comunitaria para sostenerse y satisfacer sus necesidades vitales”, para “consolidar la trama social”.

En general se plantea la exigencia de que la organización sea participativa y democrática. En uno de los diseños se propone que la misma comunidad tome decisiones sobre la forma de organización: “reunión con gente de la comunidad, instituciones y profesionales para discutir sobre diferentes formas de organización”. Dos tercios de los trabajos incluyen esta etapa como parte del proceso de intervención que proponen.

La etapa inicial, de “toma de contacto”, incluye un conjunto de actividades muy variadas: identificar grupos estratégicos, identificar los “líderes”, detectar las familias “llave” —las que se organizan, las que siempre participan—, identificar los informantes “calificados” y los miembros más representativos de la comunidad. Para realizar estas actividades (Ce) se proponen reuniones de grupo, visitas domiciliarias, diálogos informales. En algunos casos se plantea también como objetivo de estas actividades que el trabajador social —y el resto del equipo técnico cuando se propone— sea “aceptado” por los pobladores. Este objetivo corresponde, en rigor, a las actividades de “convocatoria” (Cf), que culminan en general en asambleas comunitarias, en las que se “presentan” a los pobladores tanto los técnicos como su propuesta de trabajo.

Además de estas actividades junto a la población (Ce y Cf), hemos incluido también en esta etapa los “contactos” con otras instituciones (Cn) que tienen por finalidad detectar espacios, recursos y personal que pueda colaborar en el proceso de intervención. En algunos casos se trata de “integrar” el equipo técnico con personal de esas instituciones, porque el mismo proceso de

intervención se plantea como una acción de cooperación inter-institucional. En este caso se propone construir un mapa de la red institucional. Poco más de la mitad de los trabajos proponen todas o algunas de las actividades que estamos considerando incluidas en esta etapa. En mayor parte de los casos se trata de “contactos” institucionales.

Algunos diseños (sólo la cuarta parte del total) plantean una etapa de estudio (ES), de reuniones de grupos para discutir y analizar los problemas de la comunidad, reflexionar sobre ellos y trabajar temas de interés. Esta etapa correspondería a los “círculos de estudio” que se proponen en algunas estrategias de investigación participativa. Cuando se parte de un diagnóstico realizado por los técnicos, se plantean estas reuniones de estudio como el momento de la “devolución” de los resultados. La forma de trabajo es, en general, organizar reuniones de grupos o talleres de reflexión. También, como complemento, se plantea la necesidad de organizar algunas actividades recreativas (bailes, festivales, kermesses) como espacios de integración.

En la tercera parte de los trabajos analizados se propone una etapa de capacitación (Ca), previa o simultánea a la ejecución de las acciones programadas. Aunque en dos casos se trata de capacitar a los líderes, en general lo que se pretende es que algunas personas de la comunidad adquieran capacidades directamente relacionadas con la acción, como preparar menús para el comedor, construir casas, hacer pañales, gestionar un micro-emprendimiento, realizar primeros auxilios o actividades de prevención de enfermedades. En dos casos el planteo de esta capacitación parece más amplio: uno de ellos habla de alfabetización y el otro, de educación popular.

La etapa de la programación (P) va desde el asignar prioridades a los problemas detectados en el momento del diagnóstico, hasta la elaboración de proyectos. En algunos casos se plantea iniciar las acciones a partir de lo que llama “necesidades sentidas”, lo que es una manera de aceptar lo que el grupo considera prioritario. En uno de los trabajos, este problema sobre el que se trabajará en primer lugar con la población, se llama “el más significativo”. Luego se toman decisiones sobre objetivos, estrategias de acción, actividades y asignación de las responsabilidades a los diferentes grupos que se encargarán de ejecutar las acciones. Esta etapa aparece en dieciocho diseños de intervención.

Las diferencias en esta etapa tienen que ver con quién decide lo que es prioritario. Algunas veces asigna las prioridades el técnico; otras, esa tarea se realiza con participación de los pobladores. Hay casos en los que esta diferencia es muy clara: se utiliza la primera persona del singular (siete trabajos), o se explicita la participación, la acción colectiva, como forma de trabajo (ocho trabajos). Por ejemplo: “Establecer con los vecinos estrategias de conjunto para dar respuesta a sus necesidades y programar las acciones.” En tres casos es difícil decidir quien programa —los autores utilizan formas verbales impersonales—, y sólo hemos podido arriesgar una hipótesis después de una

lectura atenta de todo el trabajo. Es interesante comprobar que cuando es el técnico el que asigna prioridad a un problema, ese problema es, en la mayor parte de los casos, la falta de integración del grupo o la comunidad. Hay, finalmente, algunos diseños en los que los problemas sobre los que se propone trabajar son los que corresponden a las áreas del programa o a las acciones propias de la institución que coordina la intervención.

La etapa de la ejecución (E) plantea también la misma diferencia: algunas veces es el técnico el que actúa, y en estos casos se utiliza siempre la primera persona del singular; en otros diseños la acción es colectiva, está a cargo de los grupos de pobladores (grupos de trabajo, grupos tarea, grupos operativos). En dos o tres ocasiones hemos considerado como acción del técnico aunque mencionara grupos, porque aparecen expresiones como “convocaría a las madres”, “utilizaría sus potencialidades”, “formaría los recurso humanos”, en las que se puede detectar la percepción del grupo como instrumento de quien interviene y no de la población.

Los grupos se forman atendiendo a intereses comunes (madres, agricultores, docentes). En algunos casos, cuando la principal preocupación del trabajador social es la integración de la comunidad, se proponen grupos en los que participen pobladores de diferentes etnias.

En general, los proyectos se plantean acciones muy variadas y que cubren diferentes áreas: realizar gestiones ante las instituciones para solicitar apoyo técnico, obtener subsidios o préstamos y demandar servicios; adquirir terrenos o legalizar su ocupación para construir viviendas y disponer de una parcela para el autoabastecimiento; proyectar y construir o remodelar las viviendas, y establecer formas de pago alternativas, con trabajo o en especies; gestionar la urbanización del barrio, el saneamiento ambiental y la provisión de una infraestructura adecuada; mejorar los servicios educativos —alfabetización, educación básica para niños y para jóvenes y adultos, educación media—, participando en la elaboración de planes de estudio, en la reformulación de proyectos de trabajo de la escuela, en la definición del calendario y participando en servicios de apoyo a la escuela; construir en forma cooperativa edificios para las actividades socio-educativas (escuelas, jardines y comedores), ampliarlos o remodelarlos; poner en marcha micro-emprendimientos o cooperativas de trabajo, previendo el mantenimiento de los locales, equipos y herramientas y la retribución del trabajo; organizar y atender el comedor del barrio o el de la escuela, asumiendo la responsabilidad de organizar la atención, elaborar el menú, cocinar y limpiar; organizar actividades de atención primaria de salud, formas de derivación y traslado a la sala o al hospital y atención con móvil desde los centros de salud; establecer criterios nutricionales y padrones de crecimiento por edad en base a las pautas culturales de la comunidad, en coordinación con las unidades sanitarias; organizar un sistema de trueques con los que tienen chacras, para mejorar la alimentación; diseñar y ejecutar

actividades que promuevan el desarrollo psico-social de los niños, atendiendo a los aspectos afectivos, intelectuales y a su socialización.

La evaluación (Ev) aparece tenida en cuenta sólo en cuatro trabajos. Uno de ellos propone realizar “evaluaciones periódicas con los vecinos”. Sólo en dos casos se plantea una cierta continuidad en el proceso de intervención. Una de las alumnas afirma “A medida que se van realizando las actividades se van a ir dando otros objetivos”. En otro caso se plantea como etapa final la “apertura de nuevos espacios participativos y nuevas propuestas de intervención”. Otro ejemplo de este tipo: “cada demanda/proyecto tendrá una estrategia de trabajo diferente y será punta de lanza para proyectar acciones en otras esferas”.

En relación con la secuencia con que se plantean estas etapas en los diseños de intervención elaborados por los alumnos⁴⁵, consideramos importante tener en cuenta algunas situaciones que nos parecen significativos indicios para averiguar cuáles son los principios que orientan la acción:

- a que el diagnóstico, del tipo D2, o el autodiagnóstico precedan a la acción, lo que señala que se propone una acción que tenga en cuenta la significación, es decir, que se proponga partir de lo que la gente “sabe” (esta situación se plantea en trece diseños). En el caso contrario, se trata de imponer significados decididos por otras personas, que forman parte del “texto” de los programas y las instituciones, sin tener en cuenta las representaciones de los pobladores⁴⁶.
- b que se plantee una alternancia entre los momentos de análisis de la realidad y los de acción/intervención para modificarla, porque este movimiento implica que se ha considerado el principio de la operatividad (sólo cinco diseños tienen en cuenta esta alternancia). Si esto no sucede y se propone iniciar las acciones al finalizar los momentos de análisis y estudio, se propone entonces la reflexión como etapa previa y la práctica como mera aplicación o ejecución de las decisiones.
- c que la organización se plantee como un proceso en el que, a partir de las experiencias del grupo, se propone avanzar desde estrategias más informales hacia la construcción de entidades más permanentes (esta secuencia aparece apenas dos veces en los diseños). Si no se plantea este proceso, la

⁴⁵ En anexo presentamos un esquema de las secuencias de los diseños elaborados por los alumnos.

⁴⁶ En general, son muy pocos los que consiguen justificar los aprendizajes que se proponen que las personas alcancen. Esta justificación debería fundarse en una reflexión sobre la realidad de la vida cotidiana de las personas, sobre la situación concreta en la que el trabajador social va a intervenir. Sin este análisis es prácticamente imposible entender el porqué de la acción educativa, ni plantearse algunas hipótesis sobre los resultados. La “predisposición” de los sujetos sociales para aprender alguna cosa debe encontrarse en esa realidad, en las dificultades que ellos encuentran para construir su vida en el “mundo” en que viven. En general, la concepción “bancaria” de la educación, define sus contenidos sin tener en cuenta lo que les “preocupa” a las personas y por eso tienen que “crear” también la “predisposición”, como una motivación engañosa que facilitará la manipulación.

organización será impuesta y no tendrá sentido desde la perspectiva de los actores, que nunca se apropiarán de esa entidad que para ellos es “extraña”.

La primera situación se presenta en la mitad de los diseños: antes de programar acciones se incluyen procesos de autodiagnóstico o de diagnóstico de las representaciones y la historia de los pobladores (que hemos denominado D2). Sólo precede a estas etapas, la etapa de “contactos iniciales”, que puede incluir la constitución de grupos informales, o la fase del diagnóstico que llamamos D1, es decir la recopilación y el análisis de informaciones secundarias sobre el ámbito de intervención.

La segunda situación se presenta sólo en menos de la cuarta parte de los diseños elaborados por los alumnos. Las acciones son, en estos casos, evaluadas de manera participativa y se proponen momentos para la reprogramación y el diseño de nuevos proyectos. Uno de los trabajos expresa con claridad este movimiento de alternancia: “mientras se programa acciones y se actúa, se estudia la realidad, cuyo conocimiento más profundo se ve facilitado desde la praxis”.

La tercera situación se presenta, aunque de modo diferente, en varios diseños, si bien que solamente en dos se prevé este paso de estrategias organizativas más flexibles e informales hacia la constitución de una entidad más permanente que represente a la población. Unos seis diseños sólo se plantean durante el proceso de intervención, estrategias informales de organización; es decir, no mencionan ni como resultado esperado la constitución de organizaciones formales. En pocos casos se habla de tener en cuenta experiencias anteriores y evaluar sus resultados con la población. Hay un caso, que merece mencionarse porque representa el extremo opuesto a la estrategia que estamos comentando, que propone constituir una estructura organizativa estable incluso antes de iniciar el autodiagnóstico.

Reconocimiento explícito de acciones educativa

Casi todos los trabajos (excepto cuatro) reconocen explícitamente la educación como una acción a ser integrada en la estrategia de intervención que diseñan. Sin embargo se trata de acciones de muy distinto tipo. En algunos casos se trata de capacitar a diferentes sectores de la población para que puedan realizar ciertas tareas específicas; en otros casos se entiende la educación como tarea propia y casi exclusiva de la escuela; finalmente, poco más de un tercio de los trabajos se refieren a la educación de una manera más amplia, considerando las acciones educativas como un recurso propio de la estrategia de intervención participativa.

Entre los que no consideran la acción educativa, se incluyen dos que proponen realizar actividades de difusión como parte de la estrategia que presentan. Aunque muchas personas confunden educación con difusión, para nuestro análisis, a partir de lo que hemos definido como acción educativa, no pueden

identificarse. No hay en la difusión la intencionalidad de que se produzcan aprendizajes, de que se construyan nuevos conocimientos. Es, en rigor, un caso típico de “recepción” de informaciones y lo que interesa como “resultado” es controlar si efectivamente se produjo la recepción.

Cuando se entiende la educación como capacitación para hacer alguna cosa estamos próximos a la idea de adiestramiento, en el sentido de que se trata de que el otro pueda adquirir una destreza. En muchos casos es suficiente la repetición del procedimiento hasta hacerlo mecánico, como cuando se aprende a escribir a máquina (que es muy diferente de aprender a escribir en el sentido de “saber” expresar mensajes a través de la lengua escrita). Casi las tres cuartas parte de los diseños elaborados por los alumnos incluyen acciones educativas en esta perspectiva meramente instrumental: se trata de que algunas personas de la población adquieran “destrezas”, entre otras cosas, para realizar algunos trabajos, prevenir enfermedades, administrar emprendimientos productivos, construir o remodelar viviendas o edificios públicos, etc. En casi todos los trabajos que incluimos en este grupo sólo se menciona este tipo de actividad educativa. Hay unos pocos, que rescatamos en el tercer grupo, que explicitan una concepción más “educativa” de la capacitación y además incluyen otro tipo de acciones educativas en su diseño.

Los que “limitan” la acción educativa a la escuela —o a otras estrategias formales—, son un tercio de los diseños. Varios de estos trabajos proponen una acción de la escuela en favor de los sectores subalternos. En este caso se proponen cooperar con los docentes para que la escuela “reconozca la realidad social y cultural de los niños, integre a la comunidad, no sea expulsiva”; “que se reduzcan los niveles de deserción y repetición, se mejore la atención educativa”; “que se diseñen estrategias apropiadas para atender las demandas educativas de la población migrante”; “que la escuela reciba y contenga, que no expulse, que brinde conocimientos prácticos que se puedan utilizar en la localidad”; “que se integre a la realidad social”. Uno de los trabajos se propone que la escuela reconozca el valor del trabajo de los hijos en la economía de las familias campesinas.

Hemos considerado incluidos en este grupo a dos diseños que proponen acciones de alfabetización, pero además de no hacer referencia a ninguna estrategia metodológica específica, consideran que esa tarea debe estar a cargo de los docentes de la escuela. Hay solamente dos casos en los que se propone la escuela como institución que hace de centro en el proceso de intervención, pero que se abre a la comunidad. En rigor, se trata de que la comunidad se apropie de ese espacio educativo y lo “utilice” para realizar las acciones educativas que requiere su plan de acción. Los que hacen este tipo de planteo, los hemos integrado también al tercer grupo.

Constituyen el tercer grupo las estrategias de intervención que plantean una concepción más amplia de la acción educativa —poco menos de la tercera parte

de los diseños que estamos analizando—. En dos casos se habla de “concientización” en relación con la protección del medio ambiente o con la necesidad de aunar esfuerzos para encarar los problemas que la población enfrenta. Otro de los alumnos recalca la importancia de la “capacitación y la educación para lograr una actitud positiva y autogestionaria e incidir positivamente en la calidad de vida de la comunidad”. En otro caso, se plantea una secuencia para esas acciones educativas: “reconocer el problema, recibir y elaborar información, internalizar la información, y luego transmitirla a otros, actuar como agente ‘educador’ no sólo en el ámbito familiar sino en toda la comunidad”.

Las acciones sugeridas en estos casos son talleres, ateneos, círculos de estudio, actividades de educación popular, interacciones entre la educación formal y la “informal”, investigación participativa sobre causas de deserción escolar. Es claro que, en estos trabajos, se considera a la educación como una estrategia propia de un proyecto de intervención participativa, y no como mero “recurso”, como instrumento. Todavía aparecen algunas expresiones cuya inclusión en un discurso de educación podría resultar cuestionable, como “concientización” o educación “informal”, pero hay también referencias explícitas a la educación popular, a la formación educadores de la clase, a la investigación como estrategia metodológica.

Una visión global de los diseños

Si aplicamos el esquema actancial propuesto por Greimás (1973) para el análisis de las narraciones a las situaciones de intervención, será posible hacer una lectura más global de las propuestas de trabajo elaboradas por los alumnos. El esquema propone seis categorías de actores, relacionadas por ejes fundamentales:

Sujeto—Objeto: El sujeto es el personaje principal, el que actúa en el texto para alcanzar algo que se plantea como deseable y que es el Objeto. Aquí el eje es el deseo, la búsqueda.

Destinador—Destinatario: El Objeto pasa del destinador al destinatario, como resultado de la acción que se realiza en el texto. El eje de articulación en este caso es la transferencia.

Ayudante—Oponente: El Ayudante colabora con el Sujeto en su tarea de alcanzar al Objeto y el Oponente procura impedir que se logre la posesión final. En el caso de que el oponente llegara a evitar que el Sujeto se apodere del Objeto, el esquema actancial quedaría frustrado y, por lo tanto, no sería privilegiado por el texto.

Si consideramos la definición de estas categorías que hace Greimás, es posible considerar cuatro como agentes y dos como pacientes —en el sentido de que

reciben la acción del otro actante—. Las primeras serían sujeto, ayudante, oponente y destinador; las otras, objeto y destinatario.

De este análisis se deduce que diferentes modelos de intervención podrían atribuir al trabajador social alguna de las cuatro primeras categorías. Pero, en rigor, es posible eliminar la categoría oponente, puesto que no parece posible que algún modelo proponga explícitamente ese papel para el profesional en la relación con la población con la que trabaja. Nos quedan de este modo tres posibles modelos, en los cuales los trabajadores sociales ocuparían, respectivamente, las posiciones de sujeto, ayudante o destinador.

En el primer caso el trabajador social es el sujeto y la población “redimida” su objeto. Ayudado por sus conocimientos y herramientas profesionales, a veces por otros profesionales, él debería conseguir sacar a los pobladores de su situación de “exclusión” y entregarlos a la sociedad convertidos en auténticos ciudadanos. La tendencia a ocupar la categoría de Sujeto puede aparecer también disimulada, cuando el trabajador social/educador se propone como co-protagonista, es decir, se incluye como miembro de un sujeto colectivo.

El segundo modelo es aquel en el que el trabajador social actúa como destinador. El esquema global puede plantearse de una manera más o menos semejante a la del modelo anterior, pero en este caso el trabajador social es “destinador” porque está en posesión de los conocimientos e instrumentos que pueden liberar a la población de su situación de exclusión. Estos saberes “redentores” son entregados a la gente siempre que consiga pasar ciertas “pruebas”, que haga algunos “trabajos” que se consideran positivos; y, en posesión de esos instrumentos se transforman en ciudadanos responsables, útiles a la sociedad.

En un tercer modelo, el trabajador social puede ocupar la categoría de ayudante. En este caso la misma población en su situación subalterna es el sujeto que debe reconquistar el papel de constructor de su propio destino. El destinador en este caso es la sociedad en crisis, dominada por la injusticia y la explotación y el destinatario una sociedad alternativa. También podría plantearse en el lugar del objeto esa sociedad justa y radicalmente democrática, y en los lugares de destinador y destinatario un mundo “deshumanizado”, “degradado” por la explotación, la exclusión y la injusticia, que se transforma en un mundo más humano. Cualquiera sea la lectura del esquema total, nos interesa la posición del trabajador social como ayudante.

El tercer esquema actancial es, a nuestro entender, el que correspondería a una acción educativa liberadora, guiada por un interés emancipatorio. Es posible que, en los primeros momentos de la acción, el educador pueda considerarse sujeto de la actividad de elaboración del proyecto educativo y de su presentación a las personas con las que pretende trabajar, por lo menos hasta el momento en la propuesta es aceptada.

En los diseños que los alumnos han elaborado, hay diez que pueden leerse aplicando este esquema actancial. En dos casos se plantean varias etapas previas al momento del autodiagnóstico, lo que podría explicarse —y una alumna lo justifica así— por la existencia de un esquema inicial más ajustado al primer modelo, que deja paso al tercero a medida que avanza el proceso, tal como lo explicamos en el párrafo anterior. Otros diez diseños adoptan claramente el primer modelo, lo que queda claro, como ya lo hemos comentado, en el uso de la primera persona o la forma impersonal de los verbos. En estos casos no hay autodiagnóstico ni planificación participativa ni evaluación conjunta de las acciones. Hay unos cinco trabajos en los que se considera la participación pero sólo en el momento de la ejecución de las acciones. En estos casos es difícil definir si se trata del primero o del segundo modelo — incluso podría tratarse de una exposición incompleta del primer modelo—; una entrevista con los autores podría habernos ayudado a decidir esta cuestión, pero no lo consideramos relevante para este trabajo.

LOS EGRESADOS

Presentación de los entrevistados

A los directivos y docentes de las tres universidades se les pidió que indicaran un egresado, más o menos reciente, que ellos consideraran “bien formado”. A los tres egresados los entrevistamos pidiéndoles que nos contaran su historia como estudiantes de la carrera y nos dieran su opinión sobre el proceso de formación. En este contexto nos interesaba saber la imagen que tenían sobre su tarea como profesionales y sobre las acciones educativas como recurso metodológico para su desempeño.

Los formadores de la UGE nos indicaron a Elena; los de la UGC, a Renata y los de la UGnC, a Leonor. Vamos a iniciar el análisis de las entrevistas con una breve presentación de cada una de las jóvenes profesionales y los motivos que las llevaron a elegir la carrera y a cursarla en esa universidad. Luego nos referiremos a su historia como estudiantes, al juicio que cada una hizo en la entrevista sobre ese proceso de formación y, finalmente, a sus “creencias” sobre la relación entre trabajo social y educación. Cuando nos contaron la historia de su formación hablaron de muchas de las cosas que habíamos trabajado al analizar los planes, lo que nos fue de mucha utilidad para aclarar muchas dudas que nos había dejado la presentación esquemática de los diseños curriculares.

Elena trabajaba mientras cursaba la carrera y, además, siempre se reservaba un espacio para el arte, actuar o pintar, y para la militancia política. Con un grupo de compañeros trabajaban en una villa con los pobladores y llegaron a crear un centro de participación comunitaria, un comedor con un grupo de madres, un servicio de apoyo escolar que ella misma coordinaba y un centro de educación para adultos. “Incluso la facultad tomó como centro de prácticas a esta experiencia que habíamos iniciado en la villa”. Todas estas actividades hicieron

que demorara diez años en completar el cursado de la carrera. “No sé si podemos decir que terminé porque todavía no tengo el título pero... fui muy constante pero las materias las iba haciendo de a poco”.

La elección de la carrera surge, en primer lugar de la familia: una formación cristiana, de iglesia, participando en grupos juveniles de ayuda, que hacía visitas a hospitales, a hogares de ancianos. Por eso habla de un “mandato familiar”. Después vino la época de la militancia y el trabajo en la villa, lo que confirmó su proyecto de estudiar trabajo social.

Elena no explica porqué eligió la UGE. Sin embargo cuando habla de su carrera nos dice, sobre los egresados de esa universidad: “somos diferentes, debería decir mejores”. En esta convicción de la excelencia de la universidad nacional, sumada quizás al hecho de que es gratuita, está la clave de su elección.

Renata vino de Junín⁴⁷ a la ciudad de Buenos Aires para estudiar. “Mi primer año fue muy importante porque más allá de la Facultad también la vida, o sea, venir a vivir a Buenos Aires sola fue todo un cambio. Toda la ciudad, todo fue bastante fuerte...”. Lejos de su familia y sus amigos —sólo tenía en la Capital una tía y algunos amigos de los padres—, se concentró en el estudio.

Desde pequeña le gustó la carrera, porque su padre era trabajador social y lo acompañaba en sus visitas. Más tarde, en la escuela participó en actividades solidarias y en grupos juveniles de la iglesia. “Siempre estuve muy segura de lo que quería”. Al empezar la carrera tuvo algunas experiencias que la confirmaron en su elección, como la historia de la niña del Patronato de Menores que la “eligió” como mamá. Es interesante que, al mismo tiempo, cuestione a algunas compañeras que se decidieron por trabajo social porque querían “ayudar” a la gente: “esa confusión que surge al principio ... (algunas) que iban a la escuela católica y les encanta ayudar a la gente y venían acá, como las damas de beneficencia de otra época, y no estamos [los licenciados en servicio social] para eso”.

Renata pensó inicialmente estudiar en su ciudad, en un instituto de nivel terciario, pero cuando leyó el plan de estudios de la UGC se decidió por venir a la Capital. Aunque cuestiona a la UGE porque tiene muchos alumnos, quizás el hecho de tratarse de una universidad confesional le garantizaba a sus padres una mayor contención de su joven hija que se iba lejos a estudiar.

Leonor empezó la carrera tarde. Apenas terminó el secundario tuvo que empezar a trabajar; vivía en las afueras y trabajaba en el centro de la ciudad; después se puso de novia, se casó y puso un negocio, que más tarde tuvo que abandonar para dedicarse a sus hijos. Varias veces intentó estudiar, hasta completó el ciclo básico en una universidad nacional, pero no podía continuar y el proyecto quedaba “latente”. Cuando la situación económica de su familia

⁴⁷ Junín es una ciudad de la provincia de Buenos Aires que queda a unos 250 kilómetros de la Capital.

mejoró, empezó a estudiar y completó la carrera sin interrupciones en los cinco años previstos en el plan de estudios. Antes había hecho varios intentos.

Desde que terminó los estudios secundarios, aun sin saber muy bien de qué se trataba, quiso estudiar trabajo social. Había pensado en psicología, abogacía o psicopedagogía, siempre en carreras del campo de las ciencias sociales. Le pareció que el servicio social tenía un poco de todas esas carreras que le interesaban y tenía además la ventaja del contacto con la realidad. No conocía ninguna persona que le hubiera podido servir de “modelo”, ni tuvo experiencias de trabajo social, aunque militaba en un partido político. Sin embargo, siempre tuvo una visión crítica del mundo en que vivía —“quizá también este acá en la carrera depositando... la esperanza”— y, de alguna manera, quería ayudar para que hubieran cambios”.

Como la elección de la carrera, la de la universidad es muy consciente en el caso de Leonor. Primero había pensado en UGE, pero los horarios de clases y prácticas eran poco convenientes para quien, como ella, tenía otras responsabilidades. Como podía pagar aranceles, eligió una universidad que tuviera horarios más organizados, así optó por la UGnC. Además tenía buenas referencias de esa universidad y un familiar que había trabajado allí como docente.

La historia de la formación

El plan de estudios

Elena cree que en el plan de estudios se le da prioridad al trabajo en comunidades y en grupos —en eso “somos expertos”—, pero se descuida el trabajo en casos individuales. “Nos es más difícil”. En otro momento insiste en esta crítica: “ahora en mi trabajo yo trabajo con casos individuales, de eso no tuve ninguna experiencia...”. Ella cree que les faltó “leer más sobre psicología” y que la formación tienen una marcada orientación hacia la sociología.

Renata cursó la carrera antes de que se intensificara el ciclo básico (que abarca gran parte de los tres primeros años en la UGC). En ese momento el plan de estudio se concentraba en Servicio Social y todas las unidades eran específicas, lo que les permitía iniciar la práctica con un mayor bagaje. Ella cree que un cierto nivel de integración con las otras carreras de la Facultad es positivo, siempre que no le reste demasiado espacio a lo específico de la carrera. Considera importante que el trabajador social tenga una formación más amplia por las demandas que la sociedad le hace la profesión hoy día y porque deben trabajar junto a otros profesionales y tienen que poder sostener sus opiniones frente a ellos. En lo particular se lamenta un poco de que en Derecho no se haya trabajado más con “casos”. En general está conforme con el plan que ella cursó, aunque algunas materias le gustaron más que otras, pero “eso es común en todas las carreras”.

Un punto interesante en la entrevista con Renata es la referencia al poder (“peso” es la palabra que ella utiliza) que tienen las carreras en una universidad privada cuando la matrícula es mayor y contribuyen con un monto mayor al financiamiento de la Facultad. Aunque no lo diga explícitamente, ella parece creer que ese menor peso del Servicio Social es lo que los obliga a aceptar más unidades curriculares comunes con las otras carreras. En otros casos este tema del “peso” vuelve a plantearse.

Leonor considera que su carrera se inició en realidad en el segundo año. “El primer año fue un poco duro porque es una cosa muy heterogénea, muy mezclada... Muchas materias diferentes, generales, para alumnos de distintas carreras”. Aunque ya en primer año hay una materia básica específica, que es también optativa para alumnos de otras carreras. A partir del segundo año las materias son específicas, aunque hay materias que se comparten con otras carreras. Ella comenta que, además de las unidades destinadas al Servicio Social, tuvo que cursar muchas materias de psicología, también sociología, economía, derecho de familia, minoridad, derecho laboral, penal. Cree que el derecho, aunque sea un campo particular para el desempeño del profesional en Servicio Social, es importante, porque los informes y pareceres que haga son fundamentales para la decisión del juez, se incorporan como parte de la sentencia.

Cambios en el plan de estudios

Ninguno de los entrevistados, cuando hablan de la época en que cursaban la carrera, hace referencia a los cambios de plan de estudio. Los egresados de la UGC y la UGnC tocan el tema cuando nos cuentan sobre su trabajo como docentes en la Facultad.

Renata nos cuenta que la Directora de la carrera ha convocado a todos los profesores para participar en la modificación del plan de estudios. El problema que se ha planteado es que, aunque el ciclo básico no signifique un atraso en el inicio de las prácticas, los alumnos llegan a ese momento “con menos saberes” específicos. Aunque en todas las cátedras —en particular en el área de supervisión— se haga un esfuerzo para que los alumnos estén en mejores condiciones para iniciar su práctica, para que manejen más elementos teóricos, no parece suficiente; de ahí la necesidad de rever el plan. Lo importante para Renata es que se convocó a todos los profesores y que todos presentaron propuestas y con ese material se trabaja en la revisión del plan: “... yo creo que esto es valioso desde la dirección, esta posibilidad de hacer ... **un cambio más participado**”.

Aunque Leonor no habla específicamente de cambios en el plan, se refiere a la libertad que tienen para hacer modificaciones en la unidad, “que no son substanciales pero hacen a la dinámica”. En las reuniones de profesores, la Directora de la carrera los anima a “generar ciertas innovaciones”. En este caso,

como puede interpretarse a partir de las entrevistas a los formadores, introducir cambios en el plan es competencia de la autoridad, pero pueden tener en cuenta, para decidir esos cambios, las innovaciones ensayadas por los profesores.

Los colegas

Elena opina que sus compañeros de estudio le ayudaron en la carrera. “Creo que, primero a terminar” porque uno va tomando impulso de los otros para rendir las últimas materias. Pero enseguida menciona otras cosas que aprendió en la relación con sus colegas: discutir, escuchar, decir en el grupo. Ella considera que esos aprendizajes forman parte de la intencionalidad educativa de la institución: “en eso sí salimos expertos, en el trabajo en equipo, nos es mucho más fácil, estamos mucho más entrenados para trabajar en grupo... nos resulta más difícil ponernos a trabajar solos...”

Renata nos comenta que los alumnos de la carrera eran una minoría en la Facultad y eso contribuyó para que se relacionaran muy bien entre ellos pero se aislaran un poco de los otros: “ninguno de nosotros estaba en el centro de estudiantes, como que era algo aparte Trabajo Social”. En este sentido a ella le parece interesante la idea del ciclo común para integrar más a los estudiantes entre ellos. Menciona especialmente a las compañeras con las compartía la tarea en el centro de práctica. Comenta también que muchas de sus compañeras abandonaron los estudios, quizás porque no entendieron bien el sentido de la carrera. Algunas tuvieron que empezar a trabajar, pero insiste en plantear el abandono como una cuestión que “tiene que ver mucho con la vocación”.

Leonor dijo también que sus compañeras eran pocas y “terminamos conociéndonos mucho, porque hicimos cuatro años juntas”. En ese grupo hizo amistades y menciona algunas con las que se sintió muy cómoda trabajando en la tesina. Piensa que algunos colegas fueron importantes también “en términos de información”. En la entrevista se refirió también al hecho de haber sido “la mayor” de las que quedaron, lo que la colocó en una posición particular que debe haber incidido en su relación con las demás.

Estudiar con otros

En nuestro análisis de los planes de estudio nos hemos referido especialmente a la posibilidad de que algunos espacios curriculares pudieran ser compartidos por alumnos de diferentes carreras. Algunos especialistas en educación profesional se refieren especialmente a esta posibilidad de interaprendizajes —fertilización cruzada entre los campos disciplinarios— y recomiendan las instituciones multidisciplinarias, más que las especializadas.

Elena no hizo ninguna referencia a este tema. Puede ser porque los espacios comunes se concentran en esa UGE en el ciclo básico y, en ese caso, las oportunidades de interaprendizajes son las mismas que en el nivel medio. Más adelante en las carreras, cuando los alumnos ya tienen alguna formación en la

profesión que les permitiría un intercambio más rico, estos espacios no existen o son muy pocos.

Renata cree que el estudio en común con estudiantes de otras carreras es enriquecedor, aunque cuando ella cursó la carrera no se le presentaron muchas situaciones de este tipo. En el nuevo plan estos espacios comunes han aumentado y piensa que es interesante, siempre que se respete el espacio que se requiere para “aprender” la profesión. Y en este punto vuelve a aparecer la cuestión de los aranceles. Las carreras con más alumnos están en mejor situación para negociar cuáles son las materias que deben ser comunes.

Leonor ha tenido en su carrera varias experiencias, algunas muy buenas y otras no tanto. Con alumnos de carreras más afines —ciencias de la educación, psicopedagogía— el trabajo en común resultaba fácil y enriquecedor. Los mismos profesores promovían los grupos de trabajo interdisciplinarios. En otros casos, cuando la carrera tenía una orientación muy diferente, la “convivencia” era más difícil y las disputas menos académicas. Ella nos cuenta una situación tensa con alumnos de publicidad que se generó no por diferentes perspectivas teóricas, sino por el manifiesto desinterés de los compañeros hacia la materia que estaban cursando.

La Práctica

Elena cuenta que en el plan de estudios que cursó la práctica estaba organizada en tres o cuatro horas semanales de trabajo de campo y talleres anuales para reflexionar en grupo sobre esa práctica en la facultad, a lo largo de cuatro años. Se “supone”, afirma, que hay una relación entre las materias que se cursan y lo que se hace en la práctica. En primer año, cuando cursaba Trabajo Social I y II, en los talleres se trabajaba el diagnóstico y, al mismo tiempo hacían entrevistas con referentes, con gente del barrio y elaboraban un diagnóstico. En segundo año se trabaja con una institución; en tercero se diseña un proyecto y en el cuarto año se pone en marcha. Cuando ella cursó todo el proceso de hacía en el mismo centro de prácticas, lo que para ella fue muy rico porque le permitió conocer a la gente, pero tenía alguna desventaja: “quedaban cosas afuera”, como una experiencia más completa con grupos y la atención de casos individuales; “es difícil incluir todo”. Como en todos los centros de práctica había un trabajador social como referente, que actuaba como guía de la práctica.

Renata afirma que lo central en la carrera son las prácticas: “yo creo que (...) es una de las únicas carreras de todas las que hay, que se trabaja en prácticas desde tan temprano, y a mí lo que me parece es que es muy beneficioso”. Desde el segundo año, van al centro de práctica, y trabajan allí durante tres años, en varias instituciones (unidad sanitaria, jardín maternal, escuela), enfrentando diversas problemáticas sociales. Trabajan en grupo y la permanencia en el mismo centro hace que se comprometan con la gente. Cuestiona el que en otras universidades se cambie de centro en cada año, porque no se puede recorrer el

proceso completo, se está siempre en la etapa de inserción, “nunca se puede hacer otro tipo de trabajo”, “no podés llegar al fondo”; aunque se conocen muchos lugares, “son todas parcialidades”. Ella valoriza mucho la cuestión de la relación con la gente del lugar, “los punteros”, los pobladores, las personas que trabajan en las instituciones de la comunidad. Es una relación de confianza.

Renata recomienda incluso que otras carreras incorporen en sus planes de estudio un proceso de prácticas similar. “Es importante también lo teórico pero esa cosa de ir aprendiendo con la persona, la realidad te devuelve cosas que a lo mejor no sabés y te hace investigar (...) es muy importante, yo creo que eso es muy valioso...”.

Leonor considera que, en su Facultad, la práctica pre-profesional, es muy buena. Son dos años que el alumno tienen que trabajar en el centro que haya elegido —“hay un abanico de lugares para elegir”—. Ella hizo la práctica en un hospital, con una supervisora de campo, del Centro de Práctica, y considera que fue una experiencia interesantísima y que aprendió mucho. Nos cuenta que algunas compañeras no pudieron completar los dos años en el mismo lugar, pero fue porque falló el centro de práctica. En esos dos años ella fue aprendiendo a trabajar: en el nivel comunitario, con varias instituciones de la zona, elaboraron y pusieron en marcha una “juegoteca”, para chicos que pasan muchas horas del día solos, porque los padres trabajan; era una alternativa comunitaria de “contención”. A nivel de grupo trabajaron con internos del hospital y pacientes ambulatorios. Utilizaban un programa internacional de juegos —LECOTEC— que parte de la idea de que el juego es terapéutico en sí mismo: “nosotros trabajábamos con actividades de juego (...) con los chicos, pero además teníamos que hacer toda una evaluación, cumplimentar una cantidad de información y todo lo demás; quedaba parte en el legajo de cada chico, otra parte en nuestras carpetas y otra parte LECOTEC se lo llevaba esta organización, para ir revisando los juegos. Yo descubrí cosas jugando con los chicos interesantísimas...”. También trabajaron a nivel de persona y familia, haciendo entrevistas y seguimiento. “Yo creo que fue muy, muy importante eso, uno como que también tiene una aproximación interesante al trabajo...”

Articulación de teoría y práctica

Elena trata este tema desde su experiencia de trabajo fuera de la Facultad. Para ella, afirma este era un punto de conflicto “porque la formación que yo obtenía desde la experiencia concreta era muy diferente a la formación teórica. Había muchas contradicciones; yo nunca lograba ver en la realidad plasmado lo que estaba en la teoría.”. Una de las mayores dificultades estaba en el eje de lo político, lo que se vive todos los días es difícil decirlo en la universidad.

Su experiencia fue paralela a la formación, pero “afuera”. Cuando la carrera toma su experiencia como lugar de práctica, se incluyen profesores y compañeros de años superiores, y la excluyen a ella, no la dejan participar ni

como alumna ni como referente. “Ahí mi cabeza hizo un crac porque decía cómo, la universidad aprueba... pero hacían otra cosa...”. Es muy interesante su reflexión sobre este afuera: “Muchas cosas que aprendí de educación, que ahora me sirven, fue fuera de la facultad”. Y en seguida agrega: “Fue fuera de la facultad la experiencia, pero ahora que lo estoy repensando sentada acá junto con usted, esto de la articulación con la escuela, seguramente no se me hubiera ocurrido sin haber tomado las experiencias de la universidad, de ver esto, de charlar con otros compañeros, de ver material, es difícil ya separar...” y a partir de su experiencia hace una propuesta concreta, hace una propuesta que es, al mismo tiempo, una crítica a su formación:

Y creo que lo que a mí me gustaría como idealmente *es* que la facultad tome, es incorporar el bagaje que las personas traen ya a la facultad, no llegamos todos *desde* el mismo lugar, y a veces es difícil quizá para la misma institución trabajar eso y poder ahondar eso; creo que sería más rico para la persona y para la institución, incluso abriría esto de los discursos que decíamos antes...

Renata también habló mucho sobre la articulación entre teoría y práctica. Dijo que en las clases teóricas lo veían todo, pero cuando iban al centro de práctica muchas veces “fallaba” la teoría. Programaban reuniones con temas que, por lo que habían averiguado en el diagnóstico, a la gente le interesaban, pero no asistía casi nadie, “no teníamos convocatoria”, “nos recorriamos toda la isla haciendo propaganda de las charlas, íbamos a las casas y la gente no venía, eso nos frustraba terriblemente.”. Así se dieron cuenta de que debían buscar otras formas de convocatoria. “Porque nosotros veíamos todo en la facultad una cosa y la realidad es como que te presentaba otra.”. Por eso mismo, nos cuenta Renata, en la práctica, con la supervisora de la carrera, ven otros materiales teóricos; motivados por las situaciones concretas en las que deben intervenir, buscaban y leían otros textos; “siempre se trabajó, cualquier realidad que viniera nueva y que no teníamos material, se trabajaba”.

Leonor no se refirió específicamente al tema; para ella el mayor valor de la carrera estaba en la práctica y rescata con énfasis las cosas que allí aprendió. Sin embargo mencionan los aportes de la supervisión y de algunos profesores de unidades más teóricas.

La relación entre unidades curriculares y práctica

Para Elena la relación entre las unidades curriculares y la práctica está contenida en la estructura del plan porque se van tratando los temas en forma coordinada —“acompañada”— con las experiencias que se proponen en la práctica y los talleres: teoría y práctica se “acompañan” durante los cuatro años. Sin embargo no hay mucha interacción entre los profesores de las materias que se dan en el aula y los profesores de los talleres que son los encargados de supervisar la práctica, y van al centro de práctica o se reúnen con los referentes. “Es el único

docente que se comunica o que ve la práctica. *que está* adelante, que *te* ve trabajando; es el único caso, los demás no, dan su materia teórica y nada más”.

Renata también dijo que los profesores “de las otras materias” no las acompañaban en la práctica (deja de lado a Supervisión, que en el plan es una “materia”), pero comentó que ellas podían llevar al aula las cuestiones problemáticas que la práctica les planteaba. Algunos profesores las ayudaban, aunque no les correspondiera trabajar ese tema en su unidad, pero otros se negaban. Los únicos que van a los centros de práctica son los supervisores, “van a hacer una supervisión de campo una vez por mes, y después trabajás en grupo” algunos temas.

Leonor se refirió también a las unidades curriculares destinadas a la supervisión. Es una materia que acompaña desde la Facultad el trabajo de campo en los diferentes niveles de intervención. A través de la materia que corresponda a cada momento de práctica “se hace la supervisión académica, y se enseña a trabajar, a presentar los informes, a evaluar, a presentar proyectos: es bastante intenso y bastante interesante”. Al parecer, los otros docentes de la carrera no visitan los centros de práctica.

La supervisión como unidad curricular

Renata considera muy valioso para su formación el espacio de la supervisión, donde no solo se trabajaban los casos que los alumnos traían del centro, sino también “el grupo humano”, tanto “el tipo de problemáticas”, como el trabajo infantil o el abuso sexual, que “nos movilizaba”, como la relación entre ellas: “cuando hay personas siempre [*aparece*] algún conflicto”. “Estábamos muy contenidas, ya que la realidad es bastante, por lo menos en mi centro de prácticas, es bastante dura, pero estábamos muy contenidas desde el ámbito educativo, que es lo fundamental para que nosotros nos podamos desempeñar como pre-profesionales en ese momento”.

Leonor valoriza mucho también la experiencia de la supervisión, el acompañamiento del trabajo en el centro. Hay dos supervisoras, la de campo y la académica, que hacen un trabajo de equipo. Recuerda con cariño y agradecimiento a su supervisora en quinto año, que era muy exigente en cuanto a la redacción de los informes: “uno se esforzaba, presentaba algo y resulta que había más ahí, había más potencial para sacar, entonces ella escribía en lápiz en el trabajo una serie de preguntas para que fuéramos pensando más, fue fantástico, porque es abrir la cabeza también”.

Trabajo final

En las entrevistas, las egresadas de la UGC y la UGnC le dieron mucha importancia al tema del trabajo final. En el caso de la UGE lo que se presenta es un informe final sobre todo el proceso de la práctica; Elena lo mencionó después de la entrevista. Esta propuesta tiene la ventaja para los alumnos de la

continuidad con el trabajo en la carrera pero. por eso mismo, pasa un poco desapercibida para ellos como situación particular de aprendizaje.

Renata cuenta que el trabajo de tesis se empieza en el quinto año y se hace en un lugar diferente al centro de práctica. Su grupo eligió un centro de día para chicos de la calle. Durante el año tienen que hacer todo un proceso de investigación: primero, presentar un proyecto; luego, la etapa de contactos y de inserción en la institución; después, aplicar las técnicas para recoger informaciones —entrevistas, juegos, narraciones, observación—. Al mismo tiempo cooperaban con la institución, aportando todo lo que podían desde su lugar de “investigadores”. También investigaron sobre el tema, y trabajaron “muchos contenidos teóricos”. Después que nos cuenta todo el proceso Renata agrega “Yo estoy contenta, creo que es muy importante también la tesis, como trabajo final, siempre que uno se la tome con ganas”. Para ella este trabajo refuerza la formación de los egresados como investigadores.

También fue una experiencia muy valiosa para Leonor el trabajo final, fue un trabajo duro, pero interesantísimo. La Facultad ayuda a elegir el tema y a elaborar el proyecto en la unidad “Metodología operativa”, en el primer cuatrimestre del quinto año. Después en el segundo cuatrimestre en el Taller de Tesis se acompaña el trabajo de los grupos —“muy bueno el aporte, la línea que se fue manejando de acá como guía”. El grupo de Leonor trabajó sobre el tema de las políticas sociales y el trabajador social; les interesaba saber porque el profesional de trabajo social sólo interviene en el momento de la ejecución. Esa pregunta las llevó a plantearse cuestiones sobre la historia del trabajo social y sobre el imaginario social —incluso el de los mismos trabajadores sociales— sobre la profesión.

Leonor valorizó mucho también el momento de la redacción, el esfuerzo por llegar a una exposición clara y sintética —“todo ese trabajo de economía que hay que hacer...”—, la evaluación del trabajo y la presentación y defensa, que significa otro ejercicio de síntesis. Nos comentó que el trabajo comprende una investigación teórica (en la reciben más asesoramiento), una investigación de campo y las conclusiones.

En el relato del trabajo final de su grupo que nos hace Leonor, son muy interesantes las cuestiones que se refieren al rol del servicio social en las entrevistas que hicieron en dos instituciones. En una de ellas, el Trabajador Social tenía cierta jerarquía y llegaba a ocupar puestos de decisión; en la otra. eran considerados subordinados de los otros profesionales, en especial de los médicos. Esta experiencia le hizo sospechar a Leonor que había también una parte de responsabilidad de los mismos trabajadores sociales en la desvalorización de la profesión, porque “no nos hacemos escuchar, valer y *no* trabajamos como para que nuestra profesión se jerarquice...”.

Pasantías

Otro espacio de formación que se consideró importante en las entrevistas fue el de las pasantías, aunque sólo parece ser propuesta de la institución en la UGC. En el caso de Elena la pasantía fue una situación que se dio de hecho, por su experiencia en el barrio, como trabajo de militancia. Para ella fue una experiencia muy rica, como ya comentamos al referirnos a la práctica.

En el caso de Renata la oportunidad de hacer la pasantía, que ella considera “fundamental”, se la brindó la Facultad. Para ella fue como un tercer espacio de práctica, después del centro de practica y el proceso de elaboración de la tesis. Tuvo oportunidad de hacer una pasantía en la Cancillería, en el Departamento de Argentinos en el Exterior. Fue un espacio muy interesante porque se trabajan casos de repatriación, apoyo a familiares, búsqueda de personas, casos de violencia contra argentinos, lo que implicaba comunicarse con los distintos consulados en todo el mundo. Para ella fue descubrir un ámbito diferente para el ejercicio de la profesión, en donde se le daba mucho valor a la contribución que podía hacer un licenciado en Servicio Social. Mencionó también otra pasantía que había hecho en un juzgado de familias.

Leonor nos relata una pasantía que hizo en la Dirección General de la Mujer, que depende del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en una casa refugio para mujeres golpeadas y sus hijos. Pero aclara que la consiguió ella, a través de una profesora de la universidad, que en esos momentos estaba ejerciendo la dirección interina de la casa refugio. “No es común que la facultad ofrezca pasantías, esta la busqué yo”. Para Leonor la pasantía fue una experiencia excelente y espera tener ahí en el futuro un lugar de trabajo, “un lugar también ganado, ya que (...) hay un reconocimiento hacia mi trabajo”. También le abrió una línea de especialización: “la temática de violencia, que si bien yo la había visto muy por arriba en teoría en la facultad, pasó a ser una temática eje, que me empezó a atrapar a tal punto que ahora ya estoy haciendo dos cursos de posgrado”.

Juicio sobre la formación

En todas las entrevistas, con menor o mayor fuerza, con más o menos sentido crítico, apareció un juicio a la formación, tanto de manera explícita, como indirectamente, al hablar de sus trabajos inmediatos, de la confrontación con otros profesionales o de la necesidad que sentían de seguir estudiando. Sin embargo, nos parece difícil extraer conclusiones demasiado “lineales” en este punto. Demasiadas críticas pueden indicar que la carrera, en esa institución, no funciona muy bien; pero también significan un logro, porque los comentarios precisos y bien fundamentados son indicio de una alta capacidad de análisis en el egresado.

Elena hace una evaluación general de la carrera y señala las cosas buenas y lo que ella considera las fallas más importantes. Hablando de cada cátedra, nos

dice, es claro que hay distintos niveles. pero en general lo que la facultad aporta “es un sistema de pensamiento”, lo “que por un lado es bueno, y por otro lado no”. Considera bueno tener un bagaje teórico, y opina que en su carrera fue muy rico: “uno tiene que leer mucho aquí”. Se aprende un lenguaje que es común a la profesión, se plantean teóricamente problemas de trabajo social, se intenta investigar y escribir más.

Sin embargo ese mismo discurso se plantea a veces con pretensiones de exclusividad y “todos acabamos diciendo exactamente lo mismo”. Nos cuenta que eso le llamó la atención cuando corregía trabajos y veía reflejado su discurso en los otros: “me hace recordar a la película Pink Floyd, al final somos todos maquinitas que reproducimos el mismo discurso”. Esta es, para ella, la crítica “más fuerte” que le hace la facultad, la imposición de su discurso hegemónico. Termina siendo prejuiciosa frente a quien tiene otra idea, y censura porque “aunque se piense distinto se dice lo que se debe decir, lo que está en boga (...) se acaba matando al pluralismo”. De esta manera, se coarta la creatividad, que es muy importante para el trabajador social —“todo el tiempo se presentan nuevos problemas y tiene que imaginar nuevas soluciones”. Reconoce que su juicio puede parecer contradictoria: “este bagaje digo que coarta pero por otro lado si coarta es porque algo da.”.

Otra crítica se refiere al desfase de lo académico con respecto a la realidad, lo que ya comentamos cuando hablamos de su trabajo como militante en un barrio: “Muchas cosas que aprendí de educación, que ahora me sirven, fue fuera de la facultad”. Pero luego reconoce la importancia del aporte de la Facultad para repensar y sistematizar esa experiencia. Por eso, Elena considera importante que la carrera trabaje a partir de lo que las alumnos ya saben y les ayude a profundizar esos saberes, “creo que sería más rico para la persona y para la institución, incluso abriría esto de los discursos que decíamos antes...”.

También cuestiona el predominio —a veces dice la exclusividad— del trabajo en grupo en su carrera: “siempre se trabaja en grupo, incluso los exámenes, los trabajos, la mayoría son en grupo y en la práctica, siempre es en grupo”. Tampoco está de acuerdo con que la carrera se concentre demasiado en el trabajo en comunidad, y descuide lo que es el trabajo con individuos, algo que la mayoría de los trabajos le exige al egresado: “me encontré con que tenía que hacer un informe y no había tenido ningún un modelo, no había ejercitado ningún modelo de informe de caso social”.

Otra de las cosas que le preocupan es el que sigan teniendo mucha dificultad para escribir. Se hacen constantemente trabajos escritos, pero son en grupo y para ella eso hace más fácil el escribir porque siempre se encuentra “alguien que escribe por el grupo...”. De esta manera, el trabajo en grupo encubre al que escribe y al que no escribe.

En resumen, afirma que los egresados de su Facultad son diferentes —“o nos creemos diferentes”— y mejores, aunque eso no se pueda decir porque

“quedaría mal... aprendí a autocensurarme también acá”. La facultad es para ella como la familia, uno está agradecido de todo lo que recibió, pero hay cosas que toma y otras que no le gustan. “Todo lo que yo se también me lo dio la universidad, en esta materia, sobre todo poder dar el paso entre la militancia y una práctica que tenga que ver más con lo científico”. Y agrega “ojalá uno pudiera incorporar el aporte que en su momento hizo la iglesia y poder seguir teniendo esa caridad o esa mirada hacia el otro llena de amor, sumarlo a la fuerza que tiene la militancia y sumarlo al saber científico, ojalá uno pudiera ir incorporando todas esas cosas”.

El juicio de Renata es más bien un elogio de la carrera que cursó. Le parece importante la amplitud y variedad de los temas que se incluyen en el plan de estudios —derecho (incluso más allá de lo que es específico de servicio social), sociología, psicología—, de todo eso “nosotros tenemos una muy buena formación de base”; el hecho de que constantemente les hicieran presentar informes; el haber tenido mucha práctica de campo. Comenta que en el momento en que estaba estudiando no valoraba esas cosas y protestaba por algunos profesores que no le gustaban, o se quejaba porque no le gustaba escribir; no comprendía la importancia de esas cosas. Es cierto, dice, que cuando se termina la carrera uno se pregunta si tendrá o no elementos suficientes como para empezar a trabajar, pero eso pasa en todas las carreras, “pensás que no sabés y obviamente que te falta *algo*; a mí por lo menos me falta aprender un montón, pero algo tengo”. “Yo creo que por lo menos en mi plan, yo siento... que estamos bien formados.”

Leonor es más crítica, quizás como ella misma comenta, es porque hizo “la carrera de grande, entonces las expectativas, incluso la experiencia de vida es distinta y uno se pone más exigente”. Nos dice que tuvo profesores extraordinarios, como docentes y como profesionales; otros mediocres y otros malos. Ella sentía que algunas materias le aportaban poco, y la dejaban disconforme; pero también nos cuenta con entusiasmo de otras: “en quinto año tuvimos una materia excelente que fue socioeconomía argentina dada por un profesor excelente... yo creo que (...) fue la primera vez que yo recibí, más allá de lo que yo pueda haber leído por mi misma, una formación en cuanto a los procesos económicos y sociales de la Argentina”. Y concluye: “La carrera tiene sus baches, obviamente, y tiene sus defectos pero yo me siento conforme con la formación que recibí de acá... de todo se aprende, de lo malo también, uno esto lo comprende después, en el momento chilla”.

Algunos juicios más indirectos sobre la formación se refieren, en primer lugar, al encuentro con otros trabajadores sociales y profesionales de otras áreas; en segundo lugar, al momento en que empiezan a trabajar y, finalmente, a la conciencia de la necesidad de seguir estudiando.

En el primer caso, Elena comenta que fue interesante, en el ejercicio de la profesión, encontrarse con otros colegas, formados en otras universidades, que

no tenían el mismo discurso; “ahí uno confronta” lo que sabe con “los colegas que vienen de otro pensamiento, de otras escuelas”. Renata, durante la preparación del trabajo final, pudo trabajar junto al técnico en minoridad y familia del hogar de chicos de la calle, y comprobó en esa confrontación la importancia de haber tenido una formación teórica amplia. En sus intervenciones, el técnico “hacía agua, no tenían todo el contenido”. También percibe el valor y la diferencia de su formación en el contacto con sus compañeros del curso de maestría: “veo... que nosotros tenemos mucha formación en distintos aspectos... no es que sepa todo pero que tengo una base bastante importante”.

En cuanto a las primeras experiencias de trabajo como profesionales. Como afirma Leonor “ahí [*en el trabajo*] es donde uno realmente mide esto, cuando sale a trabajar, cuando sale a confrontar todo aquello que aprendió en teoría, [*y tiene que*] aprenderlo, vivenciarlo en la práctica”. Para las tres entrevistadas uno de los primeros trabajos es en la misma Facultad, como ayudantes o jefes de trabajos prácticos, incluso como adjuntas, a cargo de grupos de alumnos; eso depende de la oferta de docentes que tenga cada Facultad. Esta experiencia laboral es, sin embargo, “protegida” porque se mantiene en el mismo ambiente de la formación, y por eso hace más difícil un juicio sobre la carrera. En rigor, utilizando la misma expresión de Leonor “no sale a confrontar” lo que sabe, por eso vamos a dejar de lado el trabajo docente cuando es en la misma institución en la que se formaron.

El primer trabajo como profesional de Elena es en la Defensoría de los Derechos del Niño del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Allí estuvo trabajando durante tres años con casos, en equipo con abogados, psicólogos y otros trabajadores sociales. En la zona en que ella actuaba, una villa, “llegaban los padres o los chicos... a los que se les habían vulnerado los derechos; cuando llegan ahí es porque se les vulneraron derechos terribles, porque todo el tiempo viven la vulneración de los derechos”. Después paso a trabajar en el área de capacitación y su actividad es hacer talleres sobre los derechos en las escuelas, sobre todo en las escuelas secundarias. Los talleres tienen como objetivo, además de difundir la acción y los servicios que la Defensoría ofrece sin cargo, que los adolescentes “sepan que por una cuestión de ciudadanía tienen derecho a tener acceso a una defensa”.

Renata habla también de la importancia de este momento, opina que cuando uno sale al mundo del trabajo, se le plantearon dudas sobre si la formación que recibió en la facultad le sería suficiente o no. Sin embargo, ella no ha podido hacer todavía esa experiencia, porque trabaja en su Facultad, aunque cree que ha tenido una muy buena formación. El caso de Leonor es similar: está dando una de las materias en su carrera, con un programa bastante parecido al que ella cursó, aunque con una bibliografía más actualizada. Se siente cómoda trabajando en la universidad, y considera que es una buena oportunidad que le

han ofrecido y un reconocimiento de su dedicación al estudio. Sin embargo, en el caso de Leonor, la pasantía se ha prolongado casi en una oferta de trabajo en la casa refugio para mujeres golpeadas. Esa experiencia le permite hablar de la importancia de confrontar su formación con la situación real de trabajo: “Cuando yo termino y empiezo a tener actividad, me cierra el círculo de la facultad”.

Finalmente, en cuanto a seguir estudiando, en el caso de Elena se confunde con su trabajo en la misma universidad. Ella considera que es muy importante estar en la universidad: “uno en la universidad ensaya cosas —... me gustaría que se pudieran ensayar más cosas y cosas más distintas... —, puede sentarse a escribir un trabajo, que es una experiencia riquísima, ... para presentar como ponencia en un encuentro o para una publicación”. Cree que es una experiencia que hay que aprovechar. Renata considera que hoy “recibirse en una universidad no es garantía de nada”, que “uno tiene que seguir estudiando porque no te alcanza”. Ella ha hecho ya algunos cursos de posgrado y está cursando una maestría: “tengo ganas de ver un poquito más la parte que me gusta de chicos, de capacitarme más”. Opina que es necesario hacer estudios de posgrado, profundizar lo que uno más le interesa: “Antes uno decía salgo de la universidad y ya está, pero hoy te das cuenta de que salís de la universidad (...) y tenés que seguir trabajando, seguir estudiando, porque la realidad te va superando día a día y tenés que tener todos los elementos para enfrentar” esas nuevas situaciones.

Leonor también insiste en que la formación tiene que ser permanente, y esta es para ella una cuestión fundamental. De la Facultad uno sale habilitado para trabajar y para continuar estudiando: “a uno le dan un título que le permite seguir formándose” y no se puede abandonar el estudio, porque si uno lo hace se convierte en “una especie de analfabeto profesional”. Ella está haciendo dos cursos de posgrado para especializarse en el tema de la mujer maltratada, un tema que empezó a interesarle seriamente durante su pasantía.

Trabajo Social y educación

El trabajador social

Elena considera que el trabajo social es una disciplina “destinada a la práctica”. Por eso cree que es un profesión en la que es muy importante la creatividad: “el trabajador social...tiene que ser creativo, todo el tiempo se presentan nuevos problemas para los que le tiene que imaginar nuevas soluciones”. Algunos pueden escribir o hacer teoría sobre esa práctica, “algunos privilegiados”, pero no es una mayoría la que escribe. Trabajar en campo, junto a la gente que sufre es para ella una experiencia que “conmueve” y, en este sentido, al hablar de sus primeros años de trabajo en la Defensoría, comenta: “fueron muy intensos, muy fuertes, una experiencia muy rica trabajar con adolescentes que están presos,

con muchos chicos abusados; vi que me estaba volviendo triste y no quería eso, así que decidí correrme.”.

Renata opina que el trabajador social es, fundamentalmente, el que promueve que las personas participen. Muchas instituciones trabajan sólo con la asistencia, y eso se justifica ante tanta pobreza, pero ella cree que, si bien es necesario entregar algunas cosas que la gente necesita, no hay que dejar de lado la promoción. Afirma: “somos una profesión científica”, y cuestiona a algunas compañeras que se confundieron porque “se posicionaron mucho desde este lugar de ayuda, como si fueran monjas”.

Es una profesión muy desvalorizada, la gente le dice “¿qué vas a hacer? te vas a morir de hambre.”. Pero ella piensa que son los mismos profesionales del trabajo social, en parte, los responsables de ese “menosprecio”: “creo que si nosotros nos paráramos, nos paráramos con otra fuerza... con una postura más firme... frente a un grupo de profesionales de otras disciplinas, sería distinto, (...) todos protestan que no tenemos el espacio, que es verdad, pero creo que también nosotros tenemos que hacer el espacio y defender la disciplina”. Considera que ellos mismos tienen que ir construyendo ese espacio profesional, sin invadir el de los otros. Da como ejemplo la terapia familiar: “yo aprendí algo de eso, y creo que es importante, pero no puedo ejercer como terapeuta familiar, aunque tenga muchas herramientas que me ha dado la Facultad. Creo que no sería ético”.

Renata afirma que la carrera cambió su manera de entender el trabajo social, porque cuando eligió esa tenía algunos modelos, pero le faltaba información y tampoco se había plantado ante la realidad con la intención de intervenir. Pero siempre le gustó la profesión, y siempre la defendió, aunque no puede tener grandes expectativas, porque “yo se que el mercado laboral no colabora con ninguna profesión”. Podrá llegar a sentirse frustrada si no consigue trabajo, pero “estoy contentísima, yo creo que es una de las cosas que me hace feliz y me he realizado en lo que estudié, aunque me digan que no gano nada”. Sin embargo, Renata habla también de la realidad “terriblemente” dura, que “conmueve”, que impacta a los trabajadores sociales y amenaza su estructura: “uno a veces no está preparado para trabajar ciertos temas, como el abuso sexual, por ejemplo, o el trabajo infantil”, este tipo de problemáticas nos movilizaba.”.

Leonor ve al trabajador social como alguien que interviene para ayudar a que las cosas cambien, y eso exige mucha responsabilidad. Menciona como ejemplo los informes que los trabajadores sociales elaboran para los jueces; esos informes pueden determinar una cantidad de cosas en la vida de las personas involucradas. A ella personalmente le gusta trabajar con familias o con grupos pequeños; le asusta un poco enfrentarse con grupos grandes. Prefiere un grupo familiar, el diálogo directo con personas, “esa cosa así más personalizada, me siento incluso hasta más capaz para trabajar de esa manera que para trabajar en comunidades”. Puede ser en una institución, pero formando pequeños grupos.

Comenta que le gusta “el trabajo social como clínica social (...) atender a personas individualmente o en pequeños grupos, darles recomendaciones, como un médico trataría a un paciente”. Este tipo de trabajo es que hace en su pasantía, en la casa refugio para mujeres: la entrevista inicial, cuando ingresa la persona, y después una serie de entrevistas, trabajando para restaurar los vínculos familiares, generalmente muy deteriorados por la violencia, la persona se ha ido quedando, cada vez está más sola. Hay que ver qué puede hacer esa persona cuando tenga que abandonar la casa refugio, adónde irá; y “eso hay que charlarlo, trabajarlo con ella, es más directo”.

Opina que el trabajador social no es un consejero, porque no hay recetas para vivir, pero debe actuar sí “como coparticipante en la construcción de algo, junto con la persona”. Y aporta lo que puede aportar: “no a bajar una línea, pero si a promover la reflexión”. Dialogando con la persona uno puede encontrar que ella dice cosas que la perjudican, que le hacen daño, y entonces tiene que contestarle con una pregunta, invitarlo a que reflexione. El trabajador social, resume, es “un acompañante, alguien que se sienta con uno y se pone a reflexionar sobre cuestiones de la vida de la persona; no es un hacedor”. En este punto le preguntó si es lo mismo que cualquier amigo, y ella reflexiona: “No un amigo, un acompañante calificado que tiene un objetivo en este acompañamiento, que ha hecho un diagnóstico —aunque sea aproximado— y piensa que apelando a ciertas cosas, por supuesto desde una visión profesional, puede ayudarle a la persona para que su situación mejore.”.

La relación entre trabajo social y educación

Cuando hablamos de la relación entre trabajo social y educación, las tres egresadas caen en la confusión entre el enseñar y el aprender y en el discurso, que para ellas ya es casi del sentido común, de la dimensión educativa de la profesión. Elena por ejemplo dice que “el trabajador social en cualquier ámbito que trabaje tiene el rol de educador... cuando uno está entrevistando a alguien, cuando uno está frente a un grupo, cuando uno está en una comunidad, está siendo mirado y al ser mirado uno también marca pautas, me parece.” Aquí el aprendizaje, propio de cualquier interacción humana, se toma como sinónimo de educación, y la profesión queda subsumida en una constante “actividad” educativa: “está formando todo el tiempo, en cualquier ámbito está formando”.

También Renata afirma: “siempre que uno interviene, está haciendo una función educadora” o “en cada intervención subliminalmente estás educando”. También confunde las situaciones de inter-aprendizaje con la acción educativa: “uno siempre educa pero la gente también te educa a vos, te ayuda, te da datos”. Y Leonor tiene el mismo discurso: “el trabajador social tiene un rol de educador, aunque no esté puntualmente educando, siempre hay una función educativa en el trabajo social”. Ella confunde además la propuesta de iniciar la acción educativa a partir de lo que la gente sabe, con las estrategias no-invasivas de la investigación cualitativa. En un caso de trata de partir de ese sentido común —

Freire insistió muchas veces en que se trataba de “partir” y no de quedarse ahí—; en el otro de no influir sobre los datos que se recogían, de evitar sesgos que pudieran invalidar las conclusiones del investigador.

Sin embargo hay algunas reflexiones que sobrepasan este límite de “lo que se dice” y se constituyen en otros modos de ver la relación que tienen en cuenta tanto la especificidad de la profesión como la de las acciones educativas. Elena, cuando reflexiona sobre el tema, insiste en que le ha faltado en carrera “algo sobre educación”. Ella cree que no se trata de “correrse” del rol, de “escaparle” a la relación de poder que existe en la situación educativa. El trabajador social está educando en esa relación de poder, como lo hacen todos los educadores, por eso cree que es importante para él saber un poco más sobre educación.

En su experiencia de “afuera”, Elena ha utilizado las acciones educativas como un recurso para la intervención en la villa: “por la tarde se trabajaba con la educación, se hacía apoyo escolar a los chicos, había un centro de educación para adultos y eso era muy atrayente para la gente, la gente participaba, niños y adultos”. Pretendían para esa gente una escuela que les permitiera acceder al conocimiento, “dar un salto y cambiar realmente; me parece super rico lo que la escuela aporta; más allá de aprender, todo la significación que eso conlleva.”. Nos comenta que ella y sus compañeros estaban convencidos de la importancia de la educación; pensaban que era algo que le podían aportar a la gente. “Es muy difícil esto de decir bueno, qué vengo a aportar y qué me vengo a llevar de acá, porque uno siempre se lleva...”.

Pero no asumían ellos mismos todas las acciones educativas, en muchos casos recurrían a grupos más especializados, como una ONG que es red de apoyo escolar que reúne a varios maestros y estudiantes de pedagogía que dan clases en las villas, y un programa de educación de adultos del Gobierno de la Ciudad. También habían organizado talleres para otras actividades, como editar una revista o encargarse de la programación de la radio. Trabajaban en relación con las escuelas, hablando con las maestras, y ellas nos derivaban los chicos que estaban flojos en la escuela para el curso de apoyo escolar.

Renata nos cuenta que sus profesores les enseñaron sobre todo a escuchar y respetar al otro, a no invadir, no imponerle a la gente valores y creencias distintos a los de ellos. Cree que su función es promover a la gente dentro de sus capacidades y habilidades, entendiendo que ellos son protagonistas de esta historia, y que “nosotros estamos ahí, pero para ayudarlos a que ellos resuelvan sus problemas”. Para eso hay que ayudarle a la gente a que se organice que pueda “autogestionarse”. Para ella, el objetivo final de la intervención debería ser llegar a no ser necesario, hacerse prescindible, aunque en las primeras etapas del proceso de intervención deba tener “un papel preponderante”.

Tiene muy clara la idea de promoción como educación: “en la práctica misma, estás haciendo una tarea de promoción de la persona, tratando de que la persona pueda, dentro de sus capacidades, resolver sus problemas; estás transmitiendo lo

que vos (...) sabés”. Y lo que el profesional puede “transmitir” son, entre otras cosas, las informaciones y las experiencias que ha recibido a lo largo de la carrera. También entiende que el educador aprende en su práctica: “uno educa con lo que puede transmitir, pero a su vez vos aprendés de la gente”. Y más adelante agrega: “la educación siempre está [*a cargo*] de uno como profesional, pero también no hay que dejar de lado que la gente a través de su experiencia también te da elementos y también aprendés de la gente, uno transmite y la gente también te da cosas, que te hacen cambiar tu opinión.”

Pero, como ya vimos, a veces confunde educar con aprender o cree que el educador es necesariamente alguien que se “impone”. En este caso la propuesta de una relación más horizontal se plantea de una manera extrema como la “omisión” del educador: “no imponerse es trabajar con la gente; no me parece que uno se tiene que posicionar desde el lado ‘yo soy educador’, [*desde la*] imposición.”

Pero a pesar de su discurso, cuando nos cuenta un caso —el de la mujer que quería abortar—, se puede percibir la “suave” imposición de lo que ella piensa que es correcto, a partir de sus creencias. Reconoce que “uno tiene su visión y su forma de encarar la situación, y la gente tiene otra”; es capaz de describir la dinámica de este encuentro de “culturas”: “vos mostrás tus vivencias o lo que vos pensás acerca del aborto, la gente te devuelve lo que ellos piensan; bueno, se trata de ver de qué forma se puede trabajar para que se resuelva lo mejor para esas personas, más allá de que haya algunas cosas con las que uno no puede estar de acuerdo nunca.” Sin embargo, al final, ella considera que el caso se “resuelve” cuando la mujer decide no abortar. Pero ¿es que uno puede “olvidarse” de lo que piensa, hacerse “transparente” para no interferir? Es claro que no y Renata sabe cuál es el camino para evitar estos problemas: “es importante también supervisar con otra gente el caso a ver cómo podés intervenir”.

Es interesante para este trabajo la reflexión final de Renata, cuando trata de explicarnos porque hay trabajadores sociales que se niegan a aceptar esta “dimensión educativa” —“a veces nosotros... somos muy esquivos al decir que educamos”—. Insiste en que esta posición significa negarse a una educación autoritaria, pero, al mismo tiempo, reconoce otros modos de educar: “Son diferencias, una educación que tiene como objetivo la promoción de la persona, a eso me refiero, esa es la educación con la que estoy de acuerdo, no con la otra”. Y en este punto acepta, aunque no pronuncie la palabra, la tarea de enseñar como propia del educador, aunque en una relación “horizontal”: “no posicionarse desde *ellos* allá y vos acá, uno abajo y uno arriba, sino poder estar juntos, obviamente respetando a cada uno, teniendo la autoestima alta y decir bueno yo de esto estudié, sé, voy a transmitir conocimiento, pero también no desde un lugar más alto que el *del* otro”.

Leonor parece entender que “educación” es sólo la formal, en algunos de los niveles del sistema. Por eso, cuando le planteamos el tema, dice “Mi primera experiencia en acciones educativas es puntualmente esto, lo que estoy haciendo en la facultad; mi experiencia es muy pequeña, o sea, es muy poco.”. Sin embargo cuando nos relata su trabajo en la casa refugio, con las mujeres golpeadas, cuando nos expone su concepción del servicio social”, está hablando de un proceso educativo sin reconocerlo como tal. Hay alguien que “ayuda” a otro, que lo acompaña en un proceso de construcción, como co-participante, que le aporta nuevas informaciones —o cosas que el otro ya sabe, pero que no puede verlas con claridad—, que lo invita a “reflexionar”. Pero no se trata simplemente como amigo, es un profesional, alguien que tiene un objetivo, algo que ha pensado que es conveniente para esa persona a partir de un diagnóstico de su situación.

Casi al final de nuestra conversación, habla sobre una monografía que presentó para la materia Campos del Servicio Social: “nosotras habíamos elegido el tema de bioseguridad”. Ahí descubre que puede recurrir como trabajadora social a la educación: “ahora que Usted me lo dice surge como una tarea educativa importante del trabajo social porque, si bien pensamos en que tenía que haber expertos en bioseguridad que sepan lo que hay que hacer y cómo, llevar esto al terreno de la práctica es más trabajo nuestro, digamos el llevar toda esta información a la gente que está conviviendo con esa cuestión, esto sí es un trabajo totalmente educativo”.

Con respecto a la presencia de la cuestión educativa en el plan de estudios, las egresadas confirmaron en general las informaciones que habíamos recogido en las instituciones y en nuestra conversación con los formadores. Sin embargo, nos parece interesante agregar aquí sólo aquellos datos que amplían los que ya analizamos y algunas opiniones de las egresadas sobre el tema.

Elena considera que debería hablarse más sobre educación en la carrera: “Tenemos muy pocas materias que trabajan el tema educación popular, educación no formal; sólo recuerdo en este momento una cátedra”. Nos dice que el tema se trata también en los talleres de práctica, donde se trabajan algunas técnicas, “se ve un poco de educación no formal”. Ella considera que “básicamente la forma de relacionarse con los grupos es a través de técnicas y esas técnicas tienen que ver con la educación no formal”, por eso se leen algunos textos de Paulo Freire. “Sin embargo”, concluye, “no es en lo que yo me siento más fuerte o segura, como en los aspectos que tienen que ver más con lo sociológico... y me parece que es básico para un trabajador social conocer todo el tema de la educación...”.

Renata nos dice que trabajan en la carrera la cuestión de la educación, aunque no haya un espacio específico para eso. Según ella se trata en todas las materias “esta visión educativa y de trabajar con la gente”. Menciona también el trabajo sobre ellas como personas, “porque estamos en la parte social y ... hay muchos

casos que a veces te hacen (...) que tienen que ver con tu historia, también se trabajó eso en las distintas materias, trabajamos también *rolplays*.”. Y trata de recordar todos los temas que vieron relacionados con la educación como recurso de la intervención: técnicas de trabajo grupal, en segundo año; otras técnicas como “la paradoja”, en terapia familiar; psicopedagogía, en primero o segundo año, “pero con una profesora que dejaba mucho que desear... mucho no hemos aprendido en esa materia”; aprendizaje en psicología evolutiva, y leíamos Piaget; psicología social y psicopatología. Y agrega: “En la misma práctica vimos todo el tema del aprendizaje”.

Cuando le pregunto si analizaron cómo aprenden las personas adultas, por ejemplo un trabajador, me contesta refiriéndose a los niveles de educación que las personas han alcanzado y a la importancia de registrar eso en la práctica. Comenta que en la maestría está leyendo otro autor que va más allá de Piaget, que incorpora el tema del contexto, “que está constantemente fluyendo e interactuando con la persona; entonces creo que, dentro del aprendizaje, es importante también tomar esta visión del contexto”.

Leonor, como ya comentamos, nos habla de la monografía sobre bioseguridad, pero sólo en el contexto de la entrevista toma conciencia de que hay ahí una oportunidad para programar y ejecutar acciones educativas. Eso nos hace pensar que, si en la unidad en cuestión se trata la cuestión educativa, se limita probablemente a hablar de la escuela como ámbito de trabajo para los egresados. Ella y su compañera hicieron después un proyecto sobre cómo podía un trabajador social trabajar ese tema en su intervención. Comenta “parece que no tiene mucho que ver ¿no? la bioseguridad con el trabajo social; y sin embargo, ahí sí se destacaría la función educativa del trabajador social”. Ella proponían en su proyecto trabajar tanto con los internos como con población que era atendida en los consultorios externos. Para concientizar a la gente sobre la bioseguridad, habían pensado en organizar un ciclo de conferencias y hacer carteleras.

En cuanto al resto del plan nos dice: “Nunca vimos cosas que tuvieran que ver con lo educativo puntualmente, aunque sí como una parte de nuestros roles, pero no, puntualmente no. De Freire no vimos nada; aunque sí, leímos algo de él en psicología social”. Ella también nos comenta que trabajaron técnicas grupales en una unidad, “pero desde el servicio social”.

LOS TRABAJADORES SOCIALES EN ACCIÓN

En esta última parte del capítulo voy a incluir el análisis de algunas opiniones de trabajadores sociales en actividad sobre la relación entre su profesión y la educación. Podemos suponer que, además de haber hecho algunos cursos de posgrado, en la misma práctica profesional, los trabajadores sociales continúan aprendiendo. Nos preguntamos en qué medida mantienen o revisan la concepción que tenían respecto de la educación como recurso para el

desempeño de sus tareas. Lo aconsejable hubiera sido entrevistar a las mismas personas, cinco años después de su egreso de la Universidad. Para este trabajo, por cuestiones de tiempo, no era posible hacer esa indagación, por lo que se hubiera hecho necesario recurrir a otros trabajadores sociales. En este punto pensamos en utilizar un material que ya teníamos.

Con el equipo de mi cátedra en la Universidad Nacional de La Plata, durante dos años, diseñamos un trabajo práctico que tenía por finalidad reflexionar con los alumnos sobre la relación entre trabajo social y educación. Los alumnos, en grupos de dos o tres, entrevistaban a un trabajador social en actividad para preguntarle, entre otras cosas, sobre su formación, su desempeño profesional, las actividades de actualización que había realizado, el espacio que tenía en las instituciones para llevar adelante sus propuestas. Las preguntas las habíamos formulado en la clase práctica, con los alumnos, y ellos tenían que hacer la entrevista a un profesional al que tuvieran fácil acceso, y presentar la transcripción de la conversación y un análisis de las respuestas. Controlamos que en ningún caso dos grupos entrevistaran a la misma persona.

De ese material he seleccionado tres preguntas que tienen relación con el tema de este trabajo, para analizarlas con el objeto de averiguar en qué medida se repite el discurso de la formación. Las preguntas eran muy precisas: ¿Usted cree que el trabajador social es o actúa a veces como un educador? ¿Qué significa para Usted “educación”? ¿Realiza alguna actividad educativa en el desempeño de su profesión? Para este análisis trabajé con un total de 57 entrevistas, a partir de los registros realizados por los alumnos. Considero que esos registros son confiables, porque, en general, la entrevista había sido grabada y todo el trabajo se realizó con el acompañamiento del equipo de la cátedra. He dejado de lado los análisis que los alumnos hicieron como parte del práctico, aunque en muchas conclusiones debe haber mucha coincidencia, teniendo en cuenta que recibieron nuestra orientación para hacerlos.

Después de separar todas las “unidades de sentido” que constituían el discurso de respuesta a estas tres preguntas, las agrupé en tres grandes categorías, que se relacionan directamente con el tema de las tres preguntas:

1. La primera tienen que ver con la relación entre trabajo social y educación. Y aquí se presentaban dos tipos de respuestas: “no es un educador” —y en este caso algunos argumentaron por qué consideraban que no lo era— o “sí es educador”. Hay también algunos casos en los que responden que no es educador a la pregunta, pero más adelante, cuando exponen su concepción educativa y relatan sus actividades, cambian de opinión y aceptan que un trabajador social puede ser a veces educador. En cuanto al segundo tipo de respuestas, cuando afirman que es educador, se abren tres posibilidades: algunos no dan ninguna razón, otros argumentan especificando el tipo de acción educativa que ellos consideran propio del trabajador social y, finalmente, hay quienes indican actividades que, a nuestro juicio, no son específicamente educativas, aún cuando

en algunos casos se realicen en el contexto de instituciones educativas. En el segundo caso algunos se refieren a la educación formal y otros a la no-formal, informal o popular.

2. La segunda categoría se refiere al tipo de concepción educativa a la que adhieren. Hemos considerado tres posibilidades: educación como transmisión de “contenidos”; educación como “diálogo”, es decir una concepción que podríamos denominar “participativa”; y, finalmente, educación como “intercambio” de saberes, como aprendizaje que se da en la interacción. Este último caso, en nuestra perspectiva, no constituye una acción específicamente educativa, porque hace “desaparecer” el momento de “enseñar”, como responsabilidad del educador. Para este análisis, hemos trabajado solamente con las respuestas de aquellos entrevistados que aceptaron que la educación era un recurso para su desempeño como profesionales. Es decir, aquellos que respondieron afirmativamente a la primera pregunta o los que cambiaron su opinión en el transcurso del diálogo.

3. La tercera categoría se refiere al tipo de acción educativa que los profesionales relatan en las entrevistas, lo que puede ser o no coherente con el discurso sobre la concepción de educación, aunque en general lo es. En este caso encontramos tres tipos de respuestas: algunos se refieren a acciones propias de la educación formal; otros cuentan sus experiencias en el campo de la educación “informal” o popular y, finalmente, unos pocos relatan acciones no específicamente educativas, aunque ellos parecen considerarlas como tales.

Al revisar el análisis de las respuestas, decidimos agrupar todas aquellas afirmaciones que mostraban una cierta confusión de términos, una cierta falta de rigor, un discurso del sentido común. Esta situación no es propia exclusivamente de ninguno de los grupos que se fueron formando como resultado del análisis anterior, por eso las hemos separado.

Los trabajadores sociales como educadores

De las 57 personas entrevistadas, 10 respondieron que no consideran que el trabajador social sea un educador. Veamos algunas respuestas de este tipo:

La práctica del trabajador social no está directamente relacionada con la educación, para mí; sí la práctica en los '60, pero la práctica social actual, no.

No, no creo que educa, creo que el trabajador social trata de despertar o analizar situaciones como una persona que conoce un poco la situación y está un poco desde afuera.

Creo que yo no le enseño nada a la gente; en cambio sí creo que aprendo de ellos.

Creo que los trabajadores sociales no somos educadores, yo simplemente trato de acompañar para que se den los procesos y lo que hace crecer a la gente es el proceso mismo de la organización.

Algunos argumentan que no se consideran “educadores” porque no quieren asumir un lugar de poder o porque ese papel es propio del docente. Uno de los entrevistados llega a afirmar que a veces “tiene que” asumir ese rol, pero eso se debe a deficiencias de la escuela y a la falta de claridad sobre la función específica del trabajador social:

Creo que ese rol le compete al docente en el aula, pero muchas veces tenemos que colaborar debido al nivel educativo de los chicos que asisten a esta escuela, por la realidad de estos chicos... En realidad nuestro rol no está muy definido. Es por eso que muchas veces desempeñamos distintas tareas que no son específicamente de nuestra profesión.

Pero lo más común es el negarse a asumir el “poder”, la “autoridad” del docente, en el que depositan toda la responsabilidad del “control social”. Veamos esta posición en las respuestas de dos entrevistados:

Escuchamos el caso e intervenimos, puede ser que uno piense que sea un proceso educativo pero así, entre todos, sostenido por todos, pero no hay ninguno que es referente docente.... [nosotros] opinamos que es muy grave que un trabajador social se posicione en el lugar del saber y del educador, permanentemente nos interrogamos sobre eso ¿desde dónde le parece a alguien que algo es mejor para otro?

No es un educador de la comunidad, de la familia, ni del individuo, sería hasta contradictorio, sería un instrumento del control social,

Este “correrse” del lugar del poder (como afirmaba una de las egresadas que entrevistamos), se percibe con claridad en otras dos respuestas, que separan cuidadosamente a Freire en su comentario, como si no lo consideraran “educador”:

Yo estaría en desacuerdo en cuanto a que eduque (...) tendríamos que pensar, que la práctica del psicólogo es educar el inconsciente de las personas, para que el otro incorpore un saber (...) no es que en la práctica que vos tenés cuando te enfrentás con alguien en tu trabajo, lo estás educando con la idea de educación clásica, no la de Freire.

Hay un efecto, pero no hay un rol de educador en el trabajo social... me recuerda más a la línea de Paulo Freire... no tiene el papel relevante del educador, simplemente promueve, facilita y sostiene ámbitos de preguntas...

Pero entre estos diez entrevistados hay cinco que cambian su opinión en el transcurso de la conversación, cuando se trata la concepción de educación o en el momento en que relatan sus actividades. Si no hay una sola definición de

educación —como imposición, como “violencia” sobre el otro, como inculcar normas y valores de la cultura dominante—, si hay otros modos de educar, ellos pueden aceptar que el trabajador social actúe a veces como educador. Un caso claro es el de una las trabajadoras sociales que cita a Freire:

De acuerdo con esa definición [*de educación*] para mí el trabajador social realiza prácticas educativas...

En el conjunto hay mucha confusión sobre qué es lo que debe entenderse por educar.

Los que opinan que la educación es al menos una parte de la tarea del trabajador social son 47, y si consideramos también a los cinco que “reconocen” su relación con la educación en el contexto de la entrevista, el total alcanza 52, aproximadamente el 90% de los entrevistados.

Todos nos informan en qué espacio desarrollan esa acción educativa como trabajadores sociales, aunque algunos no se refieran específicamente a actividades que puedan ser consideradas con propiedad “educativas” —al menos en el contexto de lo que en este trabajo entendemos por acción educativa—. En catorce casos la respuesta se apoya en el discurso de la “dimensión educativa”:

La función del Trabajo Social, siempre es una función educadora, desde el momento que se acerca o se trabaja con el discurso.

Creo que en lo dicho anteriormente queda por entendido que el trabajo social tiene una dimensión educativa, que continuamente está educando y educándose.

En la tarea de Asistente Social creo que está implícita la educación,

Yo creo que sí, que se da en todos los ámbitos. Uno en todo lugar donde está [*como profesional*] está educando.

La dimensión educativa siempre está de manera implícita en la intervención profesional.

Nuestra labor es fundamentalmente en el nivel educativo. Lo vemos a diario. Lo nuestro es una tarea educativa y social.

Algunos consideran que, en la práctica del trabajador social, la educación es un recurso fundamental, que se impone sobre las otras dimensiones; otros opinan que es “uno de los papeles que les toca asumir”, pero que no es “central” para la profesión. Dos entrevistados plantean a la tarea educativa como una opción:

[*Depende de*] cómo te parás ante una persona; si te parás nada más que para hacer el trámite y salís corriendo, o para dejar algo y que el tipo pueda crecer.

La labor educativa me parece fundamental para que el trabajo vaya más allá de cubrir las urgencias...

Algunos hablan de reeducar, de hacer que la gente desprenda lo aprendido. En una de las entrevistas, el trabajador social acepta que la educación es parte de su tarea a partir de la imagen que tienen de su profesión muchas de las personas junto a las que trabajan:

Considero que la instancia educativa se da en la práctica profesional. Nosotros somos educadores. Mejor dicho, nos ven como educadores. Para la gente carenciada la palabra del trabajador social tiene mucho peso.

De los entrevistados, 19 trabajan en el ámbito de la educación formal, la escuela, casi todos en escuelas de educación básica y solamente dos en la universidad. De este total, cinco indican actividades que no son educativas y trece afirman que, aunque trabajen y se desarrolle en el sistema formal de educación, el tipo de actividad que realizan es no-formal.

Los otros 33 trabajadores sociales se desempeñan en otros ámbitos, que no forman parte del sistema formal de educación, como hospitales o unidades sanitarias, institutos de menores, instituciones ejecutoras de políticas sociales. Su campo de acción corresponde, en consecuencia, a lo que podríamos considerar acciones educativas no-formales o informales. Sin embargo, cuatro indican actividades no educativas y tres actúan, por las experiencias que relatan, como educadores formales.

En el sistema regular de educación, el trabajador social se desempeña en los Equipos de Orientación Escolar, en donde trabaja junto a otros profesionales, psicólogos, psicopedagogos, licenciados en ciencias de la educación o profesores de enseñanza primaria:

la Educación es el área donde se desenvuelve mi acción profesional. Mi intervención como Trabajadora Social se coloca en el centro de la acción en cuestiones preventivas sociales. Yo formo parte del proceso que ocurre en el ámbito educativo, mi función es el área social acompañando los cambios que se producen, apoyando; como orientadora social.

A veces actúa como docente, asumiendo alguna unidad curricular, aunque esto sucede en general en la educación superior, en las carreras que forman asistentes o trabajadores sociales o licenciados en servicio social. Casi el 70% se preocupan por dejar en claro que sus actividades en la institución educativa se inscriben en el campo de la educación no-formal, "como un rol de educador social exactamente". Entre sus actividades mencionan las relaciones con los padres y la comunidad en general y la realización de talleres para los niños sobre temas específicos, como los derechos del niño o la sexualidad:

Desde el constructivismo, partiendo del chico y de la comunidad, aprovechando cada situación para hacer de ella un acto educativo, una relación crítica que lleve a un aprendizaje.

Lo que hacemos en la Escuela es a nivel educación, trabajo informal a nivel educación.

Hay sin embargo algunos que cuando hablan de su tarea en las instituciones escolares se refieren a actividades que no consideramos educativas:

El rol específico mío es intervenir cuando se presenta una dificultad como el rendimiento, aprendizaje, violencia familiar, conducta, higiene; se cita a los padres, a los dos en lo posible, se hacen entrevistas en gabinete, se hace un acta, ya sea en el libro de padres o en el acta que se elabora, haciendo un seguimiento a la familia, al docente y al equipo técnico.

El rol específico mío es la documentación de los chicos, hacer todo un seguimiento con ellos, de los casos.

Aunque algunos están disconformes con una situación que no les permite asumir otras tareas, que los convierte en burócratas:

No se puede hacer absolutamente nada. Esto es todo lo que hay que hacer [*nos muestra un canasto lleno de informes*] y si se sigue trabajando de esta manera es imposible hablar de proyectos porque la necesidad es ya y ahora... En este momento la educación significa que vos tenés que hacerle documentos, sacarle los piojos, conseguirles comida porque los padres no tienen y no es el área específica de la educación. Entre otras cosas por ahí alguno que otro estudia y alguno que otro aprende, es mi modesta opinión. Pero yo te diría que hay que volarlo todo.

Los trabajadores sociales que se desempeñan en otras instituciones, que no pertenecen al sistema formal de educación, afirman en general que desarrollan actividades educativas no formales o informales, una educación “menos sistemática”. Hay hasta quien se autodefine profesionalmente como “educador popular” o “educador informal del pueblo”. Se trata de acompañar procesos de producción de conocimientos, aportando sus saberes como profesionales.

El Trabajador Social tiene el rol de coordinador del proceso social de generación y de apropiación de conocimiento, a partir de contenidos que comparten los especialistas con la gente.

Educar es hacer que la gente participe de algo que desconoce, participar de lo que quiere aprender, ser protagonista.

Yo coordino, oriento, motivo para que se trabaje sobre determinado tema y para que se reflexione sobre ese tema, o sea, es como un nuevo rol del trabajador social, a pesar de que parezca raro que un trabajador social se hace cargo de educación para la salud.

El Trabajador Social debe buscar en su intervención, un camino dentro de la dialéctica entre estas dos dimensiones: necesidad y educación. La articulación de esas dos dimensiones en una misma tarea, es lo que especifica al Trabajador Social, y lo diferencia de otras prácticas con las que puede tener similitudes y hasta coincidencias.

Se preocupan por diferenciar su acción educativa de la de la escuela: “la educación del trabajador social sería muy diferente de la educación formal” o “el quehacer del Trabajador Social está lejos de lo que se llama educación formal...”. También:

Uno está permanentemente sacando conejos de la galera para tratar de abordar ciertos temas que en una educación formal no lo ha encontrado y trata de descubrirlos permanentemente, día a día.

Dos entrevistados opinan que la diferencia más importante está en la “intencionalidad”, porque consideran que la educación formal se ocupa, fundamentalmente, de la reproducción del sistema y ellos se definen como educadores con una intencionalidad política “alternativa”. Hay dos posiciones claramente definidas, algunos que reducen su tarea como profesionales a este tipo de educación popular, y otros que consideran las acciones educativas como una parte, como un recurso metodológico, de una función que consideran más amplia:

Hoy por hoy el trabajo que hace un trabajador social es muy variado, uno de los papeles que le toca realizar es el de ser como un educador,

Considero también que nuestra intervención no es meramente educadora; el trabajador social no es solamente educador... aunque considero a la educación como un recurso no apenas importante, sino también necesario, en algunos casos, porque nos permite avanzar en nuestra intervención.

En este grupo se incluyen varios de los que inicialmente habían sostenido que el trabajador social no podía considerarse como un educador:

Viéndolo de esa forma se podría decir que sí, lo que pasa es que muchas veces escucho educación, lo que pasa es que la educación de una escuela es meterle, es darle una información desde un área política, o sea, tiene que ver mucho con eso...

Hay una corriente en educación para la salud que tiene que ver con revalorizar el saber popular en cuanto a la salud, pero no estás educando, estás haciendo como que fluya el saber del otro, estás trabajando más subjetivamente...

Pero, en último caso, el entrevistador le pregunta si él piensa que ese saber podría fluir sin su presencia como educador, responde que no. Solamente tres mencionan actividades que, aun fuera del sistema regular de educación, mantienen el estilo formal: capacitación, entendida como “adquisición de conocimientos” o charlas informativas para perfeccionamiento del personal de la Institución. También son pocos los que indican actividades no-educativas:

Hacemos investigación, investigamos todo lo que puede estar relacionado con la problemática del niño en la institución.

Mi práctica profesional tiene práctica educativa, en la relación con tus pares hacés educación. Con el mismo hecho de trabajar interdisciplinariamente, (...) con psicoanalistas, con psicólogos, (...) abogados, economistas o médicos.

Creo que se da esa relación [*educativa*] porque la gente a veces vuelve y te busca, vos sos el punto de referencia... [*para saber cómo van sus trámites*].

Concepciones educativas de los trabajadores sociales

Cuando se les pide a los entrevistados que definan lo que entienden por educación, las respuestas son, en general, breves y un poco confusas. Sin embargo es posible ordenar las respuestas formando tres grupos que significan maneras distintas de entender lo que es una acción educativa. El relato que hacen los entrevistados de algunas de las acciones educativas en las que han participado confirma, en términos generales, los grupos que hemos formado de acuerdo con que entienden que es educación.

En el primer grupo incluimos aquellos que consideran que educar es transmitir conocimientos o pautas, formar hábitos, en el contexto de una relación fuertemente complementaria; en el segundo, a los que entienden a la educación como un proceso de producción y circulación de saberes en una relación que tiende a la horizontalidad, lo que podríamos llamar educación crítica, liberadora o participativa; y en el tercero están todos los que identifican educación con comunicación, con intercambio de saberes, con interaprendizaje, es decir, que le restan toda especificidad a la acción educativa al concebirla meramente como una interacción social cualquiera, sin ninguna particularidad que la diferencie de las otras.

Los entrevistados que se han incluido en el primer grupo son en total doce, que opinan que educar es transmitir, informar; el educador es para ellos el que “forma”, el que transmite pautas, el que “instruye”. Se trata de “desarrollar, de perfeccionar las facultades tanto intelectuales como morales del individuo”, de “darles” a las personas conocimientos, teóricos, empíricos y prácticos:

Adquirir conocimientos prácticos sería, algo así, como tomar un modelo y aplicarlo. En cuanto a los empíricos tienen que ver con la propia experiencia, es más creativo.

Y también de “formar hábitos,... hábitos de higiene, de orden”; trabajar “sobre la conducta de los niños”. Uno de los entrevistados considera que, en su opinión, el ámbito “inmediato” de la educación es la relación alumno-maestro, en el ámbito escolar; pero esta relación se da en realidad en todo el contexto social, “en todo momento habría una relación de educador-educando”. Y cita como ejemplo la relación padres-hijo.

Y veremos que, en general, cuando nos relatan sus experiencias educativas son coherentes con esta concepción: se refiere siempre a cursos, a formar agentes

multiplicadores, talleres (que, en rigor, son también cursos en este caso: “cómo se usan los baños, cómo se cuidan las salas, como realizar algunas tareas sencillas”). Uno de los entrevistados se preocupa por justificar el porqué no encara acciones educativas diferentes:

Tratar de acudir a una necesidad que no es sentida, en primera instancia es medio ilusorio porque cuando una persona tiene hambre, los hijos sin atender, (yo trabajo en una sala de mujeres), o está enferma, muy difícilmente le puedo hablar de una parte del discurso que no conoce para hacerla defender sus derechos. “¡Que miércoles!” me va a venir a decir...

En algunas respuestas se percibe incluso una valoración positiva de la escuela:

Hace falta que la educación funcione [*bien*] con los chicos para que cuando sean grandes lleguen a tener una conciencia distinta.

Uno de los pilares fundamentales que van en contra de la marginación y de la exclusión, pasa por la educación.

[*Que la escuela tenga*] una propuesta más amplia, para que en el futuro vaya a ser una persona respetada, que no vaya a entrar a robar, que cuente con una fuente de trabajo, que aprenda un oficio, que sepa lo que hace...

[*Es muy importante*] la inclusión a muy temprana edad en la formación o que las personas tengan acceso a una formación e información...

Otros entrevistados se preocupan por “extender” esta educación a toda la vida de las personas sin limitarla al sistema regular:

... que no solamente se reduce a los distintos niveles de educación standard, sino que abarca toda otra información que podemos obtener o incorporar de acuerdo con las posibilidades que tengamos de entrar en las redes de información, que son, en general, muy pocas...

En este grupo quedarían también incluidos algunos de los que no aceptaron que un trabajador social pudiera ser educador. Como ya vimos anteriormente al analizar estas respuestas, esos entrevistados limitan la acción educativa a la escuela:

Educar es transmitir conocimientos, habilidades, aptitudes a los chicos de acuerdo con su edad

La educación de ocupa de la formación de los chicos...

Y consideran al docente como el único educador, por eso no aceptan ser considerados educadores. Entienden que ese es un lugar de poder y control — casi el único en la sociedad— y por eso lo “rechazan”.

Otro grupo de entrevistados (siete), identifican educación con interaprendizaje y, si tenemos en cuenta que en toda interacción social se producen aprendizajes, toda y cualquier interacción sería una situación educativa. Sin embargo, al desaparecer el educador, al no existir nadie que tenga la intención de enseñar, la

educación se desvanece en el aire. Identificar al sujeto de la acción de enseñar es, según nuestra definición, una condición necesaria para que una situación de comunicación se convierta en situación educativa.

Incluimos en este grupo a aquellos que afirman que toda relación es “educadora”, porque en ella se dan aprendizajes mutuos. Algunos sostienen incluso, en el otro extremo, que esos mutuos aprendizajes probarían que todos los sujetos, en cualquier interacción, tienen también la intención de enseñar. En estas respuestas, desde el concepto de “interlocutores”, que supera la separación rígida entre emisores y receptores en las modernas teorías de la comunicación, se pasa al de “interenseñantes”, afirmando que “en un proceso de enseñanza - aprendizaje los roles de educador-educando se intercambian constantemente”, que “constantemente hay transmisión de conocimiento de ambas partes”. Todas las personas están continuamente “educando y educándose”:

Creo que todos educamos, acá en la escuela, en la calle, en la casa, todos y en todos lados; el proceso educativo se puede dar siempre.

La educación es una relación de aprendizaje mutuo, permanente, en donde los componentes educacionales son mutuos.

Los entrevistados que incluimos en este grupo consideran que educación es simplemente un “intercambio”, un proceso de aprendizaje donde se asumen compromisos y responsabilidades. Esta creencia explica el porqué sólo hablan de aprender:

En esta relación se establecen aprendizajes mutuos, aprendo de las distintas culturas, sus concepciones de vida, sus valores, su forma de pensar, vivir la vida y acepto a la otra persona como es, con su propia historia y no me pongo en un rol crítico, de juez, en el desempeño de mis tareas. El aprender es tomar algo en la relación mía con otra persona apropiándomelo

Creo que yo no le enseño nada a la gente; en cambio sí creo que aprendo de ellos.

Se parte de identificar educación con aprendizaje, y desde allí se concluye, fácilmente, que no toda educación es intencional. Si educar es simplemente aprender de los otros, no es necesario que alguien se proponga enseñar; incluso uno podría ser educador sin proponérselo y sin enterarse.

El ser humano se va educando durante toda la vida en su contacto social con el medio... Es un proceso social que se construye con múltiples intervenciones del propio individuo en interrelación con su medio.

Desaparece aquí la educación como una situación particular: ya no se diferencia de cualquier otra interacción social. Hay quien considera que hace una tarea educativa cuando dialoga con otros profesionales, en los equipos interdisciplinarios.

Yo veo la labor educativa como buenas relaciones: lo principal en una institución son las buenas relaciones, el buen vínculo en el sentido laboral.

Educar es un proceso en el que se interactúa: digamos, yo, como sujeto y otro sujeto más; y entre los dos se da algún tipo de retroalimentación.

En este grupo incluimos también aquellos que adhieren al discurso de la “dimensión educativa”, en especial cuando la consideran omnipresente e “inevitable”: “la dimensión educativa siempre está de manera implícita en la intervención profesional”. Uno de los entrevistados, desde esta posición, opina que puede ser que a veces el trabajador social eduque, pero “no lo hace voluntariamente ni conscientemente”, y otro afirma que:

No siempre existe intencionalidad por parte del educador. Quizás ciertas actitudes de personas puedan serme útiles y significarme algún aprendizaje, aun sin que el otro haya tenido la intención de educarme...

Otra forma de entender qué es educación es la que se ha denominado educación participativa, liberadora o crítica. En uno de los capítulos anteriores presentamos y discutimos los principios que fundamentan este “modo” de educar, que se caracteriza por la intención de construir el conocimiento en una relación dialógica con el educando, sin que eso implique la “omisión” del educador. Esta es la concepción que predomina entre los trabajadores sociales entrevistados: en treinta y tres casos —aproximadamente el 65% del total— cuando se les preguntan que entienden por educación, las respuestas incluyen tres o más trazos característicos de esa concepción.

Más de la mitad de los entrevistados que hemos incluido en este grupo hacen explícita la “**intencionalidad política**” alternativa de su acción como educadores, en el sentido de contribuir para la construcción de una sociedad más justa y democrática, sin exclusiones ni explotación. Tienen conciencia de que eso no es lo que “les mandan” a hacer quienes los emplean:

Esta idea que nosotras tratamos de defender y llevar adelante, no está avalada por el Estado, creo que está censurada y reprimida; es una postura profesional.

En mi trabajo la intencionalidad, la carga ideológica o lo educativo se nota más, pero yo te digo, es desde uno, no me mandan a hacer esas cosas desde arriba, de arriba te mandan a hacer cosas específicas.

Los trabajadores sociales tienen dos opciones: pueden ayudar a reforzar el sistema capitalista, o bien emplear este espacio institucional para facilitar la organización a nivel popular, a fin de autogestionarse para satisfacer sus demandas.

En sus respuestas hablan de colaborar con los sectores populares para que entiendan la verdadera dimensión de sus problemas, conozcan y puedan reivindicar sus derechos, para que participen efectivamente en las decisiones

que comprometen su futuro, para que se “manejen” con libertad. Se proponen cooperar con la gente en sus procesos de organización, para que busquen soluciones a sus problemas de manera conjunta, para que lleguen a ser “protagonistas” de su destino, y entienden que eso será posible si “juntos pueden apropiarse del conocimiento para transformar la realidad”.

Opinan que la educación puede ser utilizada como un medio para la transformación, si el poder que se genera en la relación es compartido. Hay que “llenar de contenido el concepto de participación que hoy aparece como ambiguo; ya que no existe participación cuando no hay toma de decisiones que ayuden a crecer al sujeto social; el Trabajador Social puede ayudar al fortalecimiento de la Sociedad Civil. Se trata de contribuir”.

Es un arma para construir un camino viable para hacer frente a la clase dominante.

Algunos consideran que la misma acción educativa debe ofrecerles a los participantes la oportunidad de decidir, de elegir “lo que ellos crean necesario para poder cubrir sus necesidades”, que hay que respetarlos como sujetos críticos, que tienen capacidad para ser protagonistas, y prepararlos para la autogestión:

Trato de que la persona tome las riendas de su vida, que pueda gobernarla,
/ que pueda elegir.

Casi todos proponen una acción educativa que se constituya en un espacio para la **construcción del conocimiento**, que no se limite a “transmitir cosas hechas”, se trata de “crearlas... lograr que la gente piense, critique”, “tome conciencia, analice su situación”. Eso significa un proceso colectivo de acción/reflexión/acción, a través del cual “los participantes... van indagando y generando conocimiento del que se apropian”. Consideran que se trata de poner a la gente en una situación en la que puedan experimentar el conocimiento como construcción social, como algo que “se va construyendo”, que no está “acabado” sino “en movimiento”, que se elabora y reelabora continuamente. Y en este sentido hablan de “re-pensar”, de “desaprender lo aprendido”, de reeducar.

No se trata de “crear” conciencia —por eso cuestionan a los que afirman que educar es “concientizar”—, lo que se intenta es hacer consciente a la gente de sus condiciones de vida, de la multicausalidad, para que pueda descubrir estrategias. Uno de los entrevistados le da mucha importancia al hecho de que “la gente se pueda expresar sola”. Sólo una educación problematizadora que vincule la reflexión a la acción hará posible que los participantes puedan construirse como “sujetos críticos”.

Por eso, todos los entrevistados que asumen esta concepción de educación consideran que es necesario **partir de lo que la gente sabe**. Y esta exigencia

coloca en el centro de la cuestión a la **participación**: es preciso crear un clima que haga posible que el sentido común se declare.

La forma “más importante” en que se da la educación en la práctica del trabajador social, es la participación y la opinión de la gente.

Una acción educativa, para este grupo de entrevistados, supone el conocimiento de la cultura de la gente, de los aprendizajes significativos que ha ido realizando en su vida cotidiana, de sus valores y experiencias; se trata de rescatar su historia, sus conocimientos, aceptar el saber que ellos ya tienen; procurar “comprender” sus creencias y actitudes, que se manifiestan en lo que dicen y hacen; entender que son “sujetos históricos, con una conciencia propia”. Por eso debe plantearse como primera estrategia el hacer que la gente participe, que diga lo que piensa y lo que sabe, para plantear desde allí las reflexiones, logrando “que entren en juego los saberes y las experiencias previas”.

En resumen, casi todos están de acuerdo en que, para que sea posible “construir” nuevos conocimientos, hay utilizar como materia prima lo que la gente ya sabe, transformar los conocimientos que tiene. El riesgo en este caso es “quedarse” y no partir, por eso quizás la expresión “potenciar los conocimientos del otro”, es confusa y puede entenderse como no “agregar” nada. El saber popular debería ser cuestionado, “corrompido por lo nuevo”, en el sentido en que utiliza esta expresión Cabral de Melo Neto en su poema “Morte e Vida Severina”.

Y en este punto se plantea la necesidad de **agregar algo, de incorporar en el proceso nuevas informaciones**, de ponerlas a disposición de la gente para que revise, cuestione sus certezas, para que pueda producir conocimientos nuevos. Aquí se plantea la dialéctica entre continuidad y ruptura a la que ya nos hemos referido. Todos se refieren a este momento con distintos términos, algunos no muy claros, que parecen remitir a una concepción más complementaria de educación. “Es también, creo, **un dar y recibir**”; “hay que **incorporar** cosas que desconoce”; “hacer participar a la gente de lo que yo le pueda **transmitir**, de lo que les pueda brindar”; “traer elementos, **información**”. Unas cuestionan las expresiones que los otros usan; es y no es dar, transmitir, informar; pero, en general todos se refieren a este momento —que, insisten, es solo un momento de la acción educativa— en el que el educador aporta un elemento nuevo, que cuestiona y desafía a la gente, que crea la tensión que motiva la reflexión y al aprendizaje:

En una acción educativa, uno puede devolver mucho de lo que aprendió y de lo que continúa aprendiendo en la práctica profesional;

Vos tenés un saber especializado, una perspectiva teórica y metodológica, y estos elementos hay que conjugarlos para transferirlos a través de la profesión...

Desde lo que ya saben incorporan lo “nuevo”, porque el conocimiento se construye en base a la adquisición, a la incorporación de lo nuevo.

Es claro que casi todo los que adhieren a esta concepción de educación proponen una **relación más horizontal** entre el educador y los educandos. Es una situación de “intercambio”, no una relación entre “el que sabe” y “el que no-sabe”, un momento de “traspaso”, en el que los conocimientos “vienen y van”, “un ida y vuelta”. Todos aportan al proceso, lo “alimentan”; “es un encuentro donde podemos hablar y compartir”, “implica un crecimiento mutuo”, un “aprender juntos”. Pero este camino puede conducir a “negar” el educador, a no reconocer lo que lo diferencia del otro, lo que es su responsabilidad. Sin embargo, en el contexto de los discursos, se percibe que casi todos los trabajadores sociales que asumen esta posición, afirman al mismo tiempo su tarea específica como educadores:

Hay un reconocimiento “del otro” como sujeto, y a pesar de establecerse una relación de poder/saber, y a partir de entenderla como tal, se intenta que sea lo más horizontal posible.

Pero siempre hay una situación de autoridad. Nunca desde arriba, porque es una relación donde el otro puede y tiene el derecho de modificar algo.

Coherentemente con estas afirmaciones, casi todos se refieren al **enseñar**, a la metodología, a las cuestiones didácticas, a la forma de educar. Utilizan expresiones como orientar, ayudar, facilitar, acompañar, “mediación pedagógica”; y dejan en claro que “no se trata de meter cosas en la cabeza de la gente”:

que apunte a que la gente se pueda expresar sola y que nuestra tarea sea, justamente, acompañar aportando nuestros conocimientos. Porque la educación es un medio para la transformación, le da a la gente, por ejemplo, la posibilidad de discernir o avalar una situación o una conducta; la educación da poder e independencia.

El trabajador social tiene el papel de coordinador del proceso de generación y apropiación del conocimiento, a partir de contenidos que comparten los especialistas con la gente.

Se trata de pensar estrategias para hacer que fluya el saber del otro, para abrir nuevas puertas, para ayudarlos a pensar soluciones. Uno de ellos afirma “Vamos a poder enseñar en la medida que podamos desaprender lo aprendido”, lo que implica también “desaprender” la manera en que a ellos les enseñaron.

El educador para ellos en quien **enseña pero también aprende**. En el aprender de los educandos, “ahí aprendemos nosotros”; es preciso aprender a “enseñar y aprender a la vez”; “no es posible enseñar, lo que yo entiendo por enseñar, si no se empieza aprendiendo del otro”. Uno nos comenta: “nosotros podemos aprender de este trabajo, podemos sistematizar nuestras experiencias... ellos aprenden de nosotros, y nosotros aprendemos de ellos”.

Pero todos esperan un resultado, lo que es, por otra parte, lo que hace que la acción educativa sea “intencional”. Uno de ellos lo expresa con claridad esta pretensión de “dejar algo”, cuando nos dice:

Un educador es bueno cuando hay una “afectación”. Es decir, que afecta, que rompe estructuras en el que aprende, que le permite modificar lo que ya tenía incorporado...

Algunos explicitan lo que esperan lograr como resultado de su intervención educativa: “que la gente pueda tener una mirada más amplia de su mundo y del mundo en que vivimos” “que pueda participar”, “que consiga trabajar en conjunto para buscar la solución a sus problemas”, “que se apropien del conocimiento”, “que aprendan a respetarse, a exigir respeto y respetar a los otros”, que puedan “descubrir estrategias para vivir mejor, vislumbrar alternativas superadoras”, “que pueda ser protagonista”, que se planteen la transformación de la sociedad, en función de sus necesidades e intereses”, “que autogestionen sus propios proyectos”.

Podemos citar como ejemplo el discurso completo de los entrevistados que hemos incluido en esta concepción educativa:

Lo educativo gira en torno al intento de hacer consciente a la gente de sus condiciones de vida, situaciones y estado de cosas, acompañarla a descubrir estrategias para vivir mejor. Trato de que la persona tome las riendas de su vida, que pueda gobernarla, que sea consciente de la multicausalidad, vislumbrando alternativas superadoras a través de los datos que yo le puede aportar... Hay un intercambio de saberes, de lógicas diferentes; aprendo otra lógica, pero no para desaprender la mía, sino para que ambas estén jugando en mí.

Es interesante comprobar las vacilaciones, el esfuerzo de los entrevistados por encontrar la forma más “ajustada” para decir lo que piensan. Por eso es común encontrar en sus respuestas rasgos de otras concepciones: algunas veces porque intentan definir por la negativa lo que entienden por educación; otras porque “sobreviven” en sus discursos elementos de concepciones anteriores que todavía no han abandonado totalmente. Sin embargo, a pesar de esos “rastros” de otras maneras de entender la educación, toman partido por una educación crítica y problematizadora. Lo que hemos tenido en cuenta en esos casos es la presencia predominante de expresiones que corresponden a una determinada concepción de educación y, en algunos casos, el esfuerzo del entrevistado por dar a entender que su intención es “separarse” del modo de educar dominante.

En todas las respuestas se presentan algunas confusiones que les impiden a veces exponer con cierta coherencia y precisión su concepción educativa. Durante el análisis hemos señalado en muchos casos estas “imprecisiones”: identifican educación con aprendizaje, consideran que la educación puede no ser intencional, hacen desaparecer al educador que ya no tiene ninguna tarea

específica y, cómo las otras personas con las que interactúa, pueden tanto educar como ser educado. Hay quienes se niegan a utilizar la palabra educación y deciden arbitrariamente cambiarla por otra:

El término educación no me gusta porque puede llevar a confusión. Me da la idea de un lugar de poder, de relación de hegemonía de uno sobre otro, me parece uniforme, estereotipado y peligroso. El término que a mí me gusta es el de aprendizaje porque implica una situación de compromiso entre dos situaciones, es una membrana entre dos niveles.

Es un planteo que a lo sumo tiene que ver con una orientación pero no es una educación, a mí me cae mal la palabra. Sería ir en contra de lo que pienso.

Algunos pretenden incluso hacer una distinción entre aprendizaje y educación, y confunden aún más los términos:

A través del aprendizaje se incorpora conocimiento de tipo más teórico. En cambio la educación refiere a un proceso más subjetivo, que va más allá del conocimiento teórico e incluye las actitudes como forma de educar.

Estas dudas, estas imprecisiones y ambigüedades en el vocabulario, señalan una falta de reflexión sobre su tarea como educadores. Es evidente que la mayoría va construyendo en su práctica un “modo” de educar, que va tomando posición a favor de una pedagogía crítica, pero también se nota la ausencia de aportes teóricos, que hagan posible avanzar en la tarea de sistematización de sus experiencias. Hay poca lectura —sólo en dos casos se hace referencia a pedagogos: Freire y Saviani—, y no parece ser una práctica el registro crítico de las experiencias —no se trata sólo de informes—, que alimente el intercambio y pueda generar debates.

Relatos de actividades que consideran “educativas”

En cuanto a las actividades educativas que los trabajadores sociales entrevistados han realizado, es posible diferenciar en los relatos cuatro casos, según el tipo de actividad a que se refieren:

- 1 actividades de transmisión o transferencia de conocimientos, incluso, de difusión de informaciones sobre algún servicio en particular.
- 2 actividades que les han permitido aprender durante el ejercicio de su profesión.
- 3 actividades no-educativas, es decir, otras tareas propias de su profesión, incluso actividades burocráticas.
- 4 actividades de promoción de los sujetos sociales, en las que se producen conocimientos de manera conjunta.

Las respuestas de nueve entrevistados se ajustan al primer caso, aunque dos de ellos indican también actividades no educativas y por lo tanto los incluiremos en el cuarto grupo. En general las actividades que mencionan son cursos, talleres

(que por las especificaciones, son de difusión o entrenamiento), clases en el sistema formal de educación, programas de capacitación y perfeccionamiento, actividades de supervisión. Uno de ellos ha respondido que el trabajador social no es un educador, que esa es tarea del docente, pero enseguida agrega:

Muchas veces tenemos que colaborar debido al nivel educativo de los chicos que asisten a esta escuela, por la realidad de estos chicos.

Trabajan con pacientes en los hospitales, familiares de los pacientes, agentes multiplicadores de salud, alumnos de educación básica, de institutos de educación superior o de las universidades. Veamos dos ejemplos de trabajadores sociales que trabajan en hospitales:

Que cada paciente pueda llegar a identificar qué condiciones son las que han producido el estado de enfermedad, cuáles serían los medios que tiene posibles para solucionarlos y tratar de que pueda prevenir esa situación en otros, sea su grupo directo o no, de la comunidad misma y de hecho hay pacientes que nos han traído pacientes, en los que han detectado sus propios síntomas o síntomas que hemos descripto en alguna entrevista o en alguna reunión. Se han hecho de enfermos tuberculosos, con relación a la posibilidad de prevenir para formar agentes multiplicadores de salud.

Estamos trabajando en común en un proyecto con la escuela dentro del hospital. Las maestras también son importantes.

El caso de la supervisión puede ser un espacio para sistematizar experiencias y producir conocimiento, pero en este caso quien lo relata insiste en que su papel es “transmitir conocimiento”:

Hago supervisión entonces ahí sí, estoy trabajando con pares por ejemplo superviso un Centro de Salud en Capital donde hay trabajadores sociales, médicos, psicólogos, fonoaudiólogos y psicopedagogos y lo que hago es supervisar el trabajo de ellos en cuanto a su salida a la comunidad entonces ahí hay una transmisión de conocimiento.

En el segundo grupo, los que indican situaciones en las que ellos mismos aprendieron, encontramos cuatro casos. El trabajador social—está siempre aprendiendo, como las personas junto a las cuales trabaja: las familias, los otros profesionales, los chicos de la escuela, la población de los asentamientos. Y esta es su actividad educativa:

Mis tareas educativas son las entrevistas (...) El aprender es tomar algo, en la relación mía con otra persona, apropiándomelo, (...) uno va aprendiendo durante toda la vida —no lo pensaba antes de haber estudiado—; este aprendizaje durante la vida lo relaciono con la historia personal de cada uno de nosotros, quiénes te criaron. cómo fue tu crianza, que oportunidades tuviste en relación a la pertenencia a un sector social, en relación a todo esto vas a ir aprendiendo cosas durante el transcurso de tu vida.

En la interacción entre las personas y su contexto se da la posibilidad de adquirir e intercambiar saberes de cualquier tipo...

hay que posicionarse siempre en el lugar desde donde uno aprende del otro. No ir con preconcepciones, estar abierto a la sabiduría de la gente. Eso de que cada día aprendemos cosas nuevas, se vuelve realidad.

Desde esta misma comprensión de lo que es una actividad educativa, una profesora universitaria me comentaba: “Cuando yo llego a una casa (en el barrio), lo primero que digo es ‘Aquí vengo a aprender’”. Es claro que quien enseña debe también aprender; pero en estos casos no hay quien enseñe, todos aprenden.

En tercer lugar, los que nos indican tareas propias de su profesión, incluso algunas burocráticas, pero que no pueden considerarse en sentido estricto actividades educativas, son quince entrevistados. Incluimos aquí tres que han mencionado actividades de transmisión de conocimientos o informaciones, pero agregaron otras acciones no educativas. Hay un subgrupo muy numeroso de trabajadores sociales que trabajan como orientadores en las escuelas de educación básica; y otro, de los que se desempeñan en otras instituciones, casi siempre del campo de la salud.

En general, los que trabajan en equipos de orientación en las escuelas, comentan que sus tareas son atender los problemas de mal comportamiento de los chicos para que el maestro pueda trabajar mejor; mejorar la comunicación en el núcleo familiar; ocuparse de problemas de rendimiento, aprendizaje, violencia familiar, conducta, higiene; citar a los padres y entrevistarlos; registrar las entrevistas en el libro de actas; hacer un seguimiento de cada caso con la familia, el docente y el equipo técnico; organizar la documentación de los chicos; participar en la confección del diagnóstico de la escuela y, en algunos casos, tratar de mejorar las relaciones entre todas las personas que trabajan en la escuela.

Los del otro subgrupo se refieren a las técnicas que utilizan en su trabajo, como entrevistas, encuestas, cuestionarios; a las investigaciones que hacen sobre los problemas de la clientela de las instituciones; a la orientación de las familias que van al hospital para que obtengan su documentación y no dejen de mandar los chicos a la escuela. Uno de los entrevistados resume así su tarea profesional: “escuchamos el caso e intervenimos”. La preocupación porque los chicos no pierdan el año escolar es muy común; opinan que la labor de la maestra es importante cuando el niño está internado, para que no se deprima, para que tenga alguna actividad. Es interesante la descripción que hace otro entrevistado sobre su trabajo en el hospital:

En los hospitales (...) cuando la gente pide intervenciones quirúrgicas, piden una encuesta y la tenemos que hacer nosotros; y si viene una persona que necesita operarse en dos o tres días, no podés sentarte a hacer comentarios de lo que se puede hacer, tenés que hacer el informe y sacarlo

y la necesidad de urgencia te rebalsa... Si aparece una familia con cuatro o cinco que no van a la escuela, los conecto con la que queda más cerca para que los tome.

Otro entrevistado es funcionario del Estado en el área de las políticas sociales y considera que su acción educativa es exigir algún trabajo de las personas como contraparte de los servicios o alimentos que reciben.

En el cuarto grupo hemos considerado a todos aquellos entrevistados que relatan actividades educativas de promoción de los sujetos sociales, en general colectivos, en las que se producen conocimientos de manera conjunta. Son en total veinte y cinco personas, aunque, en rigor, deberían considerarse también aquí otros seis entrevistados que no relatan acciones concretas, pero en sus reflexiones sobre lo que entienden por educación se posicionan claramente en la línea de una educación crítica, problematizadora, liberadora, y señalan explícitamente una intencionalidad política a favor de los sectores populares.

Los relatos de los entrevistados de este grupo cubren una amplia gama de situaciones educativas que va desde las comunidades que luchan un lugar propio para vivir, hasta los pacientes internos en hospitales y sus familias. Los objetivos son lograr que la gente refuerce su identidad, reconquiste su autoestima, analice críticamente su situación, defienda sus derechos y se organice para demandar que sus necesidades sean atendidas y para luchar por un proyecto de sociedad que les permita participar.

Utilizan diferentes estrategias trabajo en grupo, proyectos de acción conjunta, talleres en los que se producen bienes o servicios y, al mismo tiempo, nuevos conocimientos, proyectos de investigación participante. En sus acciones tratan diferentes temas: sexualidad, SIDA, droga dependencia, contaminación ambiental, violencia familiar y social, cuestiones legales, derechos del ciudadano, formas y estrategias de participación social. Casi todos muestran en sus experiencias que la vida cotidiana de los sujetos es el punto de partida de la acción educativa, que se trata de recuperar su historia para partir hacia la construcción colectiva de un proyecto político alternativo.

Las actividades de insertan en diferentes espacios: el aula, las escuelas que se abren a la comunidad, programas específicos de acción social, hospitales, institutos para menores abandonados, casas de día para mujeres golpeadas o para chicos que hacen su vida en la calle. Algunos trabajan en unidades sanitarias con proyectos de atención primaria de salud que “apuntan fundamentalmente a promoción de la salud y prevención de enfermedades del grupo familiar”.

En general, en sus relatos ponen de manifiesto que tienen conciencia de que trabajan por una sociedad alternativa y que enfrentarán muchas dificultades. Día a día hay que “atravesar barreras”, defender los espacios, “comprometerse” cada vez más, para conseguir pequeños logros: “que un pibe vaya y te golpee la

puerta para demandar algo o criticar algo.”. “Hay que aprovechar cada situación para hacer de ella un acto educativo, una relación crítica con el mundo, que lleve a un aprendizaje.”.

En algunos casos falta explicitar la articulación entre finalidad y estrategias, pero se percibe claramente el espacio para la acción educativa:

trabajar en una copa de leche posibilita actuar con libertad y contar con el aporte de todos sus miembros, ya que es un trabajo comunitario y justamente lo que busca es la participación de todos, por lo que se da un proceso de enseñanza - aprendizaje constante

Para finalizar, citaremos algunos ejemplos concretos de acciones educativas que hemos considerado incluidas en este grupo:

- a. las instancias educativas se dan muy compartidas y muy a la par del proceso chico, de su vuelta a la casa, de su reinserción después de interacciones prolongadas, de períodos de estado de gravedad; es como que tenemos que diseñar algunas formas de reaprendizaje, imaginarnos juntos cómo podría ser esta vuelta a la vida en familia. La vuelta a casa puede ir acompañada de una aparatología de uso no habitual, entonces debe haber algunos aprendizajes; no hay fórmulas, esto lo hemos ido construyendo empíricamente, probando, equivocándonos... La educación en este caso consiste en trabajar con el chico la nueva situación que tiene que afrontar en su vida cotidiana dada la presencia de la enfermedad y esos elementos nuevos, que si bien lo ayudan a vivir, resultan invasivos; pero también comprende el trabajar con los padres... que nos acercan ideas, juegos, canciones y sus experiencias acerca de cómo solucionar los conflictos que se puedan generar en el ámbito familiar.
- b. La idea es qué está pasando con cada uno de ellos y eso sale bastante en el taller. En el taller es otro chico, un chico que es único, que está trabajando, que hace lo que le gusta o no hace nada y mira; hay otro que ceba mate. Cada uno va teniendo un rol y detrás de ese rol van surgiendo cosas que forman parte de su identidad. La idea es devolverle al chico un poco eso, un poco de identidad que pierden. El taller de teatro no es sólo un momento de diversión, sino que es un momento que por ahí largan sus fantasías con sus familias.
- c. Se trata de buscar cosas que ellos hayan aprendido antes de la enfermedad y que puedan ser retomadas. Por ejemplo, existe más o menos un intento de granja en donde se crían algunos animales y se hacen algunos cultivos simples, como lechuga o acelga... Muchos de los locos vivían en el campo y trabajaban la tierra, ya sabían cómo se cultiva y en qué época; pero es eso lo que se busca: que lo aprendido antes pueda ser rescatado.
- d. Que pueda ver a la salud como un derecho, que pueda ser protagonista y entender quién boicotea su salud. que comprenda que no es sólo una

cuestión que se agota en la relación paciente-médico, que descubra que hay muchas cosas que le sirven en su vida cotidiana. Con todo esto, con este tipo de relación, yo también aprendo prácticas médicas de la gente: aprendí a curar el empacho, estoy aprendiendo a curar el ojeo. Me enseñaron a hacer leche de soja, que es baratísima y super nutritiva. Hay un intercambio de saberes, de lógicas diferentes.

- e. Tratamos de que cada mujer comprenda que nadie tiene porqué maltratarla, que puede reelegir si no está conforme con lo que eligió; hay una historia detrás de ellas, una historia de maltrato. Entonces si viene con una historia de maltrato en su familia de origen, lógicamente se va a enganchar con un hombre que tenga esas características de golpeador. Aquí está aprendiendo a salir, está aprendiendo a defender algo de ella, y es la primera que sale y por algo de ella: por primera vez en su vida encuentra otras personas que la respetan. Pensamos que la violencia familiar tiene características epidémicas, porque los hijos van aprendiendo esto. (...) La manera que nosotros tenemos de abordar este problema es trabajar con la familia; ese es el ámbito en el que podemos cooperar, pero sin desconocer el otro tipo de violencia...

Un análisis global de las entrevistas pone en evidencia que en la mayor parte de los casos las respuestas a las diferentes preguntas son coherentes. Son veinticinco los entrevistados que consideran que el trabajador social actúa como educador, que su campo de acción es la educación no-formal, informal o popular; que adhieren a una concepción crítica y liberadora de la educación y relatan actividades en las que esta concepción se pone en práctica. Por otra parte, hay también siete que están de acuerdo con que el trabajador social realice acciones educativas, pero creen que estas acciones son en general formales y conciben a la educación como transmisión de informaciones, porque lo que relatan, coherentemente, son acciones educativas más “formalizadas” y en las que predomina la transferencia.

Otros cuatro entrevistados que definen educación como interaprendizaje, al relatar experiencias se refieren, consecuentemente, a situaciones en las que intercambiaron aprendizajes con las personas junto a las cuales trabajaban. En las veintiuna entrevistas restantes, diecisiete comentan actividades que no es posible considerar como educativas de acuerdo con lo que aquí estamos considerando como una acción educativa, y sólo en cuatro casos las respuestas no son coherentes; por ejemplo, hay dos que toman partido por la educación liberadora o participativa, pero sus actividades se inscriben más en campo de la transmisión de conocimientos.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

En el análisis de los planes de estudio hemos encontrado, en primer lugar, una seria deficiencia en cuanto a su formulación. Puede ser que los directivos y los

docentes tengan claridad en torno a la “intencionalidad” educativa de la carrera, pero cuesta creer que eso sea posible sin una clara explicitación, especialmente porque, como ya lo hemos dicho, se trata de una obra en colaboración. Si quienes intervienen en la construcción de un edificio no tiene en su mano los planos, es probable que el resultado sea una estructura absurda. Sin embargo, hemos hecho un esfuerzo para encontrar el sentido a esos fragmentos, pero es preciso tener en cuenta que puede no ser el verdadero, ni siquiera el que los diferentes actores sospechan.

En general no hay diferencias sustantivas en la estructura de los planes: en todos la práctica pre-profesional ocupa un lugar privilegiado, pero sólo la “acompañan” los profesores de Trabajo Social. El resto de los profesores no puede “ver” cómo lo que enseñan se ponen en práctica en la experiencia de ejercicio profesional. En algunos casos, cuando la práctica se ubica incluso al interior de algunas disciplinas, la posibilidad de acceso de los otros profesores es aún menor. Solamente los planes de las UGE le dan un espacio específico a la formación del trabajador social como educador, aunque en general ese espacio es muy reducido.

En el discurso de los directivos y profesores sin embargo, aparece la educación como un recurso importante en la práctica profesional. Aunque no aceptan en general una concepción liberal de educación, tampoco han realizado una reflexión crítica sobre el tema. Consecuentemente, cuando afirman que es en las unidades curriculares de Trabajo Social en donde se analiza la cuestión de la educación como recursos del profesional, puede suponerse que se trata de darle a los alumnos un repertorio de técnicas, separadas de los principios que permitirían comprender su sentido.

Las entrevistas a los ingresantes permitieron comprobar que en la representación social de la profesión, la que existe afuera de los círculos de profesionales, hay también la visión de una práctica alternativa emergente. Predomina, como es lógico, la imagen de un profesional que se dedica a ayudarle a las personas a resolver problemas, que trabaja con el particular/singular. Pero hay algunos que se preocupan por la función política del trabajador social, por su responsabilidad en los procesos de cambio.

Desde otra perspectiva, siguiendo las reflexiones de Agnes Heller, se podría afirmar que hay algunos ingresantes que manifiestan su aspiración no apenas por la sobrevivencia, sino por construir su individualidad. Con mayor o menor nivel de conciencia, optan por una vida que tiene sentido para ellos, en la medida en que se ocupa de los otros. Se ponen como objetivo la realización de su propia personalidad, pero hacen también su elección teniendo en cuenta aspiraciones y valores “genéricos” concretos que asumen como sus motivaciones:

Si doy pan a un hambriento el resultado es que este hombre no muere de hambre, además de la continuidad de mi personalidad. Por consiguiente es

autónoma la elección que yo realizo partiendo de la necesidad de mi propia individualidad. (Heller. 1977: 59)

Al analizar los trabajos que los alumnos de los últimos años de la licenciatura han elaborado como estrategias de intervención en los casos que les planteamos, es posible preguntarse sobre la efectividad —o quizás, el sentido en términos de la práctica educativa concreta tal como se da en los procesos de formación— de la “preparación” del trabajador social para que actúe como educador ¿En qué medida se ha logrado superar una visión “formal”, escolar o meramente instrumental de la educación? ¿Se consigue en los procesos de formación que los trabajadores sociales utilicen de manera competente la acción educativa como un recurso de estrategias de intervención “emancipatoria”, junto a las poblaciones de sectores subalternos?

El análisis nos permite concluir que en más de la mitad de los trabajos analizados, esta competencia parece no haberse alcanzado. Los alumnos no se preocupan por poner en marcha procesos de acción/reflexión/acción, ni programan procesos de investigación participante como estrategia educativa. En general no manifiestan interés por lograr que los sectores populares “aprendan” a hacer, sino más bien porque “reciban”. Esto se refleja en la selección de técnicas o secuencias metodológicas muy estructuradas, en la ausencia de una preocupación por investigar o experimentar nuevas estrategias educativas y nuevos materiales, en la poca preocupación por las cosas que la gente “sabe”.

Las entrevistas a los egresados confirman, en general, lo que comentaron los formadores y la manera como los alumnos resolvieron los casos que se les plantearon. Sin embargo es clara la distancia entre lo que realmente se estudia en las instituciones —al menos desde la visión de los egresados— y lo que dicen los formadores que enseñan. El papel de la educación como un recurso de la práctica profesional aparece mucho más destacado en el discurso de los profesores que en el de los egresados. Salvo en uno de los casos, el de la egresada de la UGE, hay una cierta resistencia a aceptar a la educación como una acción posible en el contexto de la intervención profesional.

Las respuestas de los trabajadores sociales, apoyadas por algunos relatos de su práctica, parecen confirmar en parte nuestra sospecha. Aunque no son muchos los casos, hay varios trabajadores sociales que continúan aprendiendo a partir de la sistematización de su práctica y que han revisado sus “creencias” sobre el desempeño de la profesión y sobre la posibilidad de “recurrir” a acciones educativas en ese contexto. En el 70% de los casos los trabajadores sociales en actividad, que entrevistamos, consideran que actúan como educadores en algunos momentos durante el desempeño de su profesión, aunque lo hagan desde diferentes concepciones de “educación”. Esta proporción no alcanzaba el 50% en los diseños elaborados por los alumnos y sólo se manifestaba con claridad en la entrevista de una de las egresadas “recientes”.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Para analizar las relaciones entre trabajo social y educación hemos partido de una reflexión sobre los dos términos de esta “díada”. En primer lugar procuramos precisar lo que entendemos por una acción educativa, como fenómeno social, que pueda concretarse de “modos” muy diferentes según la intencionalidad de los sujetos que en ella intervengan. Nos interesaba superar confusiones que amplían el tema hasta el infinito, haciéndole perder toda especificidad a la acción, como es el caso de tomar como sinónimos educación y aprendizaje. Es posible que muchos opinen que nuestro concepto “educación” es muy restringido; pero hemos preferido ganar en comprensión aunque limitáramos la extensión. Entendemos que es ese un requisito para poder iniciar una investigación científica.

A partir de esa definición de educación, que tiene, no está demás repetirlo, una clara especificidad y no se confunde con otras acciones humanas, reflexionamos sobre los diferentes “sentidos” que una acción educativa puede asumir a partir de la intención de quienes se proponen “enseñar”. En esta línea nos pareció necesario también explicitar la concepción de educación a partir de la cual hemos investigado la relación entre trabajo social y educación. Al mismo tiempo esto nos daba la oportunidad de ensayar una vía para hacer explícitas intenciones educativas que se presentan “encubiertas”. Se trata de partir de la práctica, tratando de leer en ella los principios que orientaron la configuración particular que asumen los elementos de la acción y, luego, desde esos principios, “reconstruir” las opciones teóricas, necesariamente también políticas, que fundamentan esa práctica.

En nuestras reflexiones sobre el trabajador social, realizadas a partir de muchos textos que han planteado la cuestión de las marcas de origen de la profesión, hemos pretendido dejar sentado que se trata de un campo en “conflicto”, de un espacio de lucha política —entendiendo aquí política como “lo político”, es decir la “polémica”— en torno a un proyecto de sociedad, que acompaña la construcción de una identidad colectiva. Hay una versión de la tarea del trabajador social, que se justifica en el contexto del proyecto social “dominante” y permite explicar el porqué de su existencia como profesión. Pero esa misma acción —la constitución de la profesión— genera, al mismo tiempo, el espacio para la construcción de otras “versiones” alternativas. Partimos de entender que es sólo a partir del cuestionamiento de esa identidad socialmente atribuida —del texto “dominante” en la sociedad sobre la profesión del trabajador social— y de los fundamentos que justifican esa atribución, que se puede construir una identidad alternativa.

En el momento de presentar conclusiones y recomendaciones nos parece importante dejar constancia de algunas de las limitaciones principales de este

estudio. Una de ellas se relaciona con la imposibilidad de ampliar la población, incluyendo una mayor cantidad de instituciones y alumnos. Sin embargo, como se trata de una investigación cualitativa, no se pretende “representatividad”. Se han abarcado solamente tres instituciones con sede en Capital Federal —aunque hemos recurrido a otras como referentes en el análisis de los planes de estudio—, lo que se considera suficiente para plantear la cuestión de la formación del trabajador social como educador. Una vez que se considere este problema como pertinente —se acuerde o no con la perspectiva que aquí hemos adoptado—, el tema podrá ser considerado por otros investigadores, en otros espacios institucionales.

Otras limitaciones se relacionan con la parcialidad del enfoque adoptado: hemos centrado nuestra indagación en la formación profesional. En primer lugar, como ya lo mencionamos, los saberes que actúan en la práctica del trabajador social como educador, se construyen en interacción con los agentes de las instituciones en las que trabaja y con los grupos de personas que esas instituciones definen como su “clientela”, que son los sujetos junto a los cuales desarrolla sus tareas. Hay además un amplio campo de ofertas de capacitación —sea ligadas directamente a programas específicos de acción o libradas a la elección de los profesionales— como de programas de actualización y posgrado. En consecuencia, para analizar el conjunto de creencias a partir del cual los trabajadores sociales desarrollan su tarea educativa, sería necesario avanzar más allá de la formación inicial, que constituye apenas el punto de partida de la construcción en la práctica de esos “saberes”.

En segundo lugar, con argumentos válidos, algunos autores cuestionan el valor de reconstruir las representaciones sólo a partir del discurso. Quizás sería necesario complementar este estudio con algunas observaciones de la práctica, es decir, ver cómo educa el trabajador social a las personas con las que se propone cooperar. Esta es una pregunta complementaria y necesaria porque el análisis de las representaciones sociales debe incluir no sólo el discurso, sino también la práctica, para una comprensión más plena de su significado.

En tercer lugar, el análisis de las instituciones formadoras debería plantearse la manera cómo las determinaciones de la sociedad global actúan sobre ellas. La institución como tal es un campo de lucha ideológica, en el que conviven y tratan de abrirse espacio diferentes propuestas, no todas coherentes con el diseño y el discurso del curriculum. En algunos trabajos anteriores hemos sostenido que el *clima institucional* mismo es, en gran medida, el más importante recurso educativo. Aquí sería necesario preguntarse qué conflictos se plantean, cómo se plantean y cómo se resuelven en la vida de la institución. Pero esta tarea constituye por sí sola el tema para otra investigación.

Quizás más que arribar a conclusiones, de acuerdo con nuestra estrategia metodológica, se trata en rigor de plantear nuevos interrogantes. En el análisis de los discursos institucionales comprobamos que en general se tiene en

cuenta en la formación de los trabajadores sociales a la educación. Tanto como un ámbito para el desempeño profesional, como en la perspectiva de lo que algunos han llamado la “dimensión educativa” de la profesión, y que, en nuestro caso, preferimos expresar como la posibilidad de que el trabajador social realice acciones educativas en contextos concretos de desempeño, que la considere como uno de sus “recursos”, que aprenda a diseñarlas críticamente, a ejecutarlas y evaluarlas.

En términos generales esta indagación nos permite afirmar que la mayor parte de las instituciones formadoras de trabajadores sociales, en el nivel universitario, se plantean las acciones educativas como un recurso que los trabajadores sociales pueden y deben utilizar en el desempeño de su profesión. Todas incluyen en sus planes de estudio alguna instancia para esta capacitación del trabajador social como educador. Casi siempre, al menos en los documentos que se refieren a los planes de estudio, y en el discurso de los directivos y los profesores, se parte de una visión crítica de la acción educativa.

Dos cosas nos interesa destacar en cuanto a los planes de estudio: la falta en general de un espacio para la reflexión teórica sobre los “modos” de educar, en muchos casos confundido con la escuela como campo para el ejercicio de la profesión o con el aprendizaje de algunas técnicas didácticas, con una visión casi siempre “instrumental”. La segunda cuestión se relaciona con la ausencia de un acompañamiento de las acciones educativas en las prácticas pre-profesionales, a cargo de expertos que colaboren con los trabajadores sociales en la supervisión de esas prácticas. Al decir “expertos” queremos referirnos a personas que no sólo tenga una formación teórica en el campo, sino que también tengan experiencia en acciones educativas “no-formales”, y que hayan reflexionado críticamente sobre esa experiencia; es decir, que hayan puesto en tensión la teoría y su práctica.

Con respecto a los sujetos, hemos intentado reconstruir su proceso de formación desde el ingreso hasta el ejercicio de la profesión —una cohorte “simulada”—, para analizar en diferentes momentos cuáles eran sus “creencias” o convicciones sobre el papel de la educación en el contexto del ejercicio de la profesión.

Como ya lo destacamos al analizar las entrevistas, los que ingresan a la carrera, aunque con diferentes niveles de conciencia, optan por una vida que tiene sentido para ellos, en la medida en que se ocupa de los otros, es decir, en la elección de la profesión tienen en cuenta aspiraciones y valores “genéricos”. Ellos “creen”, como podía esperarse, que el trabajador social se dedica a ayudarle a las personas a resolver problemas, que trabaja para facilitarles su “inclusión” en la sociedad. Repiten el “texto” dominante sobre la profesión, aunque algunos ven la posibilidad de una práctica alternativa, se preocupan por la responsabilidad política del trabajador social en el sentido de su contribución para favorecer o frenar los procesos de cambio. Casi todos

estaban convencidos de que tendrían algo que “enseñarle” a las personas junto a las cuales trabajarían. Uno de ellos manifestó su expectativa en el sentido de que la carrera lo capacitara para desarrollar esa actividad educativa que él consideraba parte del ejercicio de la profesión.

Los diseños de intervención elaborados por los alumnos que estaban cursando los últimos años de la carrera nos han permitido comprobar que sólo en parte se ha logrado superar una visión “formal”, más bien escolar, o meramente instrumental de la educación. En la resolución de los casos que les presentamos, casi todos se propusieron utilizar acciones educativas como recurso de la intervención, pero no demuestran capacidad para programar esas acciones en función de los objetivos que ellos mismos declaran. En más de la mitad de los trabajos analizados, esa capacidad no se ha alcanzado. Cuando analizamos los diseños en función de los principios, se hace evidente que, en general, la mayor parte de los alumnos no ha realizado una reflexión crítica sobre la concepción de educación a la que adhiere. Utilizan técnicas que les parecen interesantes, sin una revisión previa sobre el “modo” de educar que van a adoptar, lo que se manifiesta en la falta de coherencia entre algunas actividades y, en especial, en las secuencias propuestas.

Las entrevistas que realizamos a las egresadas no sólo nos permitieron confirmar las informaciones que habíamos recogido al analizar los planes de estudio, sino que también nos fueron de mucha utilidad para completar las “lagunas” que encontramos en los documentos curriculares. Muchas cosas “no dichas” en los planes se fueron aclarando en nuestra conversación con las egresadas. Por otra parte, confirmaron, en general, lo que habíamos observado en los diseños elaborados por los alumnos. Con respecto a las informaciones que recogimos en nuestro diálogo con los formadores, las coincidencias son menores: aparece una clara distancia entre lo que las egresadas afirman y lo que dicen los formadores que les han enseñado. Por ejemplo, como ya lo comentamos, el papel de la educación como un recurso de la práctica profesional aparece mucho más destacado en el discurso de los profesores que en el de las egresadas.

Desde la perspectiva de la formación del educador, aunque sus “actitudes” y “opiniones” están en la dirección de una educación “emancipadora”, se hace patente en sus discursos la falta de una fundamentación teórica más firme. Al confrontar esta cuestión con el valor preponderante que le atribuyen a las prácticas supervisadas en su formación —incluso, en algunos casos, al trabajo final y las pasantías— se plantea nuevamente nuestra sospecha: ¿no sería conveniente una práctica más integradora, que abarque todas las capacidades incluidas en el perfil, y se abra a la participación de todos los docentes de la carrera?

Las tres egresadas que entrevistamos confunden educación con aprendizaje, lo que acaba disolviendo lo que es función específica del educador y, por eso

mismo, pueden adherir a la teoría de las dimensiones de la práctica, que postula la posibilidad de educar sin ninguna intención. Dos de ellas manifiestan cierto recelo en cuanto a asumirse ellas mismas como educadores —“desde la imposición” aclara una de ellas—, porque identifican educación con escuela; la otra afirma que se trata del modo de educar y no de “correrse del lugar del poder”, que es inevitable en la relación del profesional. Sin embargo, durante la entrevista, las egresadas fueron descubriendo con más claridad esta posibilidad de actuar como educadores en el desempeño de la profesión.

Las respuestas de los trabajadores sociales cuando se les pregunta cómo ven la relación entre trabajo social y educación y los relatos de su práctica, ponen en evidencia que, en muchos casos, han continuado aprendiendo a partir de la sistematización de su práctica y han revisado sus “creencias” sobre el ejercicio de la profesión y sobre la posibilidad de “recurrir” a acciones educativas en ese contexto, aunque lo hagan desde diferentes concepciones de lo que es “educación”. Al final de nuestro camino es interesante recordar las palabras de Laclau (1993): “Es sólo en la medida en que algo es puesto radicalmente en cuestión que nuestra atención se dirige a sus condiciones históricas de posibilidad, que hasta ese momento dábamos por sentadas”. Y esta puesta en cuestión radical sólo se da en el contexto de una práctica crítica. Quizás por eso, es mayor —también podría pensarse que más firme— el cuestionamiento del texto social sobre la “educación” que se encuentra entre los trabajadores sociales en actividad. La verdadera contribución de la formación profesional sería en este caso el haber hecho posible una práctica crítica.

En términos generales, al analizar las representaciones que los trabajadores sociales en proceso de formación —los alumnos y los egresados recientes— tienen sobre su posible acción como educadores, se ponen en evidencia algunas debilidades, tanto en lo que se refiere al análisis crítico de las concepciones educativas, en las debería fundamentarse su acción, como en cuanto a su capacidad para diseñar una acción educativa crítica. Quizás la fragmentación de los contenidos en los planes de estudio, unidas a las formas de trabajo de los docentes, hacen difícil que la práctica se constituya efectivamente en un espacio de integración. Si cada equipo docente se mantiene “aislado” en su espacio, guardando celosamente las fronteras, es casi imposible que los alumnos lleguen a “sospechar” la posibilidad de que todos los espacios curriculares incluidos en el plan de estudios tienen —o al menos deberían tener— el mismo objetivo: contribuir a que su práctica como profesionales sea cada vez más crítica y reflexiva y a que dispongan de instrumentos para analizarla y tomar decisiones sobre su configuración.

Nos parece importante destacar también lo que podríamos llamar “la leyenda negra del ayudante”, considerado más bien como oponente por los formadores. Esta “negativa” a ocupar el lugar del ayudante, como la de asumir alguna cuota

de poder, sólo pueden entenderse a partir de una escasa reflexión sobre lo que significa ayudar, de la misma manera que negarse a asumir alguna cuota de poder, significa la ausencia de una reflexión sobre el poder en la interacción humana. No se trata, a nuestro entender, de hacer desaparecer algunas palabras, sino de discutir sus significados, de “negociar” el sentido en el que pretendemos que sean utilizadas.

En el último capítulo de este trabajo se exponen con más detalle los resultados de los análisis de los planes de estudio, de las entrevistas y la “resolución” de los casos de la prueba. Se trata de leerlas a la luz de la definición de los conceptos que hemos presentado en los capítulos anteriores. Esperamos que estas reflexiones harán posible que el estudio cumpla con el objetivo que nos habíamos propuesto: proporcionar elementos que permitan definir con mayor rigor algunas estrategias de formación de los trabajadores sociales, con la finalidad de contar con agentes capaces de implantar políticas sociales que tiendan a lograr una mayor autonomía y mayores niveles de participación de los sectores populares en los ámbitos políticos, económicos y culturales de la sociedad.

No pretendíamos tampoco llegar a conclusiones generalizables. Esa pretensión queda incluso fuera de nuestra opción metodológica. La intención es contribuir para plantear el problema de la formación de los trabajadores sociales como educadores. Tampoco se trata de proponer —ni de defender— la inclusión de “materias” sobre el tema en los planes de estudio, sino la pertinencia de considerar como parte del desempeño de la profesión, la programación y ejecución de acciones educativas y, en consecuencia, la necesidad de plantear en la formación estrategias metodológicas que se orienten en esa dirección.

Estas reflexiones sobre las creencias de los trabajadores sociales relacionadas con la forma y el “sentido” en que pueden actuar como educador durante el ejercicio de su profesión —podríamos decir también los saberes mutuos sobre esta relación entre trabajo social y educación— pretenden también para poner en marcha un proceso de discusión entre los profesionales del área, con el objetivo de aumentar el nivel de conciencia sobre su papel en la sociedad. En este sentido, esperamos que algunos de los párrafos de este trabajo lleguen a ser útiles como material de trabajo no sólo para las instituciones formadoras, sino también para los Colegios Profesionales y las Instituciones que se propongan ofrecer estudios de posgrado en este campo.

Al iniciar nuestro trabajo habíamos formulado como hipótesis que los futuros trabajadores sociales, hasta en los momentos finales de su formación, concebían a la educación como una acción en alto grado complementaria y necesariamente manipuladora —representación construida a lo largo de su historia de “alumnos”. Suponíamos también que, en consecuencia y en la medida en que se plantearan una práctica alternativa, se negarán a utilizar acciones educativas —o, al menos, a reconocerlas como tales— como un recurso para el desempeño

profesional. No pensábamos encontrar diferencias significativas en estas “creencias” entre egresados de institutos de formación aunque se hubiesen planteado perfiles diferentes y adoptaran distintas estrategias educativas.

En rigor nuestras sospechas se han confirmado sólo en parte. Casi una tercera parte de la población en foco consigue, al terminar su carrera, cuestionar esa concepción autoritaria de educación y se propone asumir una práctica alternativa. Sin embargo, no existe, aparentemente, ninguna correlación entre este grupo y la institución en la que se formaron. Su actitud ante la educación no puede interpretarse como una respuesta positiva a determinadas estrategias de la formación profesional, sino que se relaciona más bien con experiencias individuales.

En general, son posiciones teóricamentepoco sólidas, sostenidas apenas por la “preocupación” ante una sociedad que “excluye” grandes contingentes de personas, por la solidaridad con los que sufren o por una militancia “ingenua”. En este sentido son opciones débiles que deberían “fortalecerse” no sólo con un análisis crítico de diferentes concepciones educativas, sino también poniéndolas en el contexto de la tensión práctica/teoría. Esto plantea la necesidad de modificar algunas estrategias en los procesos de formación.

Pensamos avanzar en esta tarea de investigar la relación entre trabajo social y educación, porque se relaciona con nuestra inserción en el proceso de formación inicial y continua de los profesionales. Hay dos líneas de trabajo que ya hemos iniciado: la primera es tratar de develar el sentido en que los trabajadores sociales actúan como educadores en las escuelas de educación básica, que consideramos que puede dar origen a una propuesta de especialización: la segunda, un poco más compleja y en la que seguramente encontraremos más resistencias, es la posibilidad de observar algunos trabajadores sociales actuando como educadores. Pero esta última propuesta debería implicar, en rigor, una reforma de los planes de estudio en la línea de considerar a las prácticas preprofesionales como prácticas de la carrera y no de algunas unidades curriculares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, Ada: **Le monde interieur des enseignants**. Paris, EPI Editeurs, 1972.
- ACUERDO de Gobierno para la reforma de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, UBA, mayo de 1995.
- ADORNO, Theodor W.: **Educación para la emancipación**. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker, Edición de Gerd Kadelbach. Madrid, Ediciones Morata, 1998.
- ALAYÓN, Norberto: **El trabajo social hoy y el mito de la asistente social**. Buenos Aires, Humanitas, 1983.
- : **Definiendo al trabajo social**. 3 ed., Buenos Aires, Humanitas, 1995.
- ALLARD, Raúl: "Educación, capacitación y recursos humanos". En **La educación**. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. Washington, OEA, XXV (85), 1981, 3-37.
- ALTHUSSER, Louis: "Ideología y aparatos ideológicos del Estado". En: **Estudios Interdisciplinarios**. Córdoba, Editorial del Centro de Estudios Políticos, I (1), 1973, 101-137.
- ANDERSON, D. S.: **New patterns of teacher education and task**. The development of student-teachers. A comparative study of professional socialization. Paris, OCDE, 1974.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de: "Estudo de caso: seu potencial na educação". En **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (49), maio 1984, 51-54.
- : "Texto, contextos e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos." En **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (45), maio 1983, 66-71.
- APPLE, Michael W.: **Teoría Crítica y educación**. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.
- AQUÍN, Nora: "Acerca del objeto del trabajo social". En **Acto social**, Córdoba, Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Fotocopia de lectura obligatoria para la materia **Trabajo social II**, de la Escuela Superior de Trabajo Social de la UNLP, sin fecha.
- : "La relación sujeto-objeto en el trabajo social". En **La especificidad del trabajo social y la formación profesional**. Encuentro Académico Nacional de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (F.A.U.A.T.S.), Buenos Aires, Espacio, 1996, 67-82.
- ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación: **Bases para la transformación educativa**. Buenos Aires, 1991.
- ARGUMEDO, Manuel Alberto: **Trabalhando junto a camponeses**. Metodología da intervenção participativa. Brasília, UNESCO, 1999. Sin publicar.

- : “De entornos, planes de estudios y curriculum”. En **Pensamiento Universitario**, Buenos Aires, 6 (8), nov 1999, ps. 27-47
- : “Trabajador social: las primeras imágenes sobre la identidad profesional”. En **Escenarios**, Revista Institucional de la Escuela Superior de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, **II** (3), 1997, 55-65.
- : **Relação Educação e Trabalho. O caso dos técnicos agrícolas no Estado do Ceará**. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, Curso de Pós-Graduação em Educação, 1984.
- : “¿Qué es educación popular?”. En: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, México, CEE, XV (3), 1985, 127-137.
- ARGUMEDO, Manuel y Gabriel ASPRELLA: **La representación social de la escuela**. La Plata, 1997.
- ARGUMEDO, Manuel A. et alii: “Análisis ideológico de textos escolares”. En: **Revista de Ciencias de la Educación**. Buenos Aires, Editorial Axis, V (13/14), 1975, 5-30.
- ARGUMEDO, Manuel A. & Rodrigo VERA GODOY: **Análisis de redacciones de alumnos: "El día más feliz que pasé en la escuela"**. Buenos Aires, CIE, 1977.
- ARGUMEDO, Manuel A., Elba LUNA & Rodrigo VERA GODOY: **Condiciones de empleo y rol del sector docente**. Buenos Aires, Centro de Investigaciones Educativas-CIE, 1978.
- : **Posición del docente frente al perfeccionamiento**. Buenos Aires, CIE, 1977.
- ARGUMEDO, Manuel A. & Elena SQUARZON: **El proceso de comunicación en la escuela primaria argentina**. Universidad Nacional de La Pampa, General Pico (Arg.), 1975. Sin publicar.
- ARISTÓTELES: **Ética a Nicómaco**. Edición bilingüe y traducción por María Araujo y Julián Marías. Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1959.
- ARROYO, Miguel G.: **Sobre o ofício de mestre**. São Paulo, 1999. Sin publicar.
- ASTIN, Alexander W.: “La evaluación en la renovación y reforma institucional”. En **Pensamiento Universitario**, Buenos Aires, 2 (2), ago 1994, 28-41.
- AUSUBEL, David P.; Joseph D. NOVAK y Helen HANESIAN: **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. 2.ed. México, Trillas, 1983.
- BACZKO, Bronislaw: **Los imaginarios sociales**. Memorias y esperanzas colectivas. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1991.
- BATALLÁN, Graciela y Fernando GARCÍA: “Trabajo Docente, democratización y conocimiento”. En **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1 (2), 1988, 19-29.
- : “La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar. En **Maestros**. Formación, práctica y transformación escolar. Andrea Alliaud y

- Laura Duschatzky, comp. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires y Miño y Dávila Editores, 1992, 207-234.
- BECHER, Tony: "Las disciplinas y la identidad de los académicos". En **Pensamiento Universitario**, Buenos Aires, 1 (1), nov 1993, 56-77.
- BERGER, Peter L. y Thomas LUCKMANN: **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires, Editorial Amorrortu, 1968.
- BERGQUIST, William H.; Ronald GOULD y Elinor Miller GREENBERG: **Designing Undergraduate Education**. San Francisco. Jessey-Bass, 1981.
- BLEGER, José: **Psicología de la conducta**. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1974.
- : **Temas de psicología**. Entrevista y grupos. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1974.
- BOBBIO, Norberto: **Derecha e izquierda**. Razones y significados de una distinción política. Madrid, Taurus, 1995.
- BORDIEU, Pierre: "L'économie des échanges linguistiques". En **Languge Française**, no. 34, 1977.
- : "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento". En **La enseñanza: su teoría y su práctica**. J. Gimeno Sacristán y A. Pérez, (comp.), Madrid, Akal, 1983.
- : "La educación como violencia simbólica". En **Las dimensiones sociales de la educación**. M. Ibarrola (comp.), México, SEP. 1985.
- BORDIEU, Pierre y François GROS: "Los contenidos de la enseñanza. Principios para una reflexión" [1988] (fotocopia s/datos).
- BORDIEU, Pierre y J. P. PASSERON: **La reproducción**. Barcelona, Editorial Laia, 1977.
- BORDIEU, Pierre et al.: **El oficio del sociólogo**. 21ª e. México, Siglo Veintiuno Editores, 1999.
- BORGES, Jorge Luis: **Borges oral**. Barcelona, Editorial Bruguera S.A., 1985.
- BRAVERMAN, Harry: **Trabajo y capital monopolista**. La degradación del trabajo en siglo XX. 3e. México, Editorial Nuestro Tiempo, 1980.
- BRIONES, Guillermo: **Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales**. Curso de educación a distancia. Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1987.
- BROCCOLI, Angelo: **Antonio Gramsci y la educación como hegemonía**. México, Editorial Nueva Imagen. 1977.
- : **Marxismo y educación**. México, Nueva Imagen, 1980.
- BRUNER, Jerome: **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona, Gedisa, 1988.

- : **Actos de significado**. Más allá de la revolución cognitiva . Madrid, Alianza Editorial, 1995.
- CABALLÍN, Víctor: **Sobre el trabajo social**. Trabajo presentado a la Cátedra de Trabajo Social IV, de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, 1999.
- CALDART, Rosali Salette: **Educação em movimento**. Formação de Educadores y Educadoras no MST.
- CAMARGO, Aspásia, Valentina DA ROCHA LIMA y Lucia HIPÓLITO: “O método de história de vida na América Latina”. En **Cadernos**, 1ª série (19), junho de 1984. São Paulo, CERU-Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 148-180.
- CAMILLONI, Alicia R. W. de: “Algunas orientaciones para la evaluación de la Universidad”. CEA, UBA. Buenos Aires, 1990. (fotocopia)
- “Alternativas para o regime acadêmico”. Seminario Internacional sobre Administración Universitaria. Natal, 1991. (fotocopia)
- CASTORIADIS, Cornelius: **La Institución imaginaria de la sociedad**. Buenos Aires, Tusquets Editores, 1993.
- CEIRANO, Virginia: “Una elección metodológica para el estudio de las representaciones sociales”. En **Escenarios**, Revista Institucional de la Escuela Superior de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, III (5/6), 1998, 54-62.
- CEIRANO, Virginia y Palo RODRÍGUEZ: **La aplicación de la semiótica de enunciados como estrategia metodológica en un estudio sobre la construcción del concepto de “pobreza”**. La Plata, ESTS / UNLP, 1997
- CERCHINI, Marco: “Introducción”. En **Psicología y Pedagogía**, Madrid, Akal, 1973. (fotocopia).
- CHAMPAGNE Patrik, Remi LENOIR, Dominique MERLLIÉ y Louis PINTO: **Iniciación a la práctica sociológica**. México, Siglo XXI editores, 1993.
- CHERRYHOLMES, Glen H.: “Un proyecto social para el currículo. Perspectivas post-estructurales”. En **Revista de Educación**, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, no. 02, 1987.
- COLL, César Salvador: **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Buenos Aires, Paidós, 1996.
- COMMENT se voient les enseignants. En **L'Education**, Paris, no. 150, 1972.
- COMTE, Auguste: **Discurso sobre el espíritu positivo**. Versión y prólogo de Julián Marías. Madrid, Alianza Editorial, 1980.
- CONFERENCIA sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina. Patrocinada por OEA, UNESCO, CEPAL y la Dirección de Asuntos Sociales de la ONU, con la participación de OIT y FAO. **Conclusiones y recomendaciones**. Santiago de Chile, 1962.
- CONRAD, Clifton F.: **The Undergraduate Curriculum**. Westview Press, 1979.

- CORAGGIO, José Luis. "Economía y educación en América latina: nota para una agenda de los 90". En **Papeles**. Santiago de Chile, CEAAL, no. 4, 1990.
- CORIA, Adela: "Reflexiones teórico metodológicas sobre un proceso de construcción curricular en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Rosario. En **Curriculum e investigación en Trabajo Social**, Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social, Encuentro Académico Nacional, 25-26 de setiembre de 1998, Santa Fe. Buenos Aires, Espacio Editorial, 1999. ps. 16-53
- COURTÉS, Joseph: **Introduction á la sémiotique narrative et discursive**. Paris, Hachette Université, 1976.
- CULLEN, Carlos A.: **Crítica de las razones de educar**. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**. Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1985.
- DASCAL, Marcelo: "La Pragmática y las intenciones comunicativas". En **Filosofía del Lenguaje II. Pragmática**. Marcelo Dascal (de.), Madrid, Editorial Trotta, 1999, 21-51.
- DE ALBA, Alicia: "Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio (análisis de un caso)". En **Seis estudios sobre educación superior**, México, Cuadernos del CESUI, no. 4, 1986.
- DE MIGUEL, Amando: **Diagnóstico de la Universidad**. Madrid, Guadarrama, 1973
- DE TEZANOS, Araceli et alii.: **Escuela y Comunidad: un problema de sentido**. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, 1982.
- DERECHOS humanos en la democracia, los**; Anexo: Declaración universal de los derechos humanos, Naciones Unidas, 1948. A. Bruno, M. Cavarozzi y V. Palermo (comps.). Buenos Aires, Centro Editor de América latina, 1985.
- DESENVOLVIMENTO, trabalho e educação**. Luz Pereira, Universidade de São Paulo (org.). Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1974.
- DEVEREUX, George: **De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento**. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 1977.
- DEWEY, John: **Democracia y Educación**. Buenos Aires, Losada, 1982.
- : **El niño y el programa escolar**. Buenos Aires, Losada, 1962.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel: **Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico**. Buenos Aires, Rei Argentina/IDEAS/Aique, 1996.
- DULUC, María Silvia Dosbá de: "Crisis universitaria: una ilusión de transparencia. Ponencia presentada al Primer Encuentro Nacional La

- Universidad como Objeto de Investigación.** Universidad de Buenos Aires, 28 y 29 de setiembre de 1995.
- DURKHEIM, E.: "La educación, su naturaleza y su papel". En **Teoría de la educación y sociedad: Natorp, Dewey, Durkheim.** Introducción y selección de textos de Fernando Mateo. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1977.
- : **Las reglas del método sociológico.** 5ª e., Madrid, Ediciones Morata, 1986.
- EDELSTEIN, Gloria y Azucena RODRÍGUEZ: "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica". En **Revista de Ciencias de la Educación.** Buenos Aires, Editorial Axis, IV (12), 1974, 21-33.
- EDUCACIÓN Popular.** Crisis y perspectivas. Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres (comps). Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1993.
- ESCOTET, Miguel A.: **Aprender para el futuro.** Madrid, Alianza Editorial, 1992.
- EZCURRA, Ana María: **Globalización, neoliberalismo y sociedad civil.** Algunos desafíos para los movimientos sociales y populares latinoamericanos. Buenos Aires, IDEAS, 1996.
- : **¿Que es el neoliberalismo?** Evolución y límites de un modelo excluyente. Buenos Aires, Lugar Editorial / IDEAS, 1998.
- : **Doctrina social de la iglesia.** Un reformismo antisocialista. México, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM / Nuevomar, 1986.
- EZPELETA, Justa y Elsie ROCKWELL **Pesquisa Participante.** São Paulo, Cortez / Autores Asociados, 1986.
- EZPELETA, Justa y Elsie ROCKWELL: "Escuela y clases subalternas". En **Cuadernos Políticos,** México, no. 37, 1983.
- : "La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso". En **Dialogando,** Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, Santiago de Chile, no. 2, 1983.
- : "La práctica docente en primaria y su contexto institucional y social". Proyecto. Instituto Politécnica Nacional, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, México, 1980.
- FARR, Robert M.: "Las representaciones sociales". En **Psicología Social,** Ediciones Paidós, Barcelona, 1986, 495-506.
- FERNÁNDEZ, Lidia M. : **Instituciones educativas.** Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires, Paidós, 1994.
- FERNÁNDEZ, Zulima: "Nuevas orientaciones curriculares en un periodo de transición". En **Seminario Internacional: Las nuevas Universidades a fines del siglo XX,** Universidad Nacional de General Sarmiento, 1996.
- FERRAROTTI, Franco: **La historia y lo cotidiano.** Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1990.

- FOLLARI, Roberto A.: **Práctica educacional y rol docente**. Buenos Aires, Rei Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social y Aique Grupo Editor, 1992.
- y Jesús BERRUEGO: “Criterios e instrumentos para la definición del Diseño de Planes de Estudio”. México, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, 1979.
- FREINET, Élise: **Nascimento de una pedagogia popular**. Métodos Freinet. Lisboa, Editorial Estampa, 1978.
- FREIRE, Paulo: **Pedagogia do oprimido**. 13ª e. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983
- : **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- : **¿Extensión o comunicación?** La concientización en el medio rural. México, siglo XXI editores, 1987.
- FREIRE, Paulo y Antonio FAÚNDEZ: **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro, Paz y Terra, 1985. Diálogo realizado en Ginebra en agosto de 1984.
- FREIRE, Paulo, Rosiska y Miguel Darcy de Oliveira y Claudius Ceccon. **Vivendo e aprendendo**. Experiencias do IDAC en educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- FREUD, Sigmund: **El malestar de la cultura**. Buenos Aires, Amorrortu, 1998. Obras Completas, Tomo XXI.
- FRIEDMAN, Yona: **Utopías realizables**. Barcelona, Gustavo Gili, 1977.
- FURLÁN, A.: “Curriculum e institución”. En **Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación**, México, 1966.
- GADOTTI, Moacir: **Concepção dialéctica da educação**. Um estudo introdutório. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.
- GAGLIARDI, Raúl: “Los conceptos estructurales en el aprendizaje por investigación”. En **Enseñanza de las ciencias**. Barcelona, 1986, 4 (1), 30-35.
- GALBRAITH, John Kenneth **Una sociedad mejor**. Madrid, Crítica, 1996.
- GALLART, María Antonia: “La articulación entre la educación formal y el trabajo en los técnicos de nivel medio en la industria de la construcción de Buenos Aires”. **Revista Paraguaya de Sociología**, Asunción, 19 (55), set/dic. 1982, 69-94.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor: **Las culturas populares en el capitalismo**. México, Nueva Imagen, 1986.
- GARCÍA GUADILLA, Carmen : **Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina**. Caracas, Centro de Estudios del Desarrollo, Nueva Sociedad, 1996.
- GARCÍA HUIDOBRO, Juan Eduardo: “Educação de adultos: necessidades e políticas. Pontos para um debate.” En **Reflexões teóricas y metodológicas**

- sobre a educação básica de jovens e adultos. Brasília (DF), MEC, Fundação EDUCAR. OEA, IICA, 1985.
- : **Gramsci y la escuela.** Santiago, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación - CIDE. 1984.
- : “La relación educativa en proyectos de educación popular”. En **Teoría y práctica de la educación popular.** Marcela Gajardo editora, IDRC Manuscript Reports, August 1983, ps. 166-259.
- GARCÍA HUIDOBRO, Juan Eduardo y Sergio MARTINIC: **Las instituciones privadas y la educación popular: El caso chileno.** Santiago, CIDE / Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - sede Santiago, 1985.
- GARDNER, Howard: **La mente no escolarizada.** Barcelona, Editorial Paidós, 1993.
- : **La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas.** Lo que todos los estudiantes deberían comprender. Barcelona, Paidós, 2000.
- GENEYRO, Juan Carlos: **La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey.** Barcelona, Anthropos, 1991. En coedición con el Centro de Estudios Constitucionales de Madrid y la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.
- GENTILI, Pablo: **Proyecto neoconservador y crisis educativa.** Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994.
- GIDDENS, Anthony: **La constitución de la sociedad.** Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires, Amorrortu editores, 1995.
- GIMENO SACRISTÁN, José: “Profesionalización docente y cambio educativo”. Ponencia presentada en el Seminario **Formación docente y calidad de la educación,** Universidad de Valencia, abril de 1988.
- GIROUX, Henry A.: **Los profesores como intelectuales.** Barcelona, Paidós, 1990.
- : **Placeres inquietantes.** Aprendiendo la cultura popular. Barcelona, Paidós, 1996.
- : **Teoría y resistencia en educación.** México, Siglo Veintiuno Editores en coedición con el Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM, 1992.
- GIROUX, Henry A. y Peter McLAREN: **Sociedad, cultura y educación.** Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1998.
- GOLDMAN, Lucien: **Ciências humanas e filosofia. Que é a sociologia?** Rio de Janeiro, Difel, 1978.
- : **La creación cultural en la sociedad moderna** México, Fontamara 129, 1992.
- GOMEZ, Carlos Minayo. Gaudêncio FRIGOTTO, Marcos ARRUDA, Miguel ARROYO y Paolo NOSELLA: **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** 3 ed. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

- GÓMEZ, Ricardo J.: **Neoliberalismo yseudociencia**. Buenos Aires, Lugar Editorial, 1996
- GÓMEZ CAMPO, Víctor M. y Emilio TENTI FANFANI: **Universidad y profesiones**. Crisis y alternativas. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1989.
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, Jorge A.: "Cultura(s) popular(es) hoy". En **Comunicación y cultura**, (10), México, Editorial Galerna, agosto de 1983. (fotocopia, 24 ps s/n.)
- GOODSON, I: **Historia del Curriculum**. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona, Pomares, 1995.
- GRAMSCI, Antonio: **Antología**. Ed. Manuel Sacristán, 4 e. México, Siglo Veintiuno editores S.A., 1978.
- : **Notas sobre Maquiavelo, sobre Política y sobre el Estado Moderno**. México, Juan Pablos Editor, 1975a. Obras de Antonio Gramsci. Cuadernos de la cárcel, 1
- : **Los Intelectuales y la organización de la cultura**. México, Juan Pablos Editor, 1975b. Obras de Antonio Gramsci. Cuadernos de la cárcel, 2
- : **El Materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce**. México, Juan Pablos Editor, 1975c. Obras de Antonio Gramsci. Cuadernos de la cárcel, 3.
- : **Literatura y vida nacional**. México, Juan Pablos Editor, 1976. Obras de Antonio Gramsci. Cuadernos de la cárcel, 4.
- : **Pasado y presente**. México, Juan Pablos Editor, 1977. Obras de Antonio Gramsci. Cuadernos de la cárcel, 5.
- : **El Risorgimento**. México, Juan Pablos Editor, 1980. Obras de Antonio Gramsci. Cuadernos de la cárcel, 6.
- : **La alternativa pedagógica**. Introducción y selección de textos de Mario A. Manacorda. México, Distribuciones Fantamara, 1988.
- GREIMÁS, A. J.: **Semántica Estructural**. Investigación metodológica. Madrid, Editorial Gredos, 1973.
- GRUNDY, Shirley: **Producto o praxis del curriculum**. Madrid, Morata, 1991.
- GUBER, Rosana: **El salvaje metropolitano**. A la vuelta de la antropología postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires, Ed. Legasa, 1991.
- GUEVARA, Gilberto (integrador): **El diseño curricular**. UAM-Xochimilco, División Ciencias Biológicas y de la Salud, México, 1976.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco y Daniel PRIETO CASTILLO: **La mediación pedagógica**. Apuntes para una educación a distancia alternativa. Buenos Aires, Ediciones Ciccus / La Crujía, 1999.
- HABERMAS, Jürgen: **Teoría y praxis**. Estudios de filosofía social. Madrid, Editorial Tecnos, 1987.

- : **Problemas de legitimidad en el capitalismo tardío**. Buenos Aires. Amorrortu Editores, 1991.
- HELLER, Agnes: **Historia y vida cotidiana**. Aporte a la sociología socialista. México. Enlace/Grijalbo, 1972.
- : **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona, Ediciones Península, 1977.
- IAMAMOTO, Marilda: **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**. Ensaíos críticos. São Paulo, Cortez. 1992.
- : **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo, Cortez Editora, 1998.
- ILLICH, Iván: **En América latina ¿para qué sirve la escuela?** Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1974.
- IMAZ, José Luis: “El ‘técnico’ y algunos sistemas políticos latinoamericanos”. **Revista Paraguaya de Sociología**, 10 (26): 49-64, enero/abril 1973.
- JACOBSON, Roman: **Lingüística e comunicação**. São Paulo, Editora Cultrix, sin fecha.
- JELIN, Elizabeth: “El tiempo biográfico y el cambio histórico; reflexiones sobre el uso de historias de vida a partir de la experiencia de Monterrey”. **Revista Paraguaya de Sociología**, Asunción, 14 (38): 181-194, enero/abril 1977.
- JOAS, Hans: “El interaccionismo simbólico”. En GIDDENS, A. et al.: **La teoría social hoy**. Madrid, Alianza Editorial, 1995. ps. 112-154.
- JODELET, Denise: “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En **Psicología Social**, Ediciones Paidós, Barcelona, 1986, 469-494.
- JUAN PABLO II: **Sollicitudo rei socialis**. Buenos Aires, Ediciones Paulinas, 1988.
- KLIEBARD, Herbert M.: “Os princípios de Tyler”. En **Currículo: análise e debate**, Rio de Janeiro, Zahar, 1980, ps. 39-52.
- KOSIK, Karel: **Dialéctica de lo concreto**. México, Editorial Grijalbo, 1967.
- KROTSCH, Pedro: “La universidad argentina en transición: ¿del Estado al mercado?”. **Revista Sociedad**, Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, Buenos Aires, 3, nov 1993.
- LABARCA, Guillermo (comp.): **Economía política de la educación**. México, Nueva Imagen, 1980.
- LACLAU, Ernesto: **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires, Nueva Visión, 1993.
- LATAPÍ, Pablo: “Profesiones y sociedad: un marco teórico para su estudio”. En **Revista Latinoamericana de estudios educativos**. México, 12 (4), 4.trim. 1982, 59-74.
- LE NY, François: “Materialismo e psicologia social”. En **Diáletica e Ciências Sociais**. W. G. Dos Santos (org.), Rio de Janeiro, ZAHAR Editores, 1967, 121-150.

- LENÍN, V. I. : **¿Qué hacer?** Moscú, Editorial Progreso. 1981.
- LEVY, Daniel C.: "Formas de Gobierno en Educación Superior". En **Pensamiento Universitario**, Buenos Aires, 1 (1), nov 1993, ps. 3-20
- LERNER, Delia: "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En **Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate**. Buenos Aires, Paidós, 1996, 69-118.
- LITWIN, Edith: **Configuraciones didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales en la universidad**. Ponencia presentada al Primer Encuentro Nacional **La Universidad como Objeto de Investigación**. Universidad de Buenos Aires, 28 y 29 de setiembre de 1995.
- : **Las configuraciones didácticas**. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- LORING, Ruth Paradise: **Socialización para el trabajo**. La interacción maestro-alumno en la escuela primaria. México, Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados, 1979. Tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias, especialidad Educación.
- MAGARINHOS DE MORENTIN, J. el alii: **Introducción a la semiótica de enunciados**. La Plata, IICS/UNLP, 1993.
- MAGNANI, José G. Cantor: "Discurso e representação, ou de como os baloma de kiriwina podem reencarnar-se nas atuais pesquisas". En **A aventura antropológica. Teoría y pesquisa**. Ruth Cardoso (Org.), Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- MAILHIOT, Gérald Bernard: **Dynamique et genèse del groupes**. París, Éditions de l'Épi, 1968.
- MAINGUENEAU, Dominique: **Introducción a los métodos de análisis del discurso**. Problemas y perspectivas. Buenos Aires, Librería Hachette, 1989.
- MANACORDA, Mario A.: **Marx y la pedagogía moderna**. Barcelona, Oikos-Tau, 1963.
- MANNHEIM, Karl: "O pensamento conservador". En **Introdução crítica à sociologia rural**. José de Souza Martins, org. São Paulo, HUCITEC, 1981, 77-131.
- MARTINELLI, Maria Lúcia: **Serviço Social: Identidade e Alienação**. 3.ed. São Paulo, Cortez Editora, 1993.
- MARTINELLI, Maria Lúcia (org.) et alii: **Pesquisa qualitativa**. Um instigante desafio. São Paulo, Veras Editora, 1999. Série Núcleos de Pesquisa, 1. Núcleo de Estudos y Pesquisas sobre Identidade.
- MARTINET, André: **Elementos de lingüística general**. Mdríd, Editorial Gredos, 1974.
- MARX, Karl: **Manuscritos: economía y filosofía**. Madrid, Alianza Editorial, 1984.
- : **Contribución a la crítica de la economía política**. México, Siglo Veintiuno Editores, 1986.

- MARX, Karl y Federico ENGELS: **A ideologia alemã** (Feuerbach). 4e. São Paulo, Hucitec, 1984.
- MEAD, G.: **Espíritu, persona y sociedad**. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1953.
- MELANO, María Cristina: "Pedagogía y curriculum en la carrera de Trabajo Social de la UBA. Ponencia presentada al Primer Encuentro Nacional **La Universidad como Objeto de Investigación**. Universidad de Buenos Aires, 28 y 29 de setiembre de 1995.
- MENDEL, Gérard: **El manifiesto de la educación**. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 1976.
- MILBAND, Ralph: "Análisis de clases". En GIDDENS, A. et al.: **La teoría social hoy**. Madrid, Alianza Editorial, 1995. ps. 418-444.
- MINUJIN, Alberto et alii.: **Cuesta abajo**. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina. Buenos Aires, UNICEF/Losada, 1995.
- MORIN, Edgar: "Sobre la interdisciplinariedad". En **Boletín del Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires (CIRET)**, Paris, no. 2, (fotocopia s/f).
- MORIN, Michel: **L'imaginaire dans l'éducation permanente: analyse du discours des formateurs**. Paris, Gauthier-Villar, 1976.
- MOSCOVICI, Serge y Miles HEWSTONE: "De la ciencia al sentido común". En **Psicología Social**, Ediciones Paidós, Barcelona, 1986, 678-710.
- : "Des représentations collectives aux représentations sociales". En **Les représentations sociales**. Denise JODELET (Ed). Paris, Presses Universitaires, 1989.
- MOUFFE, Chantall: **El retorno de lo político**. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical. Barcelona, Paidós, 1999.
- MST- Coordenação Nacional do Setor Educação: **A educação no MST: olhando para frente**. Porto Alegre, noviembre de 1998a.
- : **Discursos en el acto oficial de apertura del programa de alfabetización de jóvenes y adultos en asentamientos y campamentos de reforma agraria**, Asentamiento Conquista da Fronteira, Bagé, Rio Grande do Sul, 25 de mayo de 1991.
- : **Por uma educação básica no campo**. Texto Base, Conferência Nacional, 1998b.
- : **Princípios da educação no MST**. Porto Alegre, 1996.
- MURMIS, Miguel y Silvio FELDMAN: "La heterogeneidad social de las pobrezaas". En **Cuesta Abajo**. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina. Buenos Aires, UNICEF/Losada, 1995, 45-92.
- NAMO de Mello, Guiomar: **Magisterio do Primeiro Grau**. Da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.

- NASSIF, Ricardo Dewey, **su pensamiento pedagógico**. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- NEAVE, Guy: Significación actual del vocacionalismo. En **Pensamiento Universitario**, Buenos Aires. 2 (2), ago 1994, ps. 42-63
- NEGREIROS, Maria Augusta G.: **As representações sociais da Profissão de Serviço Social**. Uma análise empírica em contexto autárquico. Lisboa, Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa, Departamento de Pós-Graduação, 1995.
- NETTO, Paulo: **O capitalismo monopolista e o Serviço Social**. São Paulo, Cortez, 1992.
- NICARAGUA, Ministerio de Educación: **Formar para transformar**. Managua, 1986. Cuadernos de Educación Popular, no. 1.
- NICKERSON, R. S., D. N. PERKINS Y E. E. SMITH: **Enseñar a pensar**. Barcelona. Editorial Paidós, 1989.
- O'DONNELL, P.: **Teoría y técnica de la psicoterapia grupal**. Buenos Aires, Amorrortu, 1975.
- OLIVA, Andrea A.: **Las determinaciones del ejercicio profesional del trabajador social**. Tandil, Provincia de Buenos Aires, marzo de 1997. (Fotocopia).
- ORTEGA Y GASSET, José: "Ideas y creencias" (1934). **Obras completas**. Tomo V, 6ª e. Madrid, Revista de Occidente, 1983, 381-409.
- OSORIO, Jorge "¿Qué pedagogía crítica?" En **La Piragua**, revista latinoamericana de educación y política. Santiago de Chile, CEAAL, no. 7, segundo semestre de 1993.
- PABLO VI: **Populorum progressio**, Buenos Aires, Ediciones Paulinas, 1967.
- PAIVA, Vanilda: **Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista**. México, Editorial Extemporáneos, 1982.
- PALMA, Diego: **La práctica política de los profesionales**. El caso del Trabajo Social. Buenos Aires, Humanitas, 1986.
- PALMA, Diego **Espacios Institucionales para la promoción de los sectores populares**. Ponencia presentada en el **Encuentro de Trabajo Social Institucional Municipal.**, Buenos Aires, 1991.
- PAVIGLIATI, Norma: **Neoconservadurismo y educación**. Un debate silenciado en la Argentina de los 90. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1991.
- PEDAGOGIA** Freinet por aqueles que a praticam, A. Santos (Br.), Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1976. Tradução para a língua portuguesa de Moraes Editores.
- PECHEUX, Michel: **Hacia un análisis automático del discurso**. Madrid, Gredos, 1978.

- PELANDA, Marcela I. J.: **La escuela activa en Rosario**. La experiencia de Olga Cosettini. Rosario, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 1995.
- PERRUSI, Artur: **Imagens da loucura**. Representação social da doença mental na psiquiatria. São Paulo, Cortez Editora / Editora Universitaria, 1992.
- PIAGET, Jean: **Biología y conocimiento**. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognitivos. Madrid, Siglo Veintiuno de España Editores, 1973.
- PICHÓN RIVIÈRE, Enrique: **El proceso grupal**. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1975. Colección Psicología Contemporánea, Tomos I, II, y III.
- POPKEWITZ, Thomas S.: “Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas”. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez: **La enseñanza. Su teoría y su práctica**. Madrid. Akal, 1985, 306-321.
- PRIETO CASTILLO, Daniel: **Utopía y comunicación en Simón Rodríguez**. Quito, CIESPAL, 1987.
- PUIGGRÓS, Adriana: **La educación popular en América Latina**. Orígenes, polémicas y perspectivas. México, Nueva Imagen, 1984.
- QUIROGA, Ana P. de: **Matrices de aprendizaje**. Constitución del Sujeto en el proceso de conocimiento. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1991.
- : **Enfoques y perspectivas en Psicología Social**. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichón Rivière. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1986.
- RAMA, Germán W.: **Mudanças educacionais na América latina**. Situação e condições. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 1983.
- RAMOS, Cesar Augusto: “Tecnocracia e escola”. En **Educação e Sociedade**. São Paulo, 2 (5), jan 1980, 108-122.
- RATTNER, Henrique: “Planejamento da ciência para o desenvolvimento” Comentário crítico. En **Educação e Sociedade**. São Paulo, 2 (5), jan 1980, 80-88.
- REICH, Wilhelm: “Los padres como educadores: la compulsión a educar y sus causas”. En **Picoanálisis y educación 2**. Barcelona, Anagrama, 1973.
- RICOEUR, Paul: **Sí mismo como otro**. México, Siglo XXI Editores, 1996.
- ROBIN, Regine: **Identidad, memoria y relato**. La imposible narración de sí mismo. Buenos Aires, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales y Oficina de Publicaciones del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, 1996. Cuadernos de Posgrado, Serie Cursos y Conferencias.
- ROCKWELL, Elsie: **La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa**. México, DIE, 1980. Documento interno.
- (comp.): **La escuela cotidiana**. México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

- RODRÍGUEZ, Simón: **Inventamos o erramos**. Caracas, Monte Ávila Editores, 1982.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. L.: **Educación y comunicación**. Barcelona, Paidós Ibérica, 1988. Paidós Comunicación.
- ROIG, Arturo: **El pensamiento latinoamericano y su aventura**. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994.
- ROSA, Nicolás: **Léxico de lingüística y semiología**. Buenos Aires, Buenos Aires, 1978. Biblioteca Total, no. 76.
- ROSMARYN, Ada: "El rescate de los ideales". Trabajo presentado en las Jornadas de Psicoanálisis de Niños y Adolescentes, Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados, Buenos Aires, 1991.
- ROSSI LANDI, F. et alii: **Semiótica y praxis**. Barcelona, A. Redondo Editor, 1972.
- SACRISTÁN, José Gimeno: "Profesionalización docente y cambio educativo". Ponencia presentada por el autor en el Seminario **Formación docente y calidad de la educación**, Universidad de Valencia, abril de 1988.
- : **El curriculum, una reflexión sobre la práctica**. Madrid. Morata, 1988.
- SALTALAMACCHIA, Homero R.: **Historia de vida**. Caguas, Puerto Rico, Ediciones CIJUP, 1992
- SARFATTI, Magalí: **Campos Profesionales**. Transcripción de la grabación de una Mesa Redonda realizada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 1996.
- SCHMIDT, H.: **Material on teacher education and the professional image of the teacher and educator**. Weinheim, Beltz, 1973.
- SCHULTZ, Theodore W.: **O capital humano**. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- SHAFF, Adam: **Introducción a la semántica**. México, Fondo de Cultura Económica, 1966.
- SHARP, Rachel: **Conocimiento, ideología y política educativa**. Ediciones Akal, Madrid, 1988.
- SIME, Luis: **Los discursos de la educación popular**. Ensayo crítico y memorias. Lima, Tarea, 1991.
- SLAM, Claudio L.: **Escola e trabalho**. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- SNYDERS, Georges: **Para onde vão as pedagogias não directivas**. 2ªe. Lisboa, Moraes Editores, 1978.
- SMITH, Adam: **Investigación de la naturaleza y causa de la riqueza de las naciones**. Buenos Aires, Ediciones Orbis, 1983.
- SOCIOLOGÍA Clásica: Durkheim y Weber, La**. Introducción y selección de textos de Juan Carlos Portantiero. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1977.
- SOUZA FILHO, Edson Alves de: "Análise de representações sociais". En **O conhecimento no cotidiano**. As representações sociais na perspectiva da

- Psicologia Social. Mary Jane P. Spink (org.). São Paulo, Brasiliense, 1995, 109-145.
- SPINK, Mary Jane P.: "O estudo empírico das representações sociais". En **O conhecimento no cotidiano**. As representações sociais na perspectiva da Psicologia Social. Mary Jane P. Spink (org.). São Paulo, Brasiliense, 1995, 85-108.
- SPOSATI, Aldaíza: "Assistência Social: Desafios para uma Política Pública de Seguridade Social". En **Cadernos ABONG**, São Paulo, Associação Brasileira de Organizações não Governamentais, outubro de 1995. Serie: Subsídios à Conferência Nacional de Assistência Social - 3.
- STAKE, Robert E. : **Investigación con estudio de casos**. Madrid, Ediciones Morata, 1995.
- STENHOUSE, Lawrence: **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid. Morata, 1984.
- TAMARIT, José: **Poder y educación popular**. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1992.
- TAYLOR, S. J. y R. BOGDAN: **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1986. Paidós Studio, básica.
- TELLES, Vera: "Pobreza e cidadania: duas categorias antinômicas". En **Mínimos de cidadania**. Ações afirmativas de enfrentamento à exclusão social. São Paulo, Núcleo de Estudos de Seguridade e Assistência Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (1995). Programa de Estudos de Pos-Graduados em Serviço Social, 4.
- TEICHLER, Ulrich: "Educación superior y empleo". En **Pensamiento Universitario**, Buenos Aires, 5 (6), nov 1997, 3-11.
- TEUBAL, Ruth, A. PATIÑO, L. DWEK, E. LEVY & L. SALLÁN: **Desajuste entre capacitación y ejercicio profesional en el trabajo social**. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, Instituto de Investigaciones, 1992. Cuadernos, 6.
- THE TEACHER and educational change: a new role**. General Report. Paris, OECD, 1974, v. I.
- TORRES, María Rosa: **Educación popular**. Un encuentro con Paulo Freire. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1988.
- TOURAINÉ, Alain: **Igualdad y diversidad**. Las nuevas tareas de la democracia. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- TRAGTEMBERG, Mauricio: "Pistrak: uma pedagogia socialista". In: **PISTRAK: Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo, Brasiliense, 1981, p. 7-23.
- TÜNERMANN B., Carlos: "Conferencia introductoria". **Conferencia Regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe**, La Habana, Cuba, 18 al 22 de noviembre de 1996.

- VASCONI, Tomás A.: **Contra la escuela**. Bogotá, Ediciones Los Comuneros, 1983.
- VAN DIJK, Teun A.: **Ideología: Una aproximación multidisciplinaria**. Barcelona, Gedisa, 1999.
- VELASCO, Honorio y Ángel DÍAZ DE RADA: **La lógica de la investigación etnográfica**. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid, Editorial Trotta, 1997.
- VERA GODOY, Rodrigo: **El proyecto educacional de la teoría del desarrollo**. Buenos Aires, 1979.
- VIGOTSKY, L.S.: "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar". En **Psicología y Pedagogía**, Madrid, Akal, 1973, 23-39.
- VILLARREAL, Juan: **La exclusión social**. Buenos Aires, FLACSO/Grupo Editorial NORMA, 1996.
- WALZER, Michael: **Las esferas de la justicia**. Una defensa del pluralismo y de la igualdad. México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- WATZLAWICK, P.; J. H. BEAVIN y D. D. JACKSON: **Teoría de la comunicación humana**. Interacciones, patologías y paradojas. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1973.
- WEBER, Max: "Dominación legal con administración burocrática". En DURKHEIM, Emile & WEBER, Max. **La Sociología Clásica: Durkheim y Weber**; introducción y selección de textos de Juan Carlos Portantiero. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1977, 106-112.
- : "Bureaucracy". En Gerth, H. & Mills, C.W. (ed.), **From Max Weber: Essays in Sociology**. New York, Oxford University Press, 1946.
- : **Economía y sociedad**. México, Fondo de Cultura Económica, 1979.
- WERTHEIN, Jorge (comp.); Alfonso CASTILLO; Pablo LATAPÍ y Mario KAPLUN: **Educación de adultos en América Latina**. Buenos Aires, Ediciones de La Flor, 1985.
- WERTSCH, James V.: **Vigotsky y la formación social de la mente**. Barcelona, Ediciones Paidós, 1988.
- WILLIAMS, Raymond: **Marxismo y literatura**. Barcelona, Ediciones Península, 1980.
- : **Palabras clave**. Un vocabulario de la cultura y la sociedad. Buenos Aires, Nueva Visión, 2000.
- YAZBEK, Maria Carmelita: **Classes subalternas e assistência social**. São Paulo, Cortez Editora, 1993.
- ZEMELMAN, Hugo: **Conocimiento y sujetos sociales**. Contribución al estudio del presente. México, Jornadas 111, El Colegio de México, 1987.

ANEXOS

1. ENTREVISTAS EN LAS INSTITUCIONES FORMADORAS

A. Entrevista a la Directora de la Carrera:

Plan de estudios vigente:

1. Solicitar una copia, con el detalle de los contenidos mínimos de las asignaturas.
2. ¿Cómo se originó?
3. ¿Hay perspectivas de cambio? ¿Por qué se considera necesario cambiar el plan?
4. ¿Para elaborar el plan se construyó un perfil profesional de los trabajadores sociales? ¿Se ha programado revisar ese perfil —o construirlo si no existe— para el proceso de modificación del plan? ¿Hay posiciones divergentes en la institución en torno al perfil del trabajador social.
5. ¿Cómo se articulan en el plan la teoría y la práctica?
6. ¿Preparan los alumnos una monografía final para obtener el grado de licenciatura? Si la respuesta es afirmativa: ¿En alguna de esas monografías se han trabajado temas relacionados con la educación? ¿Es posible fotocopiar alguna que se refiera explícitamente a lo educativo?

Trabajador social y educación:

1. ¿Considera que existe alguna relación entre trabajo social y educación? ¿Cómo expresaría esa relación?
2. ¿Cree que el trabajador social debe realizar algunas acciones educativas? ¿En qué situaciones? ¿A quiénes estarían dirigidas esas acciones? ¿Que se propondría enseñar, es decir, qué cosas trataría de que la gente aprenda?
3. ¿Hay alguna área —disciplina, taller, práctica pre-profesional, etc.— en la que se prepare a los futuros trabajadores sociales para desarrollar esas acciones educativas?
4. Solicitar copia de los programas de las materias en las que se trata el tema y nombre de algunos profesores. Pedir autorización para hacer entrevistas a dos profesores.
5. Pedir autorización para solicitar a un profesor del último año de la carrera que proponga a un grupo de alumnos/as que hagan un ejercicio. (Mostrar el ejercicio y dejar copia en la Dirección. Sería conveniente que la misma Dirección se encargase de contactar al profesor para su aplicación.

B. Entrevista a los Profesores:

1. ¿Considera que existe alguna relación entre trabajo social y educación? ¿Cómo expresaría esa relación?
2. ¿Cree que el trabajador social debe realizar algunas acciones educativas? ¿En qué situaciones? ¿A quiénes estarían dirigidas esas acciones? ¿Que se propondría enseñar, es decir, qué cosas trataría de que la gente aprenda?
3. En la asignatura a su cargo ¿se prepara al trabajador social para que realice esa acción educativa?
4. ¿Cuáles son los principales referentes bibliográficos que utiliza para trabajar este tema con los alumnos?
5. ¿Hay alguna otra área del plan de estudios —disciplina, taller, práctica pre-profesional, etc.— en la que se prepare a los futuros trabajadores sociales para desarrollar esas acciones educativas?
6. ¿Cuál es la relación entre el programa analítico de su materia y la indicación del contenido mínimo del plan? ¿Cómo justifica esa relación?
7. Solicitar copia del programa con la bibliografía recomendada para lectura de los alumnos.
8. ¿Qué actividades prácticas se proponen para que realicen los alumnos?
9. ¿Ha escrito algún trabajo que exprese sus reflexiones sobre el tema: “Relaciones entre trabajo social y educación”?

2. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN SITUACIONES

PROBLEMA

I. Guía para el trabajo

1. Seleccione uno de los casos para trabajar de entre los que le presentamos:

- Una comunidad rural,
- Una comunidad de periferia (rural/urbana),
- El barrio “El Triunfo” y
- El Programa Materno Infantil y de Nutrición.

2. Lea atentamente la presentación.

3. Suponga que Usted tiene que desempeñarse como trabajador social en esa situación y exponga brevemente la estrategia de intervención que pondría en práctica.

Si considera que le faltan datos para decidir sobre esa estrategia, puede “presuponerlos” pero, por favor, explícelos.

Si cree necesario constituir un equipo para poner en marcha la estrategia de intervención que considera adecuada, comuníquenos cuántos integrantes tendría ese equipo y cuáles deben ser sus capacidades profesionales.

Le agradeceremos muy especialmente el tiempo que le dedique a este trabajo, porque forma parte de información relevante que necesitamos para llevar adelante nuestro proyecto de investigación, en la Universidad Nacional de La Plata.

II. Comunidad Rural

Es una comunidad rural de población criolla, no propietaria, que se inició como asalariada —en trabajos de carpida ¹ y cosecha de algodón— como migrantes transitorios. La agricultura en sus hogares de origen era de subsistencia, con medios simples como arado primitivo y siembra manual.

Las familias se han ido dedicando progresivamente a preparar el suelo y cultivar algodón a porcentaje por cuenta de colonos de origen europeo, que son dueños de la tierra. Así aprendieron la agricultura comercial.

¹ Sacar las hierbas malas o inútiles de entre las plantas de algodón

Se dedican a la agricultura en tiempo parcial, pero no producen para el consumo directo. Se esfuerzan en cultivar una parcela de algodón para obtener una ganancia que complemente los salarios. En realidad, venden un producto para comprar otros de primera necesidad.

Todos realizan también trabajo asalariado, para otros agricultores más ricos (tareas relacionadas con el cultivo y con la cosecha de algodón) o en los obrajes, como hacheros, para cubrir huecos en los ciclos ocupacionales de la agricultura. Este último es el trabajo asalariado más común —para los hombres y jóvenes mayores de 14 años—, una actividad exigente físicamente, que se concentra en invierno, cuando el algodón requiere menos cuidados. Sin embargo, el agotamiento del monte y los precios bajos de la madera han disminuido mucho esta actividad.

Cuando trabajan en tierras de terceros es a cambio de una remuneración, parte en especie y parte en dinero, que equivale a un porcentaje de lo que se produzca: el agricultor pone el trabajo y corre con todos los riesgos. En estos trabajos agrícolas estacionales participa toda la familia, incluidos los niños desde los 8 años. Sin embargo, los propietarios se van mecanizando y necesitan cada vez menos mano de obra y más calificada.

Venden su algodón al bolichero de la zona —el acopiador. Él se encarga del intercambio entre un producto que no tiene consumo familiar posible y los bienes de primera necesidad. No hacen rotación de cultivos, ni plantan otra cosa que no sea algodón. El monocultivo reiterado degrada los suelos y pone al pequeño productor en situación de vulnerabilidad frente a los cíclicos altibajos del precio. Tienen dificultades para aplicar los plaguicidas: no identifican las plagas ni manejan bien la dosificación ni el número de aplicaciones. Los rendimientos son bajos y muy irregulares.

Utilizan herramientas simples, de tracción a sangre —caballos o mulas, que escasean en la zona. A veces contratan un tractor, los que tienen más recursos, y esto les permite adelantar los trabajos y disminuir los riesgos climáticos —sequía o exceso de lluvias. No todos tienen un juego completo de implementos, por lo que recurren al préstamo o al intercambio, y cuando lo tienen son rústicos y están en muy mal estado de conservación.

La mayoría ocupa en forma precaria tierras fiscales. Los lotes tienen superficies variadas, pero el área cultivada es pequeña porque no pueden desmontar: no son propietarios y, además, sale muy caro. Sólo pueden hacerlo clandestinamente y usando el trabajo familiar, lo que es imposible dada la necesidad de aplicar toda la mano de obra en trabajos con una remuneración inmediata.

El resultado final de las actividades productivas —venta de productos y venta de trabajos— se aplica a la sobrevivencia, apenas cubre las necesidades meramente reproductivas. No pueden reponer herramientas.

Las familias tienen muchos hijos —cinco o más. Es importante la presencia de varones de más de 14 años (para la agricultura para mercado o la incorporación al trabajo asalariado). Pero la mayor parte de los jóvenes emigra a las ciudades.

En las unidades familiares se realizan también trabajos de reproducción: la conservación física de los miembros de la familia o la reproducción de sus capacidades. Estas tareas cotidianas —que están a cargo en general de las mujeres— son muchas y consumen mucho tiempo: corte y acarreo de leña, acarreo de agua, compra y preparación de alimentos, crianza y educación de los niños, tareas escolares, transmisión de destrezas laborales, atención de la salud, mantenimiento y aseo de la vivienda, lavado de ropa y costura. Muchas veces compiten con las actividades productivas.

En la localidad hay una escuela, con tres maestros que atienden varios grados al mismo tiempo. Uno de ellos es, también, el Director y reside en la escuela con su familia. Los otros maestros paran en la escuela durante los días de clase, pero los fines de semana viajan a la ciudad en donde viven sus familias. La mayor parte de los alumnos son hijos de los pequeños productores y asisten a la escuela cuatro o cinco años, casi siempre sin pasar del tercer grado, hasta que abandonan para trabajar con su familia. La escuela tiene luz eléctrica, tres aulas, oficina para la dirección, una salón para usos múltiples, baños y cocina.

III. Una comunidad de periferia (rural/urbana)

La comunidad tiene un perfil semi-rural, predominan los criaderos de cerdos y aves, algunos tambos, floricultores y un importante porcentaje de población trabaja como operarios en una fábrica de cemento premoldeado y en un vivero de la localidad. Otro porcentaje importante es población golondrina.

La relación con la tierra es sumamente precaria: la mitad de las familias son propietarias de la vivienda. El resto alquilan o son ocupantes gratuitos del terreno en el que construyeron una vivienda “provisoria”. Esta precariedad se convierte en un condicionante para tener acceso a servicios básicos de infraestructura, así como a créditos para mejorar o ampliar la vivienda.

En términos generales, podemos presentar un cuadro caracterizado por un alto porcentaje de la población sin acceso a los servicios de salud, elevados índices de morbimortalidad previsible (perinatológicos, accidentales, infecciosos, etc.). Todas las familias son de bajos recursos. Más de la mitad de los hogares no tienen agua o la extraen de napas demasiado superficiales, que la hacen no potable para el consumo humano.

La mayor parte de la población es argentina, pero son nativos de otras provincias en especial de Misiones, Entre Ríos y Corrientes. También hay muchos paraguayos y bolivianos y algunos descendientes de japoneses. La gente del barrio se queja porque tiene que recorrer largas distancias para tener

acceso a servicios indispensables. Por ejemplo, la unidad sanitaria y la farmacia más cercana están a 11 kilómetros.

Muchos síntomas ponen en evidencia una falta de integración cultural: no hay casi comunicación entre los habitantes, las familias no se tratan y como tienen diferentes orígenes sus costumbres son distintas. En general, todos critican a todos y hallan “muy raras” sus formas de hacer las cosas.

En la escuela del barrio se observa un alto índice de repetición, quizás provocado por desajuste que existe entre los contenidos que se ofrecen en la escuela y la vida cotidiana de los niños. La repitencia reiterada acaba llevando a los niños a desertar.

Además, el aumento de población migrante ha aumentado la demanda por vacantes en la escuela hasta el punto de obligar a reducir los turnos, para poder atender tres grupos por día. La crisis socioeconómica también se manifiesta en las nuevas funciones que se incorporan a la tarea específica de las escuelas y, por ende, al rol docente; como la atención del comedor escolar. Además, la comida que la escuela ofrece es estandarizada y no tiene para nada en cuenta los hábitos alimentarios de una población tan heterogénea. También es escaso el contacto entre la gente del barrio y la escuela.

Es común escuchar expresiones como “Es un barrio olvidado, estamos lejos de todo”, “Los niños aprenden poco, la escuela es ‘para’ pobres”, “Es una escuela con mucho desorden, indisciplinada”, “Se pasan el tiempo en la escuela en lugar de aprender a hacer algo útil”.

La Escuela tiene un gabinete en el que trabaja una orientadora educacional y una trabajadora social.

IV. Barrio “El Triunfo”

El barrio “El Triunfo” se encuentra ubicado en la ciudad de La Plata, en la zona sur del barrio Los Hornos. Este barrio ha surgido de un loteo realizado hace aproximadamente un cuarto de siglo, pero ha crecido mucho en los últimos diez años.

Las calles son de tierra y se encuentran en muy mal estado de conservación, lo que dificulta mucho el tránsito. El único servicio con que cuenta la población es el alumbrado público y domiciliario. El agua es de pozo y se extrae con bombas, en general manuales, y el gas que se utiliza es envasado. No hay instituciones sanitarias ni educativas. Todo esto contribuye a que los vecinos tengan una representación del lugar como “Espacio escondido”, tanto por la ausencia de instituciones sociales como la dificultad de acceder a las calles principales que lo rodean, por las que circula el transporte público. La mayor parte de las calles están cortadas, y hay que atravesar “senderos” que corresponden a calles que deberían haber sido abiertas hace tiempo. Si bien casi todas las viviendas están

construidas con bloques de cemento, las condiciones de habitabilidad son precarias: no hay revoques. los pisos son de material. casi no tienen divisiones en el interior. Hay muchas casas de madera, más precarias.

La mayor parte de los pobladores trabajan en el sector informal de la economía. Es alto el porcentaje de desocupados y sub-ocupados. Hay algunos que son obreros de la construcción, feriantes, jornaleros, empleadas domésticas y “cirujas”. También hay una alta proporción de “trabajo” infantil y en algunos casos es la madre el principal sostén de la familia.

La gente del barrio siente como sus más urgentes necesidades, la falta de empleo, la ausencia de servicios básicos como el agua potable y el gas, la intransitabilidad de las calles, la falta de seguridad de las personas y los hogares, la falta de recolección de residuos domiciliarios, las irregularidades en lo que se refiere al dominio patrimonial de la tierra, la contaminación de las napas de agua subterránea, la ausencia de escuelas y el analfabetismo total o funcional de la mayor parte de los habitantes.

La zona había empezado a poblarse a fines del siglo pasado, porque la Municipalidad destinó todo el lugar para el asentamiento de hornos de ladrillo. Esto impulsó la instalación de una población que trabajaba como operarios en los hornos. Más adelante se iniciaron los lotes y las inmobiliarias promocionaban la venta de lotes con anuncios que decían “Lotes para pobres en Los Hornos”. Los lotes eran baratos y se vendían en cuotas: los compradores eran trabajadores en los hornos de ladrillo o en las quintas vecinas. Los vecinos se organizaron para conseguir la energía eléctrica y la instalación de bombas para extraer agua. Pero estas organizaciones eran precarias y con objetivos específicos: una vez que se alcanzaban, se disolvían.

Se han hecho algunas reuniones con los vecinos. Aun cuando no son muchos los que asisten, se habla de la necesidad de organizarse para enfrentar sus problemas. Se planteó la conveniencia, por ejemplo, de hacer pañales, porque obtenerlos en forma gratuita es muy complicado, no sólo por los trámites burocráticos, sino por el costo de la movilidad. Se propone trabajar juntos para mejorar las calles. También plantearon que les costaba mucho conseguir empleo, porque cuando se presentaban les entregaban planillas para que escribieran sus datos y, en general, se retiraban porque les daba vergüenza decir que no sabían leer ni escribir.

V. Implantación del Programa Materno Infantil y Nutrición (PROMIN), en Florencio Varela

En la Provincia de Buenos Aires, la educación inicial y primaria están a cargo de la Dirección General de Escuelas y Cultura. Aproximadamente 390 000 niños de 4 y 5 años concurren a 3 000 establecimientos de educación inicial. Dentro del Ministerio de Salud, el Programa Materno Infantil y Nutrición

(PROMIN) procura integrar las acciones sanitarias, de complementación alimentaria y de cuidado infantil. En el distrito de Florencio Varela, existen 50 establecimientos de educación inicial, 12 provinciales, 21 municipales y 17 privados (de organizaciones comunitarias, religiosas o barriales). El total de matrículas alcanzó, en 1991, a 7 381 alumnos. Los 9 comedores infantiles que hoy funcionan atienden aproximadamente a 1 000 niños en el distrito.

Dentro de la estructura municipal, la Secretaría de Cultura y la de Promoción Social que tienen programas de atención de los niños de 2 a 5 años. La Secretaría de Cultura tiene a cargo los jardines de infantes municipales (son 16) y los comunitarios (5). Promoción Social, a cargo del desarrollo integral comunitario, ejecuta el Programa de Comedores Infantiles Integrales (son 9). Asimismo, funcionan programas del Obispado de Quilmes y del Centro de Estudios Laborales y Sociales (CELS), que promueven comedores infantiles y jardines comunitarios.

La infraestructura de los Comedores y Jardines de Florencio Varela, que se integran al PROMIN, se caracteriza por la existencia de establecimientos con diferentes grados de capacidad de cobertura de la demanda, en relación con las dimensiones, tipo, cantidad y estado de conservación. En general, los comedores carecen de superficie suficiente y de locales en la cantidad y funcionalidad adecuadas, el estado de conservación es asimilable a las categorías Regular y Malo.

La información sobre el estado nutricional de los niños es escasa. Una investigación de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la Provincia de Buenos Aires, en el periodo 1984-1988, permite dimensionar el riesgo de desnutrición a que está expuesta la población. La muestra se realizó en asentamientos y villas de emergencia en áreas marginales y en asentamientos del Conurbano y Gran La Plata. La desnutrición aguda alcanzaba al 8,6% de la población; la crónica, al 36,2%. Aumenta a partir del segundo semestre de vida, acentuándose en el primero y segundo año de edad; es significativa la relación entre desnutrición y atraso psicológico. El programa de Comedores Escolares atiende, en Florencio Varela, a 54 000 niños. De esta cifra, sólo la mitad o menos recibe un almuerzo o vianda; la mayoría sólo se beneficia con una copa de leche.

La estrategia planteada por el Programa consiste en redefinir el funcionamiento de jardines y comedores, transformándolos en Centros de Desarrollo Infantil. Así, se brindarán prestaciones alimentarias (además de las educativas) en los jardines y prestaciones educativas (además de las alimentarias) en los comedores. Atenderán integralmente las necesidades de nutrición, de desarrollo psicosocial y de salud de los niños de 2 a 5 años, etapa de crecimiento en donde el niño incorpora todos los estímulos del mundo que lo rodea. Se propone, además, la recuperación nutricional de los desnutridos y la prevención de la

desnutrición. Para la atención de la salud de la población infantil, se recurre a la coordinación con los Centro de Salud de las zonas de influencia.

El PROMIN, en Florencio Varela, está dirigido a las familias con Necesidades Básicas Insatisfechas, determinadas por el método del INDEC para la identificación de áreas geográficas con alta incidencia de pobreza estructural. De esta manera, se determinan las poblaciones que quedan bajo el Programa y los comedores y jardines que los atienden.

Las áreas que atiende el programa son: infraestructura (mediante ampliación y remodelación de los edificios), alimentación (planificadas de acuerdo con criterios nutricionales, patrones de crecimiento por edad y pautas culturales), desarrollo psicosocial (afectividad, inteligencia, socialización) y salud (control de crecimiento, evaluación del estado nutricional y del desarrollo infantil).

La propuesta compromete la gestión conjunta de la comunidad beneficiaria, la Municipalidad de Florencio Varela, los ministerios de Educación y Salud de la Provincia, el Obispado de Quilmes y el CELS.

Participan de los Centros de Desarrollo Infantil: docentes, madres —que se desempeñan voluntariamente como cocineras, como promotoras educativas, como auxiliares de limpieza y mantenimiento, preceptoras— y madres y padres en general.

3. ANÁLISIS DE SECUENCIA EN LOS DISEÑOS DE INTERVENCIÓN ELABORADOS POR LOS ALUMNOS.

Las etapas

- D1** Diagnóstico: Informaciones objetivas
- D2** Diagnóstico: representaciones.
- A** Autodiagnóstico o diagnóstico participativo
- Ce** Contactos: en la comunidad
- Cf** Contactos: acciones de convocatoria
- Cn** Contactos: en las instituciones
- O** Organización
- P** Programación.
- Es** Estudios
- Ca** Capacitación
- E** Ejecución
- Ev** Evaluación, Continuidad

2. Las secuencias

1. D2 A O Es
2. Ce Cf A P Es E
3. D1 A P Es O/E Ev
4. D1 P O/E
5. Ce Cf A O P Ca E Ev
6. Ce O A P E
7. D1 O P E
8. Cn D1 D2 P E Ca O E
9. Cn P Es O
10. D1 O E Cn
11. D1 Cn
12. D2 A Es O E
13. D1 Cn Cf O A P O P E
14. D1 Cn O P E Ev

- | | | | | | | | | | | |
|-----|------------------|-----|------------|----|----|----|---|----|---|----|
| 15. | D1 | D2 | P | E | D1 | Cn | O | Es | G | Ev |
| 16. | No indica etapas | | | | | | | | | |
| 17. | A | P | Ca | E | O | | | | | |
| 18. | D1 | P | Cf | D1 | P | | | | | |
| 19. | D1 | D2 | Ce | Cf | A | P | E | Ev | | |
| 20. | P | O/E | Cn | D1 | Ce | Ca | | | | |
| 21. | Cn | D1 | (Programa) | | | | | | | |
| 12. | D1 | O | E | Cn | | | | | | |
| 23. | O | Cn | Ca | O | | | | | | |
| 24. | D1 | Ce | A | O | Ca | P | E | Ev | | |
| 25. | D1 | D2 | Ce | Cn | E | Ca | | | | |
| 26. | Cn | O | P | E | Ca | | | | | |