

***Enseñar y aprender la perspectiva Histórico-Crítica.  
El “enseñaje” desde el sentido de la totalidad***

***Sergio Gianna  
Mario Villarreal***

**Abstract.**

El proceso de enseñanza-aprendizaje en trabajo social desde una mirada histórico-crítica tiene como punto de partida un planteo central: Como introducir en estudiantes de primer año un pensamiento que implica movimiento y contradicción (unidad de opuestos) que lleva a reconocer al trabajo social como una profesión que se inserta en la dinámica conflictiva del sistema capitalista.

A partir de ello, este trabajo reflexiona sobre la labor docente y el trabajo que implica la introducción de categorías teóricas y el análisis teórico que realizan estudiantes y docentes para lograr las mediaciones entre la teórica y las prácticas pre-profesionales.

**Introducción.**

*"La manera como se presentan las cosas no es la manera como son; y si las cosas fueran como se presentan la ciencia entera sobraría".*

*Karl Marx*

El presente trabajo, tiene por finalidad repensar el contexto-lugar, los contenidos y las modalidades de enseñanza del trabajo social desde la perspectiva histórico-crítica. A partir de los debates contemporáneos que se han desarrollado en el seno de la profesión, surge una interpelación central: como generar dispositivos pedagógicos que permitan *“aprehender el movimiento contradictorio de la práctica profesional como actividad socialmente determinada por las condiciones histórico-coyunturales, reconociendo que éstas son mediatizadas por las respuestas dadas por el colectivo profesional”*. (Iamamoto, 1997)

Se tiene la preocupación de comprender la realidad de la actuación profesional en el proceso histórico de producción de las relaciones sociales dentro del orden capitalista. Esto implica comprender y explicar el proceso de trabajo social en las relaciones complejas en que se da en la sociedad misma, y no a partir de una escisión entre los llamados “elementos internos” del campo, con aquellos “elementos externos”, dando la sensación de que la profesión va por un lado, mientras que la realidad va por otro.

Esto supone aquello a lo que Marilda Iamamoto hace referencia al señalar que *“...para garantizar una sintonía del Servicio Social con los tiempos actuales es necesario romper con una visión endógena, focalista, una visión “desde adentro” del Servicio Social, prisionera en sus muros internos. Ampliar los horizontes, mirar más lejos, para el movimiento de las clases sociales y del Estado en sus relaciones con la sociedad...Se*

*trata de extrapolar el Servicio Social para aprehenderlo mejor en la historia de la sociedad de la cual es parte y expresión”*. (Iamamoto, 2000)

A partir de esto, es que el trabajo busca reconocer los avances y los desafíos planteados desde la Cátedra de Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social A de la Universidad Nacional de Córdoba para realizar algunas reflexiones en torno a la cuestión planteada.

### **1. Universidad y formación profesional**

Hablar de formación profesional, remonta al clásico trabajo de Juan Estruch y Antonio Guell (1976) quienes sostienen que las profesiones son uno de los hechos más importantes del siglo XIX y XX. Con los cambios de la sociedad industrial y moderna, surgen los primeros profesionales encargados de dar respuestas a determinados problemas, podría decir que son una *“creación de las sociedades modernas”*. En el texto se define a las profesiones como *“...aquellas ocupaciones de tipo no manual que exigen una prolongada preparación y una competencia específico, la competencia queda sancionada por un título y es considerada como exclusiva del cuerpo profesional”*. (Estruch y Guell, 1976)

Aquí se observa la centralidad y presencia de la agencia formadora en la definición de las profesiones. Esto, lleva a plantear que la formación actual del profesional del Trabajo Social no puede ni debe ser pensada fuera de la situación particular de las universidades argentinas.

Con esto no solo se hace referencia a la tendencia de *“supermercados del conocimiento”* (Mollis, 2003) de las universidades, sino a una visión meramente *“expendedora”* de títulos olvidando otros aprendizajes en el contexto de las instituciones de educación superior.

Así se pierde de vista que *“La calidad en las instituciones públicas esta directamente vinculada con la preparación de la ciudadanía para desempeños políticos, profesionales, culturales, científicos, solidarios con el “otro”. La universidad latinoamericana democrática ayudo a entrenar a generaciones de jóvenes en una “diversidad” de intereses que dinamizaron los espacios cívicos democráticos”* (Mollis, 2003)

Esto significa reconocer y *“aprovechar”* los contextos institucionales universitarios como dispositivos u oportunidades en si mismos para promover una formación crítica y politizada en el sentido que lo plantea Netto *“...que es impensable hoy un trabajador social que no tenga competencia política, que no sepa evaluar relaciones de fuerza, identificar adversarios, que no este capacitado para establecer alianzas profesionales...”* (Netto, 2002)

#### ***1.a La perspectiva histórico-crítica y el sentido de totalidad***

El Trabajo Social en cuanto profesión y práctica institucionalizada, constituye una totalidad histórica y socialmente determinada, al mismo tiempo que inscrita en una totalidad más amplia que la contiene; por lo tanto –como dice Parra- el camino para aproximarse a una caracterización de la profesión es través del abordaje de algunas de las múltiples determinaciones que la constituyen.

En este empeño de clarificar la categoría analítica de totalidad social, la misma significa: *“realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido cualquier hecho... Los hechos son conocimientos de la realidad si son comprendidos como hechos de un todo dialéctico, esto es, si no son átomos inmutables,*

*indivisibles e inderivables, cuya conjunción constituye la realidad, sino que son concebidas como partes estructurales del todo” (Kosik, 1969)*

A partir de los aportes de Kosik se puede afirmar que si la realidad es un conjunto dialéctico y estructurado, el conocimiento concreto de la realidad consiste, no en la sistemática adición de unos hechos a otros, y de unos conceptos a otros, sino en un proceso de concretización, que procede del todo a las partes y de las partes al todo; del fenómeno a la esencia y de la esencia al fenómeno; de la totalidad a las contradicciones de las contradicciones a la totalidad, y precisamente en este proceso de correlación en espiral, en el que todos los conceptos —en cuanto expresión de lo real— entran en movimiento recíproco y se iluminan mutuamente alcanzando la concreción.

También, se subraya que la totalidad es vista tanto en su función normativa como en su uso no normativo, metodológico, afín a las concepciones holistas de la sociedad. En la acepción normativa del concepto constituye una aspiración subterránea a trascender el mundo fragmentado, la sociedad heterónoma y el aislamiento recíproco de los hombres en el capitalismo. Negarse a pensar el hombre aislado, desgajado de las relaciones que lo producen, lo constituyen, lo condicionan; pero que también lo habilitan socialmente. En la segunda acepción, ningún objeto social agota sus determinaciones en él mismo, sino que para poder ser explicado tiene que ser remitido a la totalidad social en que se haya inserto.

Es decir que desde la perspectiva crítica, que encuentra su sustento teórico en la tradición marxista, cualquier práctica de Trabajo Social sólo será entendible en relación a la totalidad social, es decir en la sociedad en que se desarrollan todos los elementos constitutivos de esa totalidad social: clases sociales, fuerzas productivas, relaciones sociales de producción, Estado, administración gubernamental, aparatos de la sociedad civil, tipos de enfrentamiento material e ideológico entre clases o grupos, etc. Esta es la concepción teórica e histórica que se enseña en el programa de estudio de la materia.

Así, pensar en la **totalidad** es pensar que *“la totalidad de lo real visible sólo puede aparecer como tal totalidad precisamente porque está incompleta, porque deja “fuera de la escena” aquel “trabajo” que le da su existencia. El conocimiento de la totalidad implicaría, pues, la restitución al “Todo” de esa “Parte” que es, como decíamos, inmediatamente no visible.”* (Grüner, 2006) Es decir, que esta perspectiva, parte de una mirada totalizante de la realidad que supere las apariencias y la fetichización de las relaciones sociales.

Así, se propone como forma de trabajo a la categoría de totalidad, que lleva a criticar a las “ciencias sociales particulares” que buscan desarrollar su propio objeto de estudio (y de intervención), su metodología propia. Para esto, Carlos Montaña señala *“Así, segmentada la realidad en “esferas” autonomizadas: la económica (como siendo el campo de las relaciones entre actores que ocupan lugares diferentes en el proceso productivo; sin clases, ni luchas de clases, ni intereses contrapuestos — despolitizando este espacio, convirtiendo la “economía política” en “economía vulgar”, casi identificable a la contabilidad, a la ingeniería industrial y a la administración), la política (como siendo el espacio de las luchas de intereses, pero que, por ser deseconomizados — retirada la conexión económica, de las clases, en relación a esos intereses —, ellas son entendidas como estando operadas en la órbita del Estado, y no de la producción, y entre “actores sociales” y/o partidos políticos, y no clases sociales; son los movimientos sociales extra-clases y la lucha parlamentaria del sistema democrático que institucionaliza, descaracteriza y controla — minimiza y normatiza — los conflictos) y la social (como siendo la interacción entre individuos en su espacio cotidiano, despolitizado y deseconomizado), se opera por lo tanto la deshistoricización de lo social: el “sistema” no puede más ser alterado en su totalidad; la revolución y la*

*transformación desaparecen como opción o posibilidad histórica; sólo es posible alterar, controlar o manipular “variables”, “disfunciones”, “partes” del todo, permaneciendo el sistema en su “natural equilibrio”.* (Montaño, 2000)<sup>i</sup>

### **1.b La “cuestión social”**

Marilda Yamamoto plantea de manera contundente que la “cuestión social” *“conforma la materia prima del trabajo profesional, siendo la práctica profesional comprendida como una especialización del trabajo partícipe de un proceso de trabajo”* (Yamamoto, 2000) Resulta necesario reconocer a la “cuestión social” en su esencia conflictiva, ya que expresa la relación desigual entre aquellos que sólo disponen de su mercancía fuerza de trabajo para ser vendida en el mercado y por otro lado, aquellos que disponen de medios de producción necesarios para poner en movimiento al capital y generar valor y plusvalor. Por tanto, la “cuestión social” expresa la desigualdad recién señalada, pero también es expresión de resistencia, de lucha de clases.

Sin embargo, Netto advierte que *“...la expresión ‘cuestión social’ no es semánticamente unívoca: al contrario, se registran en torno de ella comprensiones diferenciadas y atribuciones de sentido muy diversas”.* (Netto, 2003)

Si se realiza una mirada a la historia, esta expresión comenzó a ser utilizada a comienzos del siglo XIX para nombrar un fenómeno inédito que comenzaba a expresarse en Europa (que en aquellos tiempos experimentaba su Revolución Industrial). *“Era la cuestión del pauperismo. Un momento esencial, en que apareció un divorcio casi total entre un orden jurídico-político fundado sobre el reconocimiento de los derechos del ciudadano, y un orden económico que suponía miseria y desmoralización masivas”.* (Castel, 1997)

Resultaba inédito en aquellos comienzos del siglo XIX que, a la par de la creciente capacidad social de producir riquezas, creciera aceleradamente la pobreza. *“En una palabra, la pobreza acentuada y generalizada en el primer tercio del siglo XIX –el pauperismo- aparecía como nueva, precisamente porque se producía por las mismas condiciones que propiciaban en el plano inmediato los supuestos de su reducción, y en el extremo, de su supresión”.* (Netto, 2003)

Este fenómeno del pauperismo comienza a ser designado como “cuestión social”, en la medida en que los pauperizados se revelaron contra esas condiciones que el naciente capitalismo les imponía, generando así protestas que asumieron diversas formas y que progresivamente configuraron una amenaza al orden social establecido.

Netto afirma que, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, esta expresión fue tomada por el pensamiento conservador que propone reformas sociales de distinto orden para atender de manera fragmentada y particularizada esta cuestión social.

Al respecto señala, *“la intervención estatal sobre la ‘cuestión social’ se realiza, según las características que ya señalamos, fragmentándola y parcializándola. Y no puede ser de otro modo: tomar la ‘cuestión social’ como problemática configuradora de una totalidad procesual específica es remitirla concretamente a la relación capital/trabajo, lo que significa, preliminarmente, colocar en jaque el orden burgués. Como intervención del Estado burgués en el capitalismo monopolista, la política social debe constituirse necesariamente en políticas sociales: las secuelas de la cuestión social son recortadas como problemáticas particulares...”.* (Netto, 1992)

Esta perspectiva de análisis respecto a la “cuestión social” tiene implicancias directas para el Trabajo Social, ya que es una de las profesiones que el Estado contrata para la ejecución (en su fase terminal) de esas políticas sociales, para atender problemas

sociales de manera fragmentada, parcializada, recortada de la totalidad social que les da origen.

En ese sentido, es enriquecedor y fructífero retomar en la formación profesional de los estudiantes esta perspectiva acerca de la “cuestión social”. La misma posibilita un acercamiento complejo, totalizante, recuperando la mirada hacia la desigualdad estructural del sistema capitalista, que da origen a las múltiples manifestaciones de la “cuestión social”. En el proceso de indagación que desarrollan los alumnos, el acercamiento a la problemática alimentaria (comedores comunitarios) desde la perspectiva de la “cuestión social”, les posibilita una “mirada” y una explicación del mismo que incorpore la complejidad, totalidad e integralidad que el mismo tiene.

De este modo, los estudiantes pueden realizar un salto cualitativo, que supere el sentido común que explica los problemas sociales como causadas por los mismos individuos; es decir como dificultades individuales o problemas morales.

Si bien la cátedra tiene por objetivo la enseñanza de la historia del trabajo social, la misma llega a plantear las bases de los debates contemporáneos en trabajo social. Pero fundamentalmente, el trabajo con comedores es una decisión teórico-política de la cátedra de anclar el proceso de indagación<sup>ii</sup> de los estudiantes en la realidad concreta; donde a partir del análisis de las determinaciones socio-históricas del trabajo social y de la realidad, puedan realizar las primeras mediaciones y análisis entre el material teórico de la cátedra y la realidad concreta que se le presenta a los estudiantes en sus prácticas pre-profesionales.

### ***1.c La intervención profesional***

No es ocioso recordar aquí que el Trabajo Social para enfrentar los retos contemporáneos necesita densidad teórica, debe incorporar un instrumental- operativo y como se mencionó anteriormente debe reivindicar vigorosamente la dimensión ético-política.

A partir de esto, surge un interrogante central a la hora de pensar en la formación profesional: *“¿Cómo promover una formación crítica teórica y metodológicamente sólida capaz de promover acciones y practicas transformadoras...?... ¿Cómo superar el eclecticismo, la fragmentación institucional, el collage a-histórico que abstrae y “congela” los hechos sociales...?”* (Fernández Soto, 2005)

Una salida -y no la única- es reconocer que las intervenciones profesionales no implican de forma determinística una continuación lineal de las intencionalidades dominantes. Es decir que *“el conocimiento crítico de la realidad se torna un elemento indispensable para la constitución de una práctica que rompa con el sentido común, que se funde en una perspectiva crítica, autónoma”*. (Fernández Soto, 2004)

Desde esta perspectiva *“...para la Intervención Profesional, la cuestión social debe ser analizada también en clave política, dado que las demandas y necesidades tienen un carácter contradictorio justamente porque lo social convertido en parte de la racionalidad instrumental de la sociedad, expresa nada menos ni nada mas, el carácter hegemónico de las decisiones y reglas de juego con las que se definen las prioridades para la atención de dicha cuestión social”*. (Rozas Pagaza, 2001)

En síntesis desde el planteo teórico – analítico que se viene sosteniendo, se concibe que la intervención es esencialmente interacción social y que contiene al mismo tiempo, las constricciones estructurales objetivas y los posicionamientos subjetivos de los sujetos sociales involucrados.

### ***1.d La producción y reproducción de las relaciones sociales.***

A partir del reconocimiento del Trabajo Social como uno de los elementos que participa en la reproducción de las relaciones sociales entre las clases y de estas con el Estado, es necesario acercarse a una primera panorámica acerca de cómo es abordado este tema en el programa de estudio que lleva adelante la cátedra.

En primer lugar, se considera que lo específico del Trabajo Social sólo se vuelve específico, sólo se vuelve inteligible, en la medida en que es visto en las relaciones más globales de la sociedad, en donde adquiere presencia en la dinámica de los conflictos de manutención y transformación del orden social capitalista. Este orden no se mantiene o se transforma automáticamente, sino que supone la articulación de una complejidad de movimientos, trabajos concretos, específicos, cuya generalidad está siempre presente (presupuesto) y es arrancada por el pensamiento a través del movimiento de lo abstracto a lo concreto. (Faleiros 2000)

En segundo lugar, la reproducción de las relaciones sociales, incluye tanto: la reproducción material (producción, consumo e intercambio de mercancías), y la reproducción de la producción espiritual. Esto es de las formas de conciencia social: jurídicas, religiosas, artísticas o filosóficas, a través de las cuales se toma conciencia de los cambios ocurridos en las condiciones materiales de la producción. Entonces, ¿por qué adquiere importancia debatir acerca del proceso de reproducción de las relaciones sociales? Justamente, porque la reproducción de las relaciones sociales abarca la reproducción de la totalidad del proceso social<sup>iii</sup>. Es decir, incluye la reproducción de determinados modos de vida que envuelve lo cotidiano<sup>iv</sup> de la vida en sociedad; el modo de vivir y de trabajar, de formas socialmente determinadas de los individuos en la sociedad.

Tomar conciencia de esta situación -de cuál es el tipo de relaciones sociales que el trabajo social reproduce en su práctica cotidiana- implica considerar a la profesión, siguiendo a Iamamoto y Carvalho (1984), bajo dos ángulos:

1. Como realidad vivida y representada en y por la conciencia de sus agentes profesionales y que se expresa en el discurso teórico – ideológico acerca del ejercicio profesional. Aquí, sería importante preguntarse e indagar acerca de ¿cuál es el discurso teórico – ideológico en que se autorepresenta la profesión a partir de sus agentes profesionales en la actualidad?
2. La actuación profesional como actividad socialmente determinada por las circunstancias sociales objetivas que condiciona una dirección social a la práctica profesional. Este condicionamiento va más allá de la voluntad y la conciencia de sus agentes profesionales.

En tercer lugar, existen numerosas mediaciones en la reproducción de la vida social y que entre esas innumerables mediaciones, Vicente De Paula Faleiros, dirá que “...*como producto de la sociedad, el Servicio Social consiste en la mediación entre la producción material y la reproducción del sujeto para esta producción, y en la mediación de la ‘re-presentación’ del sujeto en esta relación*” (Faleiros, 2000)

Es interesante la discusión acerca de la afirmación de este autor, ya que la re-producción está articulada a la re-presentación. Resulta enriquecedor indagar y reflexionar con los estudiantes a partir de una serie de preguntas: ¿Cuál es la representación que construyen sobre sí mismo, de los “otros”, de la sociedad, el mundo? ¿Quiénes reproducen su vida a partir del “mercado político”; que es lo mismo que decir, a través de relaciones de sujeción de las políticas sociales, la beneficencia y la caridad?. Y ¿cuáles son las

consecuencias de la reproducción mediada por el mercado político en términos de autonomía y emancipación de los sujetos?

Finalmente, en cuarto lugar, se recalca la necesidad de “vigilar” la intencionalidad política de la participación profesional en los procesos de producción y reproducción de las relaciones sociales y las representaciones individuales y colectivas, que los sujetos construyen acerca de las mismas. Implica, por una *lado*, “...*comprender la realidad de la actuación profesional en el proceso histórico de su producción, en su trayectoria intelectual y en las relaciones complejas en que se da en la práctica*” (Iamamoto, 2000) y de otro parte, discutir permanentemente sobre qué estrategias utilizar, en este contexto histórico, para contribuir en la organización de intereses en la re–producción y re–presentación de los sectores subalternos o dominados desde los Centros de Formación Profesional en trabajo social.

## **2. Los desafíos y problemáticas del proceso de enseñanza-aprendizaje.**

*“Desmitificar es politizar...”  
Vicente De Paula Faleiros*

Enseñar la historia del Trabajo Social desde la perspectiva histórico-crítica supone partir del reconocimiento de una serie de determinaciones que afectan a este proceso de enseñanza-aprendizaje. Una primera determinación es la gran y creciente cantidad de alumnos que pueblan nuestras unidades académicas (la llamada masividad); que confluye con el fuerte retroceso en el financiamiento a la educación pública.

A este, se le suma una segunda cuestión: ¿Por qué se tiene la sensación que la escuela media tiene un gran desconocimiento de cómo funciona, cómo enseña y cómo se cursa una carrera en la Universidad? A veces, no se es del todo consciente que los programas de estudio de las asignaturas de primer año de la Carrera requieren y suponen aprendizajes previos y destrezas de estudio que hoy plantean la duda de que estén incorporados en los jóvenes que ingresan a primer año y que muchas veces son dados por existentes. A lo mejor existen pero de otra manera y no de la forma que tradicionalmente se supone o desea para el éxito de los programas programa teórico-práctico<sup>vi</sup>.

Para comenzar a hablar del tema, resulta auspicioso y gratificante que todavía una gran cantidad de jóvenes decidan estudiar Trabajo Social. Pero en el contexto universitario actual, el primer año de la carrera termina cumpliendo la función de ser un período para consolidar o volver a realizar la elección vocacional. Y también para muchos jóvenes se constituye nuevamente en una gran frustración, porque la universidad genera unas supuestas oportunidades para todos que no son tales, al igual que la escuela media que en muchos casos resulta una verdadera “estafa” para ellos.

De lo que se trata entonces, es poder reconocer en los estudiantes de primer año las “transferencias” que le han realizado la escuela media y los dispositivos del aprendizaje que le ha generado. Lo que se busca, también con esta preocupación, es suplir la falta de articulación entre la escuela media y la universidad y allanar el camino a los jóvenes para evitarles nuevos fracasos. Lo que se pretende entonces, es trabajar desde lo que los jóvenes saben y no desde las carencias. Esto es lo que deberían indagar más los docentes de primer año para “situar” el programa de estudio.

La pregunta es ¿Cómo aprenden los jóvenes de hoy? Y ¿Cómo los docentes generan espacios de aprendizaje significativos en las escuelas, en las universidades, aprovechando las formas en como aprenden estos jóvenes? Pero, las formas aprendidas

¿Resultan eficaces para que tipo de conocimiento, para que tipo de contenidos, para que tipo de cultura, etc?

Y aquí está uno de los desafíos al cual se enfrenta la propuesta de cátedra para enseñar historia, que parte del déficit en la formación que los estudiantes traen del nivel medio en torno a aspectos básicos tales como:

- Dificultades para la lectura y comprensión de textos.
- Deficiente instrumentación en técnicas de estudio y aprendizaje.
- Visión fragmentada y basada en hechos y fechas de la historia argentina y latinoamericana, es decir una mera historiografía.
- Desconocimiento de textos fundamentales de la historia argentina así como también de procesos históricos – sociales.
- Dificultad para una comprensión más compleja de la realidad social; ya que el o la estudiante trae una lectura naturalizada y simplificada de las mismas.

Los diagnósticos realizados en el presente año en el Curso Introductorio a la carrera develaron un escaso conocimiento de los procesos socio-históricos sumándose que tampoco poseían las herramientas para su apropiación y comprensión.

En la cátedra se ha desarrollado un seguimiento sistemático con una evaluación anual en relación a la propuesta y de la misma surge, la gran dificultad de lectura y comprensión de los autores dándose una tendencia a querer explicarlo todo con “las propias palabras”.

Otro aspecto que merece destacarse está relacionado con que los estudiantes que ingresan a la carrera de Trabajo Social y que cursan en primer año nuestra asignatura, traen una representación acerca de lo que es y hace el trabajador social muy ligada a las formas de ayuda, a las prácticas religiosas, una idea altamente voluntarista, escasamente politizada. De manera que al momento de tener que aprender una perspectiva crítica respecto a la Historia de nuestra profesión, deben producir rupturas significativas en su matriz de aprendizaje. Resulta una situación desestructurante, no sólo por estas ideas previas que tienen respecto al Trabajo Social; sino porque además, como se expresó anteriormente, no cuentan con conocimientos ni un esquema de análisis de la Historia Nacional y Latinoamericana, que les posibilite dar sentido a esta complejidad histórica. Ante esto, los docentes deben sostener una mirada atenta al proceso de aprendizaje de los estudiantes para evitar que caigan en el doble dilema que, tal como nos plantea Yamamoto, ha atrapado a nuestra profesión durante mucho tiempo y continúa presente: “... *el fatalismo y el mesianismo, ambos prisioneros de un análisis de la práctica social vacía de historicidad.*” (Yamamoto, 2000)

Fatalismo que propone una visión de la profesión concebida como totalmente vinculada a las redes de un poder monolítico. Lo que resulta en la impotencia y subyugación del profesional a lo instituido, que en la perspectiva de nuestros estudiantes sería expresado como “nada podemos hacer ante el sistema”. Mesianismo utópico que redundando en una visión de la profesión cargada de un fuerte voluntarismo individual y que podría traducirse desde el lugar de estudiante en una reedición del Trabajador Social como “agente de cambio”. Delicado e inestable equilibrio sobre el que cabalga nuestro accionar docente.

Superar estas dos visiones en el ejercicio docente supone plantear una multiplicidad de dispositivos que no sólo se ligan a lo teórico; sino también fundamentalmente al reconocimiento del estudiante como sujeto histórico, atravesado por determinantes sociales.



Nuestro supuesto es que el conocimiento se inicia con una pregunta: Interrogarse, preguntarse, problematizar son formas de aproximación a la realidad y a los sujetos que en ella vienen y que van construyendo sus convi-vires a través de conversaciones.

Los supuestos que orientan nuestras estrategias son en primer lugar que la Educación es *“una práctica específica de distribución, creación y recreación de los saberes”*.

El trabajador social interviene en la realidad y cada diseño es una participación activa en las redes de vínculos que construyen las situaciones problemáticas en la que intenta intervenir.

Entre los dispositivos que permiten re-conocer al otro e incentivarlo a un rol activo en el taller y sus prácticas pre-profesionales aparecen tres de fundamental importancia:

\* **La promoción de la lectura y la reflexión de textos diversos, del orden de lo literario** (Como por ejemplo Eduardo Galeano, Haroldo Conti, Juan Gelman, entre otros). Este dispositivo, que se desarrolla al iniciar el taller tiene varios objetivos: Reconocer otras formas de conocer la realidad; analizar y reflexionar el impacto que tiene en los estudiantes pero también, como dispositivo sostenido a lo largo del año genera una instancia ampliada donde los propios estudiantes llevan y reflexionan sus escritos propios o de autores elegidos por ellos.

Además permite el reconocimiento y conocimiento del acervo cultural latinoamericano. De esta forma recuperamos los aportes de importantes intelectuales latinoamericanos y promovemos instancias de “parar la pelota”, de introspección lo que facilita procesos analíticos que enriquecen la práctica académica.

\* **Supervisión y seguimiento:** Desde la Asignatura y en particular la práctica académica promovemos un acercamiento activo con la realidad. De esta manera recuperamos los importantes aportes de Pichon Riviere sobre los procesos de aprendizaje y el necesario vínculo con la realidad.

Recuperamos los saberes, trayectorias, conocimientos previos de los estudiantes a partir de este dispositivo docente. La multiplicidad de saberes y trayectorias son reconocidas y recuperadas en el ámbito del taller y de los equipos de trabajo en el diseño de las acciones, las discusiones, actividades, etc.

La “práctica” es concebida de una manera diferente: *“Hay dos modos de entender “a partir de la práctica”: 1) A partir de una práctica anterior de los participantes, que ya ocurrió y que podría volver a ocurrir, pero que no está ocurriendo en el conjunto durante el proceso de aprendizaje. A partir de la sistematización de las experiencias contadas, se definen cuestiones en torno de las cuales el profesor desencadena discusiones o desarrolla contenidos científicos que ayudan a los participantes a entender y evaluar mejor lo que hicieron y replantear su práctica futura. 2) A partir de una práctica actual de los participantes, es decir de una que esté ocurriendo durante el proceso de aprendizaje organizada para involucrar de alguna manera a todos los participantes al mismo tiempo. El a partir de la práctica aquí adquiere un sentido real. Se trata de reflejar, discutir y estudiar teorías en función de las necesidades que desencadenan acciones, en una práctica colectiva que se va desarrollando día a día (Fundep, 2002).”*

\* **Revisión del “método” del Trabajo Social a partir de la practica:** Se promueve romper el etapismo del Método Básico del Trabajo Social como lo menciona Montañaño “*La praxis se reduce a práctica cotidiana, inmediata; la teoría social se agota en abstracciones; y la teoría “específica” del Servicio Social se reduce a un conocimiento operativo*”. (Montañaño, 2000: 17)

Se trabaja de manera tal de que las producciones recuperen la visión de totalidad y la historicidad en las producciones individuales y grupales. Otra forma es de realizar un proceso de “ida y vuelta” con la realidad social en la construcción de los marcos teóricos (como proceso inacabado) : ir a la realidad, producir y volver a ella y así durante el año.

Finalmente, y en el orden de la producción de conocimiento, una dificultad central a la hora de enseñar la historia del trabajo social es la ausencia o escasez de producciones (o investigaciones) que aporten a la reconstrucción de las historias locales o regionales del Trabajo Social<sup>vii</sup>. La historia de nuestra profesión ha sido siempre relatada desde Buenos Aires, y esa es la Historia que los docentes enseñan. Pero en ese relato no están presentes las particularidades que tuvo el proceso de institucionalización del Trabajo Social, en las diferentes provincias, regiones o ciudades.

La formación en historia que han recibido los docentes ha inhibido la posibilidad de interrogar sobre los propios antecedentes locales en la emergencia y consolidación de la profesión. El diálogo con otras disciplinas como la historia en torno a la “cuestión social” en Córdoba ha sido nulo y por ello hay que “remontar” una ardua cuesta de lagunas y vacíos en torno a nuestra identidad profesional.

Asimismo es escasa aún la importancia que se le da a la enseñanza de la historia en los programas de las asignaturas de Trabajo Social por lo que la temática es subvalorada por los estudiantes, graduados e incluso muchos investigadores.

### **3. Algunas propuestas a considerar.**

Este diagnóstico respecto a las condiciones en las que se desarrolla el proceso pedagógico de enseñar la Historia del Trabajo Social, no ha asumido el fatalismo sino que se han ido generando propuestas, estrategias, construyendo rumbos de acción que permita ir alcanzado los objetivos de aprendizaje.

La propuesta de enseñanza de la historia de Trabajo Social de la Cátedra se inscribe en una perspectiva histórico-crítica respecto a la génesis del Trabajo Social y a su proceso de institucionalización. Los alumnos de primer año, recién ingresados a la carrera, están intentando encontrar respuestas a *qué es el Trabajo Social*, y a la vez intentando confirmar su elección vocacional. Se considera que acercar una perspectiva de la Historia profesional como un mero relato cronológico, como resultado de la acción voluntariosa de algunos individuos, recortada del contexto que le dio origen y sentido, corre el riesgo de reducirle sus posibilidades de “mirar” esa totalidad histórica, reducir, empequeñecer su visión y sus expectativas en relación al Trabajo Social. Lo que se pretende es ampliar su perspectiva de análisis; que puedan aprehender la complejidad que presenta el proceso histórico de institucionalización, desarrollo y expansión de la profesión.<sup>viii</sup>

La propuesta de la cátedra supone un proceso de enseñanza-aprendizaje gradual y reflexivo, requiere la presentación de un material cada vez mas complejo tendiendo a que el estudiante pueda comenzar a construir una mirada científica y critica de la realidad social y comprender la complejidad de la misma.

El desarrollo de la propuesta requiere, y así lo considera el equipo docente, que los estudiantes en el primer nivel puedan desarrollar actividades de indagación en terreno porque se ha evaluado a lo largo de nuestra experiencia, que posibilita una reflexión de mayor complejidad acerca de los contenidos teóricos y metodológicos que fueron tematizados en los distintos ámbitos teóricos-prácticos.

Las diferentes formas de acercamiento a la realidad- en este caso las instituciones y modalidades de intervención en Trabajo Social- conforman un dispositivo movilizador para los alumnos, ya que actúa como un referente vivencial, es una instancia que posibilita un cuestionamiento a nivel personal y/o grupal de las visiones un tanto “naturalizadas” de la realidad social o bien les permite descubrir nuevos y relevantes aspectos de la realidad.

Las competencias deseables para nuestros alumnos se basan en aspectos conceptuales, procedimentales e instrumentales. ¿Como entender nuestra historia si no desde una búsqueda en nuestros propios orígenes locales? ¿Como indagar sin contar con las herramientas metodológicas básicas de la investigación? ¿Cómo pensar y trabajar si no es con otros en trabajos por equipos en un co-pensar que también incluye a la supervisión docente?

Frente a estos interrogantes es que se aborda la historia desde un anclaje concreto y “significativo”, con una transferencia de las herramientas que preparan (de manera progresiva) al estudiante para abordar mayores desafíos.

Desde el postulado freireano de que nadie aprende solo ya que es una aventura de negociación con la realidad, los conceptos y sus propios puntos de vistas se ha incorporado fuertemente al trabajo en equipo. Esta estrategia también prepara al estudiante para compromisos de mayor complejidad que encontrara en los cursos superiores.

Así la triada: herramientas conceptuales y conocimiento de la realidad, herramientas procedimentales y de trabajo en equipo (actitudinales) sustentan una perspectiva donde la centralidad esta puesta en un proceso gradual, exigente y significativo para los y las estudiantes.

En el contexto de la masividad que significa el ingreso a primer año de la carrera, los grupos de practica<sup>x</sup>, son pensados como grupos de aprendizaje fuertemente contenedores de los estudiantes en lo referido a ansiedades, interrogantes, dudas en el proceso de aprendizaje.

Para lograr ello es que propone una metodología de taller áulico donde haya espacios para la reflexión, el debate orientado, la participación y socialización de vivencias y conceptualizaciones, como síntesis del pensar, el sentir y el hacer.

El taller, de esta manera, se inscribe entre los métodos activos en cuanto a la relación docente-estudiante y estudiantes entre si. El trabajo en taller procede del establecimiento del vínculo y la comunicación, la producción y la tarea. Puede combinar el trabajo individual, personalizado y la tarea socializada grupal o colectiva. La tarea grupal facilita la comunicación y la apropiación del objeto de conocimiento, el transformar y transformarse, el aprender a pensar y aprender a aprender. Esta modalidad de trabajo posibilita analizar y problematizar la realidad junto con otros, a la luz de una perspectiva teórica, en un proceso de construcción colectiva.

El aprendizaje también es social, se aprende con otros y en ese marco existen mediaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollando diferentes estrategias pedagógicas que el equipo implementa en la práctica educativa.

Este esquema se complementa con la producción de conocimiento. El esfuerzo en estos años de aplicación de la propuesta ha ido de manea gradual generando una masa de información, datos y fuentes que desembocaron en el diseño y la ejecución de un

proyecto de investigación. Se desarrolla una línea de investigación respecto a las modalidades de intervención en el abordaje de la cuestión social en Córdoba en el período 1880-1930, y actualmente del período 1955 a 1975. El proyecto contribuirá a desandar el tránsito de la identidad atribuida (a partir de los rasgos característicos de los agentes de la beneficencia y la filantropía) y a la identidad construida desde el propio colectivo profesional.

La reconstrucción histórica se transforma en una llave heurística e interpretativa para desvendar la realidad en cuanto espacio donde se desarrolla tal identidad profesional, además de la necesidad de conocerla críticamente, comprenderla y explicarla para posteriormente reconstruirla colectivamente. De lo que se trata es de reconocer a los sujetos en la historia y profundizar acerca de qué y cuánto de estos discursos, prácticas y representaciones (“invenciones del otro”) acuñados en estas prácticas benéficas – filantrópicas y asistenciales fueron trasladadas para la conformación de los primeros currículos de la academia local (de Trabajo Social) y cuáles sobreviven, se enseñan y porqué en las carreras de Trabajo Social.

Los resultados que arroje la investigación contribuirán a la construcción de nuestra historia a nivel local y regional, para comenzar a llenar ese vacío que señalábamos antes. Finalmente este esfuerzo no puede ser aislado, por ello se ha fomentado la creación junto a otras Cátedras de nuestro país un espacio intercátedras de reflexión e intercambio de las formas de enseñar y aprender historia, promoviendo el espacio para discutir con una mirada “federal” los orígenes de la profesión.

#### **4. Algunas reflexiones finales.**

Estas reflexiones, han querido destacar y situar la formación profesional de los trabajadores sociales en la Universidad Pública actual. Se parte de reconocer que la misma no es una institución autónoma que produce ideas y, luego la sociedad las consume o no, sino que se rige por complejos procesos de interacciones donde la universidad se construye como instancia de producción, control y legitimación en un contexto de tensión constante entre lo que la sociedad, el Estado y el mercado productivo le delegan, y sus tradicionales funciones de producción y difusión del saber. Ello implica el desafío de una formación profesional históricamente situada recuperando el significado ético y social del tránsito por nuestras universidades.

También se busca que los estudiantes comprendan que las relaciones sociales son producto de los hombres, es decir son construcciones sociales particulares que se hallan estrechamente vinculadas con las fuerzas productivas y que por lo tanto, pueden ser transformadas. Y que si bien, se entiende al Trabajo Social en el cuadro de las relaciones sociales entre las clases sociales y de estas con el Estado; también se debe comprender que ante cualquier alteración de estas relaciones, la profesión y el trabajo profesional se verán afectados. De allí la importancia de rediscutir el significado social de la profesión como “práctica en proceso”.

Asimismo se sostiene, sin alentar ningún voluntarismo en las prácticas, que resulta un desafío permanente para la intervención profesional, la construcción de la gestión de ese proceso entre reproducción y representación, esto implica que los dominados controlen este proceso. La construcción de la autonomía lleva a ruptura de lealtades con el orden dominante y el control de las políticas en curso, a través de la presión colectiva puesta en marcha, de la exigencia de derechos, de la construcción de una sociedad con una nueva hegemonía.

Como dice Iamamoto, la formación profesional enfrenta “*el desafío de descifrar los nuevos tiempos para poder ser contemporáneos. Eso requiere un profesional calificado que refuerce y amplíe su competencia crítica, no solamente a nivel de la ejecución, sino que piense, analice, investigue y descifre la realidad... Se busca construir un nuevo perfil de Asistente Social: un profesional sintonizado con el análisis de los procesos sociales tanto en sus dimensiones macroscópicas como en sus manifestaciones cotidianas, un profesional creativo e inventivo...*”. (Iamamoto, 2000)

### **Bibliografía**

- Borón, Atilio: “Por el (necesario) y demorado retorno al marxismo” en “*La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*”. CLACSO. Buenos Aires, 2006.
- Castel, Robert: “*Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*”, Editorial Paidós. Buenos Aires. 1997
- Chauí, Marilena, “La Historia en el Pensamiento de Marx” en “*La teoría Marxista hoy. Problemas y perspectivas*” CLACSO. Buenos Aires. 2006.
- De Paula Faleiros, Vicente: “*El empowerment en Trabajo Social*”. Lumen-Humanitas. Buenos Aires. 2000.
- Estruch y Guell: “*Sociología de una profesión: los asistentes sociales*” Ediciones Península. Barcelona. 1976
- Fausto, Ruy: “A apresentação marxista da história: modelos.” En *Marx Lógica e Política III*. Brasil. Editora 34.
- Fernández Soto, Silvia: “Implicancias de la cuestión social en la intervención profesional” en *Escenarios*. Revista Institucional de la Escuela Superior de Trabajo Social –Universidad Nacional de La Plata- Año 4- N 8- Septiembre 2004.
- Fernández Soto, Silvia: “Los procesos de formación profesional. Ruptura con el sentido común, crítica y acción transformadora” en “*El trabajo social y la cuestión social*” (Compilación) Espacio Editorial. 2005
- Fundación de Desarrollo, Educación e Investigación (FUNDEP) (2002) “El valor de educar. Una propuesta de educación popular para el medio rural”, Chapingo, México.
- Grassi, Estela: “*La mujer y la profesión e asistente social. El control de la vida cotidiana.*” Editorial Humanitas. Buenos Aires. 1989
- Grüner, Eduardo: “Lecturas Culpables. Marx(ismos) y la Praxis del Conocimiento” en “*La teoría Marxista hoy. Problemas y perspectivas*” CLACSO. Buenos Aires. 2006.
- Iamamoto, Marilda: “*Servicio Social y división del trabajo*”. Cortez Editora. Sao Pablo, Brasil. 1997.
- Iamamoto, Marilda: “*El Servicio Social en la contemporaneidad. Trabajo y formación profesional*” Cortez Editora, Brasil. 2000.
- Iamamoto Marilda, Carvalho, Raúl de: “*Relaciones Sociales y Trabajo Social. Esbozo de una Interpretación histórico-metodológica.*” Editorial CELATS. 1984.
- Kosik, Karel: “*Dialéctica de lo Concreto*” Editorial Grijalbo. México. 1969
- Mollis, Marcela.: “*Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*” CLACSO. Buenos Aires. 2003.
- Montaña, Carlos: “*El servicio social frente al neoliberalismo. Cambios en su base de sustentación funcional-laboral*” – Ponencia – Costa Rica. 1996
- Montaña, Carlos: “*La naturaleza del Servicio Social: Un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción.*” Cortez Editora. Sao Pablo; Brasil. 2000.

- Montañó, Carlos: “El debate metodológico de los ’80/’90. El enfoque ontológico versus el abordaje epistemológico”. En “Metodología y Servicio Social. Hoy en debate” Borgianni E.; Montañó C. (Orgs.) Cortez Editora. Sao Pablo, Brasil. 2000.
- Moreyra, B. y Otros: “*El hombre y sus circunstancias. Discursos, representaciones y prácticas sociales en Córdoba (1900 -1935)*” Centro de Estudios Históricos, Córdoba. 1998.
- Netto, José Paulo: “*Capitalismo Monopolista y Servicio Social*”. Cortez Editora. Sao Pablo, Brasil. 1992
- Netto, José Paulo: “*Reflexiones en torno a la “cuestión social”*” en “Una mirada crítica desde el Trabajo Social “. Espacio Editorial.. Buenos Aires. 2002
- Netto, José Paulo: “*Cinco notas a propósito de la ‘cuestión social’*”. En: “*Servicio social Crítico*”. Cortez Editora. Sao Pablo; Brasil. 2003.
- Parra, Gustavo.: “*Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y Expansión del Trabajo Social Argentino.*” Espacio Editorial. Buenos Aires. 2001.
- Parra, Gustavo: “El Objeto y el Trabajo Social. Algunas aproximaciones a la problemática del objeto en el Trabajo Social”. En: *Desde el Fondo. Cuadernillo Temático* Nº 19. Centro de Documentación, Facultad de Trabajo Social, UNER. Paraná.
- Plan de estudios 2004 de la Escuela de Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba.
- Rozas Pagaza, Margarita: “*La intervención Profesional en relación con la Cuestión social. El caso del Trabajo Social.*” Espacio Editorial. Buenos Aires. 2001
- Tobin, Patricia: “Reflexiones sobre la Práctica en el Proceso de Formación de los Trabajadores Sociales.” En *Revista Cátedra Paralela* Número 2. Colegio de Profesionales de Trabajo Social- Escuela de Trabajo Social – U.N.R (Universidad Nacional de Rosario.) Rosario. 2005.

---

<sup>i</sup> Según Atilio Borón (2006) “*El fetichismo propio de la sociedad capitalista tiene como resultado, en el plano teórico, la construcción de un conjunto de “saberes disciplinarios”...que pretenden dar cuenta, en su espléndido aislamiento, de la supuesta separación y fragmentación que existe, en la sociedad burguesa, entre la vida económica, la sociedad, la política y la cultura, concebidas como esferas separadas y distintas de la vida social, cada una reclamando un saber propio y específico, e independiente de los demás*”.

<sup>ii</sup> El plan de estudios del año 2004 de la carrera prevé que las prácticas en primero y segundo año “*tienen por objetivo un acercamiento a la realidad social y a la realidad profesional*”.(Plan de estudios 2004: 13) Luego de cinco años aproximadamente, en el cual los estudiantes realizaban una indagación histórica de antecedentes del trabajo social en la “cuestión social” en la Provincia de Córdoba, se decidió orientar la práctica a comedores comunitarios, con el fin de que los estudiantes se acerquen a los sectores subalternos; y en muchos casos –a contramarcha del plan de estudios- de forma conjunta estudiantes y docentes planificaran y llevaran adelante acciones que superan la mera “indagación” y conocimiento de la realidad.

<sup>iii</sup> Lo que se debe advertir es que cuando se habla de la totalidad del proceso social, se hace referencia a una totalidad concreta en movimiento, en proceso de estructuración (configuración o reconfiguración) permanente. En este proceso, justamente por ser histórico, se gestan y recrean las luchas sociales entre las clases sociales involucradas en la producción, que expresan la lucha por el poder, por la hegemonía de las diferentes clases sociales, sobre el conjunto de la sociedad.

<sup>iv</sup> Lo cotidiano es básicamente la forma en que cada hombre organiza su entorno, vive y concretiza lo social (los acontecimientos políticos, económicos, sociales en general) de una manera particular. Es decir, esta perspectiva incluye lo más anodino y reiterativo, pero también las formas singulares de los hechos sociales comunes (la salud, la muerte, el trabajo, la economía, la democracia, etc.) los que tienen una forma de ser vividos y transmitidos por los sujetos particulares. (Grassi, 1989).

<sup>v</sup> Recuperar y elucidar las raíces teóricas de las cuales el trabajo social es caudatario, que vienen informando la manera de leer la sociedad y de leer la profesión en esa sociedad. Con esta perspectiva,

---

Iamamoto (2000), le está otorgando importancia al detectar los fundamentos y la crítica de los modos de pensar la profesión históricamente incorporada en el colectivo y que se encuentran estrechamente imbricados en la herencia intelectual y cultural del pensamiento social en la modernidad, especialmente en su vertiente conservadora y positivista.

<sup>vi</sup> Reconocer este planteo no supone “culpabilizar” al estudiante ni reconocer únicamente su carencia, sino por el contrario, esta situación está íntimamente ligada a cuestiones estructurales del sistema educativo argentino.

<sup>vii</sup> Las producciones referidas a la reconstrucción histórica del Trabajo social en la Provincia Córdoba en los últimos años ha cobrado fuerza a partir de equipos de investigación, tesis de maestría y doctorado pero son de escasa circulación las mismas.

<sup>viii</sup> Resulta peligroso aquellos planteos endogenistas que aún pretenden analizar el curso de la historia a partir de los elementos internos y los elementos externos, produciéndose una escisión absoluta entre profesión y desarrollo de la sociedad. Cuestión que se complementa con los etapismos formales, donde la nueva etapa hace desaparecer a la anterior (por ejemplo la reconceptualización da por enterrado al desarrollismo).

En el caso de la cátedra, se parte de los aportes de Ruy Fausto (2002) sobre la historia marxista que propone dos elementos para su estudio, la génesis y el devenir. La primera, asimilada a lo que los biólogos llaman ontogénesis, donde la forma anterior -histórica en este caso- no desaparece, sino que actualiza sus potencialidades en la forma -ya social- nueva, es decir, que se actualiza algo ya existente como potencia. En palabras de Marilena Chauí (2006) “*La forma final no destruye todo lo que vino antes, sino que determina lo indeterminado que lo antecedió*”. Mientras que el devenir, los biólogos lo asocian a la filogénesis, como surgimiento de una nueva especie y la desaparición de la anterior. Para esta autora, “*...la originalidad de Marx ha sido la de lidiar simultáneamente con la génesis y el devenir, dando un aspecto contradictorio al discurso histórico. Esa contradicción, sin embargo, es dialéctica, pues la fuerza del discurso histórico de Marx está justamente en considerar la reflexión de una forma histórica a la vez como devenir y como génesis*” (Chauí, 2006) Desde esta perspectiva, es posible analizar las continuidades y rupturas históricas de la profesión en su devenir histórico, así como también que en determinados momentos históricos ciertas matrices teórico-metodológicas “convivieron” y disputaron el campo profesional.

<sup>ix</sup> Los grupos de práctica son un espacio de enseñanza-aprendizaje que va adquiriendo particularidades de acuerdo al momento de formación, teniendo como eje orientador los objetivos de aprendizaje propuestos para cada nivel. Al mismo tiempo, se propone una visión de la práctica pre-profesional que supere aquella noción tradicional de la práctica, “*configurada para completar la formación profesional, como un mero cumplimiento de exigencia curricular, atribuyéndole al alumno la tarea de procesar la integración entre teoría y práctica o posibilitar la aplicación de la teoría a situaciones concretas...*” (Tobin, 2005)

Por el contrario, se sostiene una noción de práctica pre-profesional como una dimensión del proceso de la formación profesional, que presenta una unicidad e interrelación entre la teoría y la realidad concreta. En palabras de Patricia Tobin, “*La experiencia de Práctica debe posibilitar que el alumno establezca relaciones de mediaciones entre los conocimientos teóricos, los que ya tiene y los que están en el proceso de construcción y la realidad de la práctica profesional.*” (Tobin, 2005)

•