

GT 5. Trabajo social y educación: Prácticas educativas emancipadoras en el contexto actual latinoamericano.

Notas sobre trabajo social y educación. Acerca de interpretaciones, aprendizaje y enseñanza.¹

Lic. Ivone Amilibia

e-mail: irobia@yahoo.com.ar

Cátedra Antropología Social II

Facultad de Trabajo Social, UNLP

Introducción

La presentación de este trabajo surge de la posibilidad estimulante de compartir con trabajadores sociales y con especialistas de otras disciplinas de las ciencias sociales algunas aproximaciones a la temática de Trabajo Social y educación, elaboradas desde la perspectiva de una antropóloga formándose en el campo del Trabajo Social.

En principio se desarrollan algunos puntos de interés respecto a la intervención profesional y el trabajo interpretativo inherente a la relación de interlocución con el/los sujeto/s de la intervención.

Luego se reflexiona acerca de los conocimientos que se producen en la intervención profesional en tanto nuevas versiones (inter-versiones) que tendrán tonalidades singulares de acuerdo a prácticas profesionales situadas y llevadas adelante en contextos micro y macrosociales donde se atraviesan tensionadamente desigualdades y diversidades culturales.

Al abordar la relación específica entre trabajo social y educación se considerarán para el análisis elementos necesarios de toda práctica educativa y, en relación, la posibilidad de ciertas prácticas profesionales de Trabajo Social como prácticas educativas.

Intervención profesional e interpretaciones situadas

La configuración disciplinar del Trabajo Social, en relación con la desnaturalización, comprensión, explicación de los problemas sociales, o más centralmente de la

¹ En este trabajo se retoman, para la profundización de ciertas líneas de análisis, cuestiones y reflexiones incluidas en una producción previa destinada a la aprobación del seminario "Tendencias en el Trabajo Social contemporáneo" dictado por la prof. Susana Cazzaniga en 2011, en el marco de la Maestría en Trabajo Social de la UNLP,.

denominada cuestión social con sus posibles aristas, refiere a la construcción compartida por la comunidad científica, de un entramado conceptual y metodológico riguroso y preciso acerca de las temáticas de incumbencia. La matriz interventiva ha sido y es estructurante de esta conformación disciplinar.

La mirada profesional comprensiva acerca de quiénes son los otros con y para quienes se interviene, supone conocer las variadas tramas de significación, los diferentes sentidos propios moldeados históricamente, visibles a priori o no, sin perder de vista los contextos socio-históricos.

El capitalismo en su fase actual monopólica transnacional y las particularidades que asumen localmente estos procesos globales en sociedades como las latinoamericanas, son factores que enmarcan y configuran cada intervención profesional, entendiendo a ésta como “la puesta en “acto” de un trabajo o acciones, a partir de una demanda social (solicitud de intervención), en el marco de una especificidad profesional.”(Cazzaniga, 1997; p. 1)

La comprensión de los discursos particulares que emergen como relatos situados, no totales, no meramente individuales, coloca la reflexión en un lugar donde

“...la cultura es políticamente ininteligible a menos de pensarla como inscrita en (objeto de, atravesada por) un campo de fuerzas en pugna, un campo de poder en el cual lo que se dirime es, en última instancia, el sentido de la constitución de identidades colectivas. (...) Esas identidades -producidas por el conjunto de “representaciones” de sí mismos con el que los sujetos interpretan su práctica social- cristalizan, a veces por largos períodos históricos, en lo que suele llamarse “imaginarios”, o -en términos más políticos- ideologías.” (Gruner, 1995; p. 3)

Los sujetos de la intervención piensan, valoran, interpretan de maneras particulares y variadas, las circunstancias locales y generales de las que participan como miembros de un colectivo. En relación, se vuelve necesaria una mirada rigurosa desde-de la complejidad de lo social para desarrollar interpretaciones que no simplifican lo real, sino que permiten reemplazar la ininteligibilidad de lo social por una inteligibilidad comprensiva², problematizando las demandas que se presentan en los distintos ámbitos de intervención, en un ejercicio fértil de desnaturalización de “lo aparente”.

² “La explicación científica no consiste, como tendemos a imaginar, en la reducción de lo complejo a lo simple. Antes bien consiste, (...) en sustituir por una complejidad más inteligible una complejidad que lo es menos. (...) La inteligibilidad y, por lo tanto, la fuerza explicativa reposa en la posibilidad de sustituir por lo abarcado pero comprensible, lo abarcado pero incomprensible. (...)” Geertz, C. (1995) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. P. 43.

Teresa Matus (1999, Introducción) propone para la exploración de las prácticas sociales, la posibilidad de “develar las estrategias de acción de los propios sujetos afectados y el control procedimental de las decisiones, donde se escuche a los afectados.” Este develamiento encuentra amparo en una conversación con los otros que se establece provista de una mirada *extrañada* acerca de las propias visiones, en un ejercicio que implica complementariamente un acercamiento interpretativo a las concepciones, miradas, de los otros sujetos.³

Las nominaciones, las clasificaciones, las representaciones sociales presentes en los relatos, en los discursos en general⁴ de los sujetos singulares son portadoras de condiciones de posibilidad (y de imposibilidad). Como Matus (1999, pág. 86) sostiene: “Trabajo Social no opera en primer lugar con objetos tangibles, sino con el discurso como tangibilidad, como condición de posibilidad. Por tanto, para que Trabajo Social pueda intervenir fundadamente requiere adentrarse en las formas de nombrar, de interpretar una realidad.”

En esos nombres ya hay implícitas ciertas respuestas históricas que se han dado socialmente a esos otros, respuestas heredadas, transmitidas, inscriptas en matrices de conocimiento largamente configuradas.

Intervenciones como producción de inter-versiones

Como trabajo interpretativo que intenta descubrir, escribir e inscribir los sentidos presentes en los discursos sociales,⁵ la intervención interpretativa opera desentrañando esas tramas de sentido diversas, plurales, alternativas, que están en disputa en las arenas de lo social. El conflicto de interpretaciones, sostiene Ricoeur (2006), es un “componente constitutivo del combate ideológico desarrollado alrededor de lo que Gramsci denomina el “sentido común” de una formación social. Es (...) una lucha por el sentido.”

El elemento interpretativo de la intervención permite pensarla como inter-versión: versión intercalada, contextualizada, correlativa y novedosa. La interpretación “pone en juego “una estrategia de producción de nuevas simbolicidades, de creación de nuevos imaginarios que construyen sentidos determinados para las políticas sociales” (Gruner 1995; p. 2)

3 Respecto al extrañamiento en ciencias sociales ver: Lins Ribeiro, G. (1999) “Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica”. En: Boivin, M., Rosato, A. Guber, R. (1999) *Constructores de otredad*. Bs As: EUDEBA.

4 “Considerar las dimensiones simbólicas de la acción social - arte, religión, ideología, ciencia, ley, moral, sentido común- no es apartarse de los problemas existenciales de la vida para ir a parar a algún ámbito empírico de formas desprovistas de emoción, por el contrario, es sumergirse en medio de tales problemas.” Geertz, C. (1994) *Conocimiento local*. Barcelona: Gedisa. P. 40

5 Sostiene Geertz, (1995) “...nuestros datos son realmente interpretaciones de interpretaciones de otras personas sobre lo que ellas y sus compatriotas piensan y sienten.” P. 23

La interpretación así comprendida supone la superación de estereotipos que pueden disponer, a través de mecanismos de simplificación e hiper-generalización, a una escucha desestimadora de “esas diversas perspectivas que están en juego”; e implica, a la vez, el reconocimiento de los otros como sujetos, inmersos en relaciones de producción, de significación y de poder (Foucault, 1983). Este reconocimiento como sujetos conlleva la comprensión de aspectos comunes y también de elementos particulares y singulares:

“Lo particular comprende al sujeto en sus condiciones sociales de existencia, la pertenencia, su modo de vida, su historia social familiar, lo que “hace ser”. Lo singular es el aspecto que da cuenta de la individuación del sujeto como ser único e irrepetible, su configuración subjetiva, se trata del “es” como síntesis.” (Cazzaniga, 1997. P. 4)

Los puntos de vista que surgen en la relación de intervención se resignifican y plasman en nuevas versiones de sentido emergentes de una práctica profesional ética *con otros* que funda “un nuevo espacio de inteligibilidad” como praxis profesional:

“Toda la riqueza de la noción de praxis está contenida en esta idea que la interpretación puede ser una herramienta de crítica, de “puesta en crisis” de las estructuras materiales y simbólicas de una sociedad, en polémica con otras interpretaciones que buscan consolidarse en su inercia.” (Gruner 1995; p. 2)

Si no prima una visión prescriptiva del/a profesional, el “terreno conocido” es un ámbito complejo a conocer, a recrear, a producir, desde un saber profesional que otorga perspectiva crítica y rigurosidad científica.

Configurada como reflexión intersubjetiva fundamentada teóricamente, antes que prescripción normativa, la intervención profesional trasciende la linealidad unívoca direccionada a transmitir, explícita o implícitamente, determinados valores de un “deber ser” fuertemente instituido.

El desdibujamiento de lo imperativo en la relación con los otros abre la compuerta a nuevas versiones no pre-destinadas de lo que acontece, a la aprehensión de “lo dado” como arbitrario y no inevitable.

Intervención profesional, aprendizajes y práctica educativa

Como perspectiva de intervención profesional, la promoción y el aprendizaje de derechos y/o la reafirmación de los mismos, se desenvuelven independientemente de un posible carácter educativo en la relación profesional - sujeto de intervención.

Ahora bien, al analizar la identidad profesional y el lugar de los agentes institucionales, Lucia Martinelli sostiene que construir una nueva práctica profesional y/o consolidarla, exige reconocerla como práctica teórica, práctica política y práctica educativa.

Practica teórica como teoría en movimiento, expresión y articulación de saberes; practica política al partir de una teleología y operar con proyectos políticos construir mediaciones consistentes articulándose a prácticas concretas de las clases sociales; como práctica educativa ya que

“Toda práctica social concebida en la perspectiva que estamos anunciando es verdaderamente una práctica educativa: es la expresión concreta de la posibilidad que tenemos de trabajar con los sujetos sociales en la construcción de su real, de su vivir histórico. Es una práctica que se despoja de la visión asimétrica de los sujetos con los cuales trabaja y se posiciona ante ellos como ciudadanos, como constructores de sus propias vidas. Es, por tanto, *práctica del encuentro, de la posibilidad del diálogo, de la construcción compartida.*” (Martinelli, M.)

La educación, como actividad humana específica, conlleva la intención⁶ por parte de alguien (educador/a) que alguien (educando) aprenda algo; se desarrolla como una situación comunicativa que implica *enseñanza* y aprendizaje. (Argumedo, 2001)

Desde esta perspectiva, es claro que puede haber aprendizaje sin enseñanza; pero es condición de la educación que exista la intencionalidad de enseñanza.

El concepto de enseñanza, más allá de las diferentes perspectivas que asume su estudio especializado, “siempre designa algún tipo de tarea intencional de ordenamiento y regulación del ambiente y/o de la actividad con el fin de promover experiencias y aprendizajes.” (Feldman, 2010:11)

Esta noción refiere a procesos que resultan en que al final otros saben (o al menos se desea que sepan) lo que en el inicio conocen unos, e implica necesariamente una asimetría ya que los sujetos participantes están en lugares diferentes respecto a lo que está en juego, el conocimiento. Esta asimetría se constituye en una condición de posibilidad de la situación de enseñanza, porque no habría necesidad de enseñar “si todos saben lo mismo de algo” (Feldman, 2010:16).

Según cómo se concibe, implícita o explícitamente, este tipo de acción enseñante, tienen lugar distintas modalidades de prácticas educativas.⁷

⁶ Intención: Determinación de la voluntad en orden a un fin. Tomado de Real Academia Española. (1992) *Diccionario de la lengua española*. 21ª edición. Tomo 1. p. 1177.

⁷ El enfoque mediacional referido a la relación entre enseñanza y aprendizaje propone una relación no unívoca ni indisoluble entre ambos procesos. Pensando en contextos institucionalizados, la enseñanza es necesaria para que se produzcan aprendizajes, pero no suficiente. Así, los aprendizajes son resultado de lo que los sujetos hacen con lo que les proporciona la enseñanza, que se constituye en el factor mediador. Otras maneras de concebir la relación entre la enseñanza y el aprendizaje han sido clasificadas como: causales (la enseñanza produce los aprendizajes, si está bien diseñada y llevada adelante adecuadamente) y facilitadoras o de retirada (el/a docente se limita a crear un ambiente propicio para los aprendizajes auténticos resultantes del desenvolvimiento del/a estudiante). (Feldman, 2010)

Se ha identificado una dimensión educativa en la práctica profesional del trabajo social, que “tendría que ver con la 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 y sobre la forma de demandar aquello que no se le ofrece.” (Argumedo, M.) Este autor ha identificado diferentes modalidades configurativas de esta dimensión: eclesial, liberal, marxista; postulando que para un análisis de estas variantes es necesario tener en cuenta ciertos interrogantes centrales: ¿Qué se pretende enseñar?, ¿Cómo se enseña? ¿Cuál es la finalidad de la dimensión educativa en cada caso?

No obstante, sostiene, no es posible afirmar que la acción del trabajo social tenga una dimensión educativa *per se*, debido al carácter específico que tiene la educación como tal. Desde esta perspectiva “la acción educativa es un recurso que el trabajador social puede utilizar en el contexto de su práctica profesional.” El carácter educativo se presentará, en consecuencia, al existir una intencionalidad pedagógica puesta por el/a trabajador/a social en la intervención profesional, intencionalidad individual y/o pautada institucionalmente.

A modo de conclusión

Se analizó el tenor interpretativo de la intervención profesional del Trabajo Social y en relación, la importancia de conocer y aprehender los discursos de los otros, sujetos de la intervención, en vistas a una comprensión en situación, superadora de miradas prescriptivas que lleven a soslayar singularidades y diferencias, en sentido amplio. Trascendiendo frecuentes imposiciones instituidas en el quehacer, la intervención profesional se desliza hacia modalidades interrogadoras, atentas, comprensivas, cuestionadoras, con potencial transformador.

Se consideraron las intervenciones que reconociendo a *los otros como* sujetos de derechos, posibilitan aprendizajes y re-aprendizajes al retomarse activamente y desnaturalizarse interpretaciones previas, propias y ajenas, provocando la configuración de nuevas versiones de lo dado, de lo sabido, “de lo dado por sabido”, generando nuevos conocimientos.

¿Qué supuestos y qué implicancias tiene la afirmación respecto a la práctica de intervención profesional como *práctica educativa*?

Se han postulado aquí algunas ideas generales referidas a algunos elementos *sine qua non* del hecho educativo, específicamente la presencia de intencionalidad de enseñanza.

Los desarrollos expuestos sintéticamente son puntos de partida para continuar indagando y profundizando en estas temáticas en estudio. Es el desafío en el que estamos.

Bibliografía

- Argumedo, M. Trabajo social y educación. Referenciales teórico-políticos. (S/D)
- Argumedo; M. (2001) *El trabajador social como educador. Formación profesional y educación*. Tesis de doctorado. Programa de Estudios Posgraduados em Serviço Social, Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo. Sao Paulo, Brasil.
- Cazzaniga, S. (1997) "El abordaje desde la singularidad". En: *Desde el Fondo*. Cuadernillo temático N° 22.
- Feldman, Daniel (2010) *Didáctica general*. Bs. As: Min. de Educación de la Nación.
- Foucault, M. El sujeto y el poder. Epílogo. En: Dreyfus, H., Rabinow, P. (1983) Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Chicago University Press.
- Geertz, C. (1995) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gruner, E. (1995) Foucault: una política de la interpretación. En: *Topos y tropos* N° 3.
- Martinelli, L. Servicio social en la contemporaneidad; la cuestión de la identidad. S/D.
- Matus, T. (1999) *Propuestas contemporáneas en Trabajo Social. Hacia una intervención polifónica*. Bs. As: Espacio.
- Ricoeur, P. (2006) *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.