

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Monografía Final de Grado

**Trabajo Social y Educación Popular: aportes a la dimensión socio-educativa profesional
con sujetos colectivos**

Sofia Font Soria

Tutor: Gustavo Machado

2021

Resumen

El presente trabajo final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR se propone realizar un estudio acerca de la dimensión socio-educativa de la intervención del Trabajo Social, en clave de Educación Popular.

La investigación tiene intención de constituirse como herramienta teórica para la reflexión conceptual y metodológica de la práctica del Trabajo Social desde los aportes de la Educación Popular.

A su vez, la información contenida en estas líneas podrá ser utilizada como referencia para futuros trabajos con interés en problematizar la forma de ejercicio del Trabajo Social, con particular atención a la dimensión socio-educativa de la profesión, sobre la que poco se trabaja en la actual currícula universitaria.

La profundidad del trabajo tiene un alcance exploratorio descriptivo, y en lo que respecta al diseño de investigación, será de tipo cualitativo. Este enfoque como manera de pensar la realidad social y estudiarla, posibilita incluir datos e información de la misma que se entiende no podrían ser decodificados por métodos cuantitativos. Para ello, se utilizarán las técnicas de recolección de información como el grupo de discusión. En cuanto a las técnicas de análisis de la información se recurrirá al análisis de discurso y la revisión bibliográfica.

Palabras clave: trabajo social / dimensión socio-educativa / educación popular

ÍNDICE

Introducción.....	Página 3
Capítulo 1. Elementos del contexto para pensar procesos emancipatorios de Sujetos Colectivos.....	Página 6
Capítulo 2. Trabajo Social.....	Página 10
2.1. Significado social del Trabajo Social en la sociedad capitalista.....	Página 10
2.2. Las dimensiones del Trabajo Social.....	Página 14
2.2.1. Dimensión investigativa	Página 15
2.2.2. Dimensión asistencial	Página 17
2.2.3. Dimensión socio-educativa	Página 18
2.2.4. Dimensión ético-política	Página 21
2.3. Proyecto ético-político.....	Página 23
Capítulo 3. Los aportes de la Educación Popular a la dimensión socio-educativa del Trabajo Social.....	Página 26
3.1. Fundamentos de la Educación Popular.....	Página 26
3.2. La relación de la Educación Popular con el Trabajo Social.....	Página 32
3.3. Diálogos entre Trabajo Social y Educación Popular.....	Página 41
Reflexiones finales.....	Página 46
Bibliografía.....	Página 50
Anexo.....	Página 55

Introducción

El presente trabajo final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR se propone realizar un estudio acerca de la dimensión socio-educativa de la intervención del Trabajo Social, en clave de Educación Popular.

La investigación tiene intención de constituirse como herramienta teórica para la reflexión conceptual y metodológica de la práctica del Trabajo Social desde los aportes de la Educación Popular.

A su vez, la información contenida en estas líneas podrá ser utilizada como referencia para futuros trabajos con interés en problematizar la forma de ejercicio del Trabajo Social, con particular atención a la dimensión socio-educativa de la profesión, sobre la que poco se trabaja en la actual currícula universitaria.

La profundidad del trabajo tiene un alcance exploratorio descriptivo, y en lo que respecta al diseño de investigación, será de tipo cualitativo. Este enfoque como manera de pensar la realidad social y estudiarla, posibilita incluir datos e información de la misma que se entiende no podrían ser decodificados por métodos cuantitativos. Para ello, se recurrirá a la revisión bibliográfica y al grupo de discusión como técnicas de recolección de información. En cuanto a las técnicas de análisis de la misma, se recurrirá al análisis de discurso y bibliográfico.

El interés por el tema seleccionado nace de una motivación académica y personal.

En cuanto a lo académico, fue de suma importancia el desarrollo de la práctica pre-profesional, en el área “Sujetos Colectivos y Organización Popular” eje de “Territorio” durante los años 2018-2019, donde se profundizó el estudio de diversos factores que guardan relación con la fragmentación socio-territorial.

En el transcurso de dicha práctica se hizo énfasis en la organización colectiva como forma de enfrentar las múltiples manifestaciones de la cuestión social, en clave de integración barrial y participación popular. En ese sentido, se desplegaron diferentes estrategias, ponderando en todo momento el saber popular como forma de abordaje de la realidad. Durante dicha experiencia, pusimos en juego orientaciones y valores de la Educación Popular para orientar nuestra intervención, resultando de ello un proceso sumamente enriquecedor

tanto para nuestro equipo de estudiantes como para los vecinos del Espacio Plaza¹, con quienes pudimos crecer conjuntamente.

En cuanto al interés personal, este se vincula a la posibilidad de profundizar en el estudio de la Educación Popular como herramienta de trabajo, partiendo de la base de la experiencia adquirida. Asimismo, interesa ahondar en la dimensión socio-educativa del Trabajo Social, así como construir conocimiento en tanto ello implica la “posibilidad misma de construir la práctica profesional” (Grassi, 1995, p. 13) que, en clave de problematización, puede ser a su vez una práctica crítica, si tenemos en cuenta que es importante esclarecer las relaciones entre naturaleza, hombre y sociedad (Claramunt, 2009), para dar cuenta de los procesos que transversalizan y materializan la realidad cotidiana de los sujetos.

Es la actividad pensante, y la producción de conocimiento, lo que guía la acción, por tanto, considerar la práctica y la teoría como una unidad “nos permite avanzar en la aproximación a la verdad, al conocimiento de la realidad social y a sus posibilidades de transformación (Kameyama en Claramunt, 2009, p. 94).

Se espera que este trabajo de investigación pueda dialogar con el conocimiento académico, e intentar recuperar experiencias de profesionales orientados a la Educación Popular. En ese sentido, no solo la bibliografía existente al respecto, sino también las palabras de las personas de algún modo relacionadas con el área temática abordada, así como su trayectoria profesional y sus experiencias de trabajo, cobran absoluta relevancia y ofrecen una perspectiva de acercamiento a otros aspectos importantes del objeto de estudio.

Se entiende que desde el Trabajo Social se pueden generar valiosos aportes no sólo para la intervención directa en la construcción de alternativas emancipatorias, sino también para el estudio y análisis a nivel investigativo, desde una perspectiva social, como paso anterior a la atención de las problemáticas que se presenten. En esta línea, cabe tener en cuenta los aportes de Grassi (2011), quien propone “reflexionar acerca de la relación entre el conocimiento y la intervención, para transformar positivamente los recortes de la realidad que se delimitan como objeto de esa práctica“ (p. 127).

A su vez, siguiendo la propuesta de la mencionada autora, es posible resaltar la

¹ “Espacio Plaza” es un colectivo de vecinos de Punta de Rieles que surge en 2016. Sus principales objetivos se centran en la coordinación, gestión y administración de las actividades y talleres que se desarrollan en el Espacio, que es un espacio público, así como la realización de tareas vinculadas al mantenimiento y acondicionamiento del mismo.

importancia de generar respuestas a problemáticas de corte social, entendiendo la realidad como resultado de un cúmulo de procesos históricos que configuran y definen rasgos del presente. En este sentido, el profesional de Trabajo Social ha de poder generar aportes desde la disciplina, ejercicio que se inscribe en la

“(…) discordancia propia de las formaciones políticas que emergieron de la modernidad y con el capitalismo, lo que da lugar, hace posible, y luego necesaria, intervenciones profesionalizadas en los conflictos que esa tensión genera, más aún cuando la libertad dejó paso al menos a la aspiración de mayor igualdad (...)” (Grassi, 2011, p. 133)

A modo de aclaración, es pertinente mencionar que tal trabajo se realiza a sabiendas de que las afirmaciones no tienen un estado permanente, sino que se encuentran en constante proceso de cambio.

En suma, en un contexto de despolitización y caída de la idea de comunidad -en detrimento de la idea de redes- es vital que desde las Ciencias Sociales, y concretamente desde el Trabajo Social, como profesión que está en contacto directo con los sujetos y los territorios, despleguemos esfuerzos para comprender las experiencias socio-educativas y desde una ética transformadora, busquemos formas que no reproduzcan las lógicas de individuación que predominan en las sociedades actuales.

Por lo anterior, el abordaje que se realice de los aspectos destacados en esta producción escrita son acordes a un proyecto comprometido éticamente con el proyecto societario de las clases subalternas, con proyectos históricos alternativos y utópicos que se direccionen a transformar las relaciones de dominación y explotación predominantes en la sociedad moderna.

CAPÍTULO 1. Elementos de contexto para pensar procesos emancipatorios de sujetos colectivos

Para comenzar, resulta fundamental esbozar elementos predominantes del contexto a nivel global, regional y nacional, que aportan a una mejor comprensión de la realidad de la temática que se desarrollará a lo largo de esta producción escrita. Se entiende que el abordaje de factores económicos, políticos, sociales y culturales y sus efectos en las subjetividades ofrecen una mejor comprensión de la realidad actual. Si bien esta producción no busca detenerse particularmente en este aspecto, se asume importante mencionar *a grosso modo* dichos procesos, en el entendido de que la complejización de las estructuras y las formas de dominación del capital repercuten en las condiciones de vida de las clases subalternas.

La premisa principal es que desde mediados de la década del '70, se asiste a una re-estructuración del capitalismo con innegables consecuencias en todos los aspectos de la vida en sociedad, que si bien suceden a escala global tienen fuertes repercusiones en Uruguay y América Latina.

A **nivel político**, durante los siglos XIX y XX el liberalismo fue la corriente política con más influencia sobre la sociedad en América Latina. A partir de los procesos de retorno a la democracia, ubicados a mediados de los años 80 en varios países de Latinoamérica, se inicia una etapa de profundización de políticas de corte neoliberal, con consecuencias en todas las esferas de la vida en sociedad. En particular, distintos grupos de la sociedad civil históricamente relegados, han sufrido en mayor medida los efectos de esta nueva lógica mercantil que antepone las necesidades del capital ante las necesidades humanas.

La globalización, desde los años 80, ha desatado una crisis general en la convivencia humana, que desemboca en una tendencia creciente a la exclusión, con raíz en la negación del sujeto en tanto que ser humano. El camino de resolución de las crisis sentidas en estas resistencias, lo que en términos de Gallardo (2006) son las experiencias de contraste, conduce al pasaje del *pueblo social* al *pueblo político*. Según este autor, el *pueblo social* se compone por aquellos individuos que perciben su sometimiento como externo o natural, mientras que el *pueblo político* agrupa a aquellos con conciencia de que lo que se padece no es natural, problematizando su realidad con perspectiva de transformación.

En cuanto a la **dimensión económica**, se resalta en esta nueva fase del capital la tendencia a la flexibilización de las relaciones de producción en respuesta a la lógica de mercado. En este proceso, el capital tiende a desregularizar la vida laboral, poniendo en juego los derechos de los trabajadores y atribuyendo al capital nuevas herramientas para el control de todas las dimensiones de la vida en sociedad. (Antunes, 2000)

Con respecto al mundo del trabajo, Antunes postula que durante esta década se generaron:

en los países del capitalismo avanzado, profundas transformaciones en el mundo del trabajo, en sus formas de inserción en la estructura productiva y en las formas de representación sindical y política. Fueron tan intensas las modificaciones que incluso se podría afirmar que la clase-que-vive-del-trabajo presencié la más aguda crisis de este siglo, que afectó no sólo su materialidad, sino que tuvo profundas repercusiones en su subjetividad, como también en el íntimo relacionamiento entre estos niveles, afectó su forma de ser. (2000, p. 84)

A su vez, teniendo en cuenta los aportes de Harvey (1998), podemos hablar de ciertos cambios en los patrones de acumulación flexible entre los sistemas fordistas y no-fordistas, que repercuten en diferentes formas de control de la mano de obra, y que además alteran el comportamiento económico a escala global. Siguiendo al mencionado autor, cabe aclarar que “la acumulación flexible debe ser vista como una combinación específica, y acaso nueva, de elementos fundamentalmente antiguos dentro de la lógica general de acumulación de capital.” (Harvey, 1998, p. 221).

A **nivel social y cultural**, las transformaciones en el mundo del trabajo relatadas por Harvey se asocian con otras en el ámbito de la vida cotidiana de los sujetos, por lo que se construyen nuevas formas de sociabilidad vinculadas con la lógica individualista imperante y la competencia constante con los otros. Al mismo tiempo, el hecho de vivir en una situación de incertidumbre constante, genera que las personas no puedan establecer lazos fuertes con aquello que les rodea o hace a su existencia: como puede ser el lugar de residencia y/o sus compañeros de trabajo, así como se ve determinada su posibilidad de consumo de acuerdo con su salario (lo que impide, muchas veces, proyectar acciones a futuro). Lo anterior deviene en

la atomización de la sociedad, que constituye subjetividades marcadas por un individualismo radical que desestima prácticas colectivas y la formulación de proyectos colectivos.

Habiendo mencionado algunos efectos en términos globales, interesa detenerse a puntualizar ciertos elementos presentes a **nivel regional**.

Ziccardi (2001) reflexiona sobre la profundización de la cuestión social en América Latina, como consecuencia de transformaciones en diversas áreas. Entre ellas, destaca la globalización de la economía, la reforma del Estado de Bienestar y con ésta la reestructuración de las políticas sociales, lo cual deviene en nuevas formas de relación entre lo público y lo privado, disminuyendo así la acción estatal. La autora plantea que se asiste asimismo a la postergación de las demandas de las clases subalternas, como resultado del cambio en las formas de gobierno en las ciudades, y que ello modifica la relación entre gobierno y ciudadanía. En ese sentido, la autora postula que el gran desafío de los tiempos que corren es “crear nuevas formas de participación ciudadana que garanticen la inclusión de los intereses de la sociedad en los procesos decisorios de las instituciones gubernamentales.” (Ziccardi, 2001, p.88)

Por otro lado, se destaca el hecho de que hace dos décadas, “en América del Sur se instalaban gobiernos de izquierda o centro izquierda que hacían augurar, para muchos, el fin de la década neoliberal” (Moreira, 2017, p.1). Es decir que desde inicios del siglo XXI, Sudamérica se ve atravesada por una oleada de gobiernos progresistas, entendida por Antía (2008) como “geografía política novedosa”, luego de que queda en evidencia el descontento general con la implementación de las “recomendaciones” de los organismos internacionales durante de década de los 90’, y empieza a adquirir hegemonía un nuevo modelo de desarrollo y un enfoque de derechos.

Falero (2019), propone que “la expansión de relaciones sociales mercantiles ha expandido una visión instrumental de la vida y todo el tiempo consciente tiende a ser subsumido en la dinámica del capital. La disputa por las subjetividades colectivas se vuelve entonces un asunto más importante que en décadas pasadas.” (p. 11)

Lejos de alentar una visión pesimista frente al contexto regional, resulta valioso retomar a Zibechi (2019), referente en el trabajo con movimientos sociales, quien postula que:

Pensar que lo que estamos viviendo en la región sudamericana significa una regresión suena a echar por tierra todo el ciclo de luchas que consiguió nada menos que deslegitimar el neoliberalismo, poner en fuga a las clases políticas conservadoras y abrir espacios para otros modos de gobernar. (p. 124)

A través de esas palabras, se hace más visible y necesaria la apuesta a profundizar las prácticas emancipatorias.

En lo que respecta a **Uruguay**, la construcción de un bloque opositor a los partidos tradicionales se viene dando desde la década de los 60' de forma articulada con actores sociales y políticos. Así es que en 1971, el Frente Amplio se conforma como coalición política autodefinida como de izquierda. Su llegada al gobierno nacional en las elecciones de 2004, determinó el comienzo de la “ola progresista” en el país. Casas (2014) expone que “(...) la creación del Frente Amplio viene a consolidar este proceso de unificación y politización de las fuerzas de la izquierda social, cultural y política en nuestro país, que deriva en lo que puede catalogarse como la constitución de un bloque histórico de carácter contrahegemónico, en términos gramscianos” (p.18).

El Frente Amplio llega al gobierno nacional en las elecciones del 2005, representando la primera vez en la historia del país que la izquierda alcanzaba el poder. Pero retomando a Falero (2006) “(...) el Frente Amplio (...) cristalizaría una democracia en el sentido de regulación social y no en el sentido de emancipación social” (p.64) es importante entender “(...) el triunfo del FA (...) como fruto de la pervivencia de este bloque histórico, al mismo tiempo que implica el fracaso de los partidos tradicionales y las élites hegemónicas durante el siglo XX (...)” (Casas et al, 2011, p. 5)

El primer período del FA en el gobierno, no parece haber sentado las bases de un modelo de desarrollo diferente y la estrategia no es de tipo anti-capitalista o socialista (Casas et al 2011) Además, “(...) es necesario identificar la permanencia de una importante fragmentación social, en el contexto de un capitalismo neoliberal que ha sido fuertemente excluyente y generador de desigualdades sociales” (Casas, Machado, González, et al, 2014, p.6). De igual forma, es destacable la actuación en lo vinculado a luchas por el reconocimiento y la redistribución (Fraser, 2000) dado que “(...)la acción de izquierda ha continuado en una línea de ampliación de los derechos civiles, en algunos casos vinculados a otros derechos sociales y económicos” (Casas et al, 2011, p.6).

Es importante destacar que a lo largo de estos procesos no se ha promovido una educación que fomente un pensamiento crítico, ni se han alentado procesos educativos alternativos al modelo formal y hegemónico. Podemos ver a la luz de esto, la necesidad de encarnar una forma de lucha donde todas las personas sean comprendidos en el modelo de sociedad, ponderando procesos pedagógicos con perspectiva transformadora.

Por su parte, el reciente triunfo de las corrientes más conservadoras en el poder, que asumen en marzo de 2020, representa la asunción del modelo neoliberal como proyecto político en el gobierno de nuestro país. Se asume que esto representa un contexto poco favorable para los movimientos sociales.

Aunque no respecto a dicha asunción, pero sí considerando elementos del contexto regional a los que no escapa Uruguay, Falero postula que “los agentes del campo popular están en un proceso de reacomodamiento a la nueva situación mientras encuentran obstáculos de distinta naturaleza, límites propios y directa represión para frenar su accionar” (2019, p. 9)

A la mencionada coyuntura se le suma la situación de emergencia sanitaria causada por el virus COVID-19 a la que no escapa Uruguay. No debemos perder de vista que las estrategias desplegadas en nuestro territorio en aras de proteger a la población de esta pandemia, han de tener fuertes repercusiones sobre todo en los sectores socioeconómicos más vulnerables.²

CAPÍTULO 2. Trabajo Social

2.1 Significado social del Trabajo Social en la sociedad capitalista

Como afirma Iamamoto (1997) en *Servicio Social y división del trabajo*³, “para situar el significado de la profesión (...) en el proceso de reproducción de las relaciones sociales, es necesario inicialmente procurar aprehender el movimiento desde el cual se engendran y se renuevan las relaciones sociales que peculiarizan la formación capitalista” (p.3).

² Ver: De Rosa, M., Lanzilotta, B., Perazzo, I., & Vigorito, A. (2020). Las políticas económicas y sociales frente a la expansión de la pandemia de COVID-19: aportes para el debate. *Aportes y análisis en tiempos de coronavirus*;

³ Ver: Iamamoto, M. (1997). *Servicio Social y división del trabajo. Un análisis crítico de sus fundamentos.* Editorial Cortez, Brasil.

Por lo anterior, resulta pertinente retomar los aportes de Lessa (2012), quien esboza que la historia de la humanidad es la historia del cambio en las relaciones sociales, que va generando sociedades cada vez más complejas. Siguiendo al autor, la historia del mundo de los hombres se construye a través del trabajo, que nos diferencia del resto de los animales en tanto implica la transformación de la naturaleza y de la realidad para la satisfacción de necesidades. En este proceso, el ser humano también se transforma a sí mismo, crea herramientas y se relaciona con otros y crea a su vez nuevas necesidades y posibilidades, lo cual resulta también en un proceso de aprendizaje y conocimiento.

Lessa (1999) argumenta que como proceso de ideación y de objetivación, el trabajo implica una construcción en la conciencia, para establecer las finalidades a las que se dirige tal acto, y la posterior transformación de la realidad en sentido de esa previa ideación. A su vez, mediante el trabajo, el hombre construye nuevas posibilidades y necesidades, y da origen a nuevas relaciones sociales sobre complejos sociales (filosofía, religión, política, arte, etc.). Asimismo, el autor argumenta que el acto de trabajo es una relación de poder, mediante la cual el hombre construye herramientas y se relaciona con otros.

El trabajo entendido en términos de Marx, es un proceso exclusivo del ser humano donde el hombre media, regula y controla su metabolismo con la naturaleza, pone en movimiento las fuerzas naturales que pertenecen a su corporeidad, brazos y piernas, cabeza y manos, a fin de apoderarse de los materiales de la naturaleza bajo una forma útil para su propia vida. Al operar así sobre la naturaleza exterior a él y transformarla, transforma a la vez su propia naturaleza.

Desde el abordaje que Lukacs ha desarrollado, podemos esbozar los fundamentos, particularidades y modalidades en las que se expresa el trabajo en el marco de las relaciones sociales así como la centralidad del mismo y sus implicancias en aspectos fundamentales de la sociedad. En ese sentido, se expresa la relevancia del trabajo en la sociedad actual. Así es que, retomando los aspectos esenciales de dicha actividad, se lo entiende como un proceso de transformación del mundo y que a su vez transforma al hombre, distinguiéndose de la naturaleza.

Fundado en la teoría de Marx acerca de que las relaciones de producción tienen un lugar determinante en el conjunto de relaciones sociales en la sociedad capitalista; Lessa (1999) expone que la reproducción social se da a través de relaciones sociales de explotación,

y que la vida social se basa en violencia, en tanto una clase vive del trabajo de otra; lo cual es entendido como alienación del trabajo.

Siguiendo a Lessa (1999), cabe referirnos al proceso de transformación del trabajo en la actualidad, que deja de expresar una necesidad de un individuo determinado, para ser una orden ejecutada como resultado de coacción capitalista, que paga fuerza de trabajo que un trabajador vende a cambio de salario. En ese sentido, el trabajo no puede dejar de ser alienado, y siempre implica la sumisión forzada del trabajador a las necesidades de reproducción y ampliación del capital, que requieren que el trabajo sea cada vez más explotado. Es por ello que el trabajo está mediado por la contradicción de clases, y la reproducción social es alienada a la reproducción del capital, por lo que en el contexto de reproducción social el desarrollo del trabajo es un proceso de reproducción de condiciones políticas, sociales, legales e ideo-culturales que aseguran la desigualdad que permite su acumulación. Al respecto, Iamamoto aporta que “El modo de producir de vida se refiere no solo a la producción física de los individuos, sino a la producción de un determinado modo de vida” (Iamamoto, 1997, p. 17).

Una de las principales consecuencias del proceso social de producción y reproducción del capital, en términos de contradicción entre capital-trabajo, es el surgimiento de la cuestión social. Retomando nuevamente a Iamamoto (1997):

La ‘cuestión social’ no es otra cosa que expresiones del proceso de formación y desarrollo de la clase obrera y de su ingreso en el escenario político de la sociedad exigiendo su reconocimiento como clase por parte del empresariado y del Estado. Es la manifestación, en el cotidiano de la vida social, de la contradicción entre el proletariado y la burguesía, la cual pasa a exigir otros tipos de intervención más allá de la caridad y represión. (Iamamoto, 1997, pp. 91-92)

Es una categoría que expresa la contradicción fundamental del modo capitalista de producción, una fractura que divide a la sociedad, vinculada al pauperismo y ubicada en el S. XIX como resultado de los términos desiguales en que se funda la sociedad.

Es un conjunto de problemas que no pueden ser resueltos por la mera acción filantrópica y cuyas expresiones varían a lo largo del tiempo en función de la definición que las sociedades hacen de sus problemas, con las disputas por la hegemonía y por la construcción de sentido

sobre el ser y el deber ser como marco. Es así que la cuestión social debe ser comprendida en un contexto social e histórico específico, como construcción social que refiere a procesos más amplios dentro de la estructura social, procesos de luchas de atribuciones de sentido (qué es un problema y para quién, por qué es un problema, qué se prioriza en la agenda política). (Grassi, 2003)

Ahora bien, ¿cómo podemos identificar el sentido de la existencia del Trabajo Social en este proceso?

Siguiendo a Iamamoto (1997), es posible decir que en el proceso de reproducción social, el Trabajo Social responde a necesidades sociales colocadas históricamente por la propia lógica del capital. En ese sentido, la actividad profesional está destinada a la creación de condiciones favorables para la reproducción de la fuerza de trabajo, es una actividad de control social destinada a la atención de los problemas emergentes de la cuestión social. A su vez, el Trabajo Social se sitúa en la

producción de las relaciones sociales [que] es la reproducción de la totalidad del proceso social, la reproducción de determinado modo de vida que envuelve lo cotidiano de la vida en sociedad: el modo de vivir y de trabajar de forma socialmente determinada, de los individuos en sociedad (Iamamoto, 1997, p. 86).

Como propone la autora, la actividad del Trabajo Social está vinculada al cotidiano como producción histórica, como expresión de un modo de vida determinado históricamente, donde se verifica la reproducción y sus bases y donde se gestan los fundamentos de una práctica innovadora. Respondiendo a necesidades de supervivencia de la clase trabajadora, reproduce intereses contrapuestos de capital y trabajo, que conviven en tensión; participa de mecanismos de dominación y da respuestas a necesidades de sobrevivencia de la clase trabajadora. (p. 132) De este modo, actúa en la producción y reproducción de la vida social incidiendo en la materialidad y subjetividad de la clase-que-vive-del-trabajo⁴.

Barroco (2003) resalta que la profesión fue creada por el sistema capitalista, con intención de subsanar manifestaciones de la cuestión social, consecuencia directa de propiedad privada de los medios de producción. Según la autora, sería un error perder de vista la naturaleza de la profesión como tal, ya que es esta misma contradicción entre capital

⁴ Ver: Antunes, R. (2000). La centralidad del trabajo hoy. *Papeles de población*, 6(25), 83-96.

y trabajo que establece tendencias estructurales (por ejemplo, la negación de proyectos emancipatorios) y coyunturales de la sociedad capitalista, creando límites y posibilidades de la ética profesional.

Por lo anterior, resulta fundamental promover el ejercicio de la reflexión ética, ya que “hace posible la crítica a la moral dominante, puesto que permite desvelar sus significados socio-históricos, habilitando la desmitificación del prejuicio, del individualismo y del egoísmo; propiciando de esa forma la valorización y el ejercicio de la libertad.” (Barroco, 2003, p.33)

El ejercicio profesional implica, inevitablemente, la elección de determinados valores. ya sea aquellos que alientan el proyecto de los sectores dominantes reforzando su poder, o bien trabajar con los sectores populares en pos de su movilización y organización, promoviendo aprendizajes colectivos y el empoderamiento de los mismos. Esta última postura, que es la adoptada a lo largo de esta producción, implica no perder de vista en ningún momento la importancia de dichos sectores en la construcción y desarrollo de estrategias de un proyecto contra-hegemónico, democratizando el poder y alterando en esos procesos las relaciones de clase preexistentes.

Lo anterior implica la conjugación de las distintas dimensiones de la profesión a la hora de la intervención, por ello cabe adentrarnos a continuación en dichas categorías.

Finalmente, el descubrimiento de estos aspectos, lejos de desalentar las posibilidades de la intervención profesional, nos convocan a adoptar una permanente postura crítica de las posibilidades de transformación de la realidad.

2.2 Dimensiones del Trabajo Social

El Trabajo Social se constituye de múltiples dimensiones, integradas entre sí, cuya ponderación determina el tipo de intervención que se genera.

Como postula Sarachu (2017), la profesión construye su trabajo a partir de una problematización de las necesidades humanas, los procesos de colectivización y las formas sociales de satisfacción. La intervención se concreta entre objetividades (instituciones y equipamientos sociales que habilitan los procesos de realización de las necesidades en una determinada sociedad) y subjetividades (en la estructuración y transformación de los procesos que buscan la colectivización de las necesidades y las formas de satisfacerlas).

Los procesos de intervención del Trabajo Social involucran a sujetos que buscan comunicarse y son afectados en las relaciones de producción y reproducción social y exigen un atento estudio de las condiciones materiales y subjetivas de la existencia, comprendida ésta como una existencia sentida y afectada por diferentes sentimientos (miedo, arrepentimiento, etc.). Bajo este rótulo, la profesión puede ser comprendida como tentativas de aproximación a realidades sociales concretas, que remiten a “problemas”, interrogantes, conflictos, relaciones que se constituyen en posibles objetos de intervención.

El profesional desde su autonomía posible, desarrolla sus estrategias interventivas en procesos sociales que suponen el abordaje de determinados fenómenos que se constituyen como problemas sociales, o sea, de manifestaciones concretas de necesidades sociales en determinados contextos de relaciones sociales que es preciso comprender (subjetividades). Las formas de atención a dichos problemas exigen la movilización de diferentes recursos para el diseño y ejecución de políticas, programas y proyectos que es preciso conocer en profundidad (objetividades). En la intervención, se ponen en juego las distintas dimensiones de la profesión.

Tomando como referencia a Claramunt (2009), podemos distinguir cuatro dimensiones del Trabajo Social: dimensión investigativa, dimensión asistencial, dimensión socio-educativa y dimensión ético-política. Las mismas se distinguen a efectos de su análisis, pero se encuentran interrelacionadas.

2.2.1 Dimensión Investigativa

Siguiendo a Claramunt (2009), podemos ubicar al Trabajo Social dentro del campo de las ciencias sociales y humanas por su actividad referida a diferentes procesos sociales. En ese sentido, la producción de conocimiento busca orientarse a conocer “las características de los sujetos con los que trabaja, los problemas sobre los que actúa, las prácticas que como profesión desarrolla (...), así como los procesos sociales más amplios que determinan a los anteriores en múltiples facetas” (pág. 93).

Teniendo en cuenta que la actividad del Trabajo Social está vinculada a lo cotidiano en tanto producto histórico (Iamamoto), y que el objeto de intervención de la profesión son los problemas sociales, es que cobra relevancia la dimensión investigativa de la profesión. Tal como propone Claramunt (2009), la dimensión investigativa arroja la posibilidad de

investigar como herramienta para la intervención, y también para contribuir a una mejor y mayor “comprensión de la realidad social” (pág. 94)

Resulta interesante mencionar que a lo largo de la formación profesional en la universidad, así como en los espacios de inserción laboral, esta dimensión no es la más alentada ni demandada a los Trabajadores Sociales.

Claramunt (2009) propone que “El hecho de que determinadas situaciones se constituyan como “problemas sociales”, o a la inversa la “desproblematización” de otras, implica confrontaciones y luchas vinculadas a la significación de las mismas por parte de actores diversos” (pág. 94). En ese sentido, es que el aporte teórico desde el Trabajo Social puede apuntar a dilucidar cuestiones teóricas en la definición de problemas sociales, desde la mirada enriquecida por el contacto directo en la práctica.

Grassi (2011) se refiere al tema de la investigación en el campo de las ciencias sociales y humanas, distinguiendo ésta de otras formas de conocer la vida social. En ese sentido, hace énfasis en la realidad como *sustento empírico*, característica propia de este tipo de investigación, aunque, resalta, ello no implica que no sea necesaria la articulación con teoría para validarla. A su vez, indaga acerca del vínculo entre conocimiento y procesos socio-políticos, y el lugar del trabajo social en tal vínculo, para luego, en una segunda parte referirse a la *actitud investigativa* en el Trabajo Social. Profundiza en torno al problema de delimitación del objeto de conocimiento y de intervención. Además, presenta interrogantes sobre la tarea de los trabajadores sociales, y el lugar que los Estados le atribuyen a la profesión a la hora de resolver diversas problemáticas que atraviesan la vida de sus habitantes, y cómo todo esto repercute en la identidad del trabajo social. Hace hincapié en la *actitud investigativa*, concebida como “una exigencia del ejercicio profesional de los trabajadores sociales, tengan o no funciones de investigación en cuanto agentes particulares y, aunque como tales, estén urgidos a resolver situaciones que no pueden esperar ningún diagnóstico.” (Grassi, 2011, p. 136)

La autora realiza una distinción entre la *investigación institucional*, referida al lugar de los profesionales sociales a la hora de elaborar diagnósticos que orienten decisiones políticas, y la *investigación académica*, que es aquella que con mayor profundidad pretende objetivos más ambiciosos, vinculados a niveles de abstracción y teorización mayores. Profundiza sobre las limitaciones y oportunidades de cada una de ellas; plantea los obstáculos de la institucionalidad a la hora de desarrollar tarea investigativa, mencionando, entre otros,

el hecho de que las instituciones instituyen el problema a estudiar y tienden a definirlo según su propia lógica que además se reproduce a sí misma.

Grassi resalta “la posibilidad que se abre al trabajo social en general en la producción de conocimientos.” (Grassi, 2011, p. 137) Esto es, la producción de conocimiento con perspectiva transformadora, oportunidad que se presenta a la profesión en tanto que inscripta y partícipe de lugares (instituciones) desde donde se crean respuestas a distintas problemáticas, pero al mismo tiempo el contacto directo con las situaciones, emergencias, urgencias, ofrece información que resulta de gran valor para la investigación. En ese sentido se resalta lo fundamental que es para los profesionales del Trabajo Social mantener una actitud crítica y de constante revisión de las prácticas, y sobre todo en lo relativo a la influencia de su rol en la toma de decisiones tendientes a transformar las condiciones de vida de las personas. Se puede observar que la dimensión investigativa es constitutiva de la acción e intervención profesional, y en ella se juega la autonomía profesional (Grassi, 1995).

En suma, la relevancia de la *actitud investigativa* en el ejercicio profesional, está definida por la misma como herramienta fundamental para conocer los problemas sociales y generar aportes para su mejor comprensión y abordaje, sobre todo desde las instituciones. La dimensión investigativa, comprendida en estos términos, debe ser parte del proceso de formación de los profesionales, alentando así el “fortalecimiento y reconocimiento de la profesión” (Grassi, 2011, p. 138)

2.2.2 Dimensión asistencial

El Trabajo Social interviene en las condiciones de vida y en las circunstancias de la interacción social en cuanto se presentan obstáculos para la producción y reproducción de los sujetos e, indirectamente, de la sociedad. El objeto se va construyendo en la red de relaciones que se forma quienes demandan satisfactores socialmente disponibles para sus carencias y los agentes que disponen de los recursos. La dimensión asistencial se refiere a esta función del Trabajador Social, como mediador entre las personas, sus necesidades sociales identificadas, y los recursos disponibles para su satisfacción. (Claramunt, 2009)

Si bien se hace presente desde las primeras actividades de la profesión, la tarea asistencial ha sido motivo de controversia y rechazo a lo largo de la historia del Trabajo Social, por la distinción entre “acciones asistenciales y asistencialismo” (Claramunt, 2009, p.

95). Esta preocupación radica en no generar subjetividades signadas por reglas institucionales en el proceso de acceso a recursos y servicios disponibles.

Siguiendo a Claramunt (2009), en esta dimensión aparecen una serie de puntualizaciones principales que resulta interesante retomar.

De una parte, se trata de desempeñar acciones profesionales tendientes a hacer valer los derechos de los beneficiarios en tanto que ciudadanos, para garantizar su reproducción biológica y social, mediante la facilitación del acceso a recursos y servicios disponibles.

A su vez, en este proceso aparece la posibilidad de aportar, desde la consideración de los beneficiarios en tanto humanos, al mejoramiento de la atención y el servicio por parte de las instituciones, y en ese sentido a la relación entre éstas y la población.

Un tercer elemento subyacente de la dimensión asistencial radica en el aporte que el Trabajo Social puede generar a la hora de formular e implementar políticas sociales, por el conocimiento que el contacto directo con los contextos con los que se pretende trabajar genera.

De este modo, se podrían generar respuestas más adecuadas a la realidad de las personas con las que se trabaja, aporte que como se ha visto en el apartado anterior se conecta con la dimensión investigativa del Trabajo Social.

2.2.3 Dimensión Socio-educativa

Definida por Claramunt (2009) como “todos aquellos procesos que se desarrollan con el objetivo de incidir y transformar de algún modo las formas de pensar y de actuar de las personas con las que trabajamos” (p. 97); esta dimensión se hace presente desde los orígenes de la profesión, aunque quizás de un modo poco visible en tanto la dimensión asistencial ha tendido -y tiende- a ser la más demandada.

Cargada de componentes ético-políticos, que definirán la línea de trabajo del profesional en los procesos de los que sea parte, se distinguen dos enfoques de la intervención.

Por un lado, el trabajo puede alinearse a intereses relativos a la clase dominante, apuntando a disciplinar y adaptar a los sujetos a la lógica de subordinación (Claramunt, 2009). En estos casos, la tarea estaría adoptando una función enajenadora y reproductivista de las relaciones sociales capitalistas.

Por otro lado, la tarea profesional puede vincularse a los intereses de sectores históricamente relegados, en pos de su fortalecimiento y constitución en tanto que sujetos de derecho “procurando su efectiva participación y su conformación como sujetos protagonistas y con capacidad contestataria ante las imposiciones del orden social actual.” (Claramunt, 2009, p. 97) A partir de esta forma de comprender las implicancias del ejercicio profesional, la dimensión socio-educativa y la ético-política de la profesión guardan muy estrecho vínculo.

Retomando a Rebellato (2009), quien siguiendo a Gramsci comprende la práctica social como una acción cultural y transformadora, y por tanto inevitablemente política en el trabajo con organizaciones, se destaca que esta perspectiva:

Debe llevar a que los sectores populares se descubran como pertenecientes a una clase social expropiada en su poder económico político y cultural, Sentirse parte de una fuerza histórica que es llamada a ser protagonista del cambio social. La hegemonía comienza a practicarse en el barrio y en la fábrica, pero termina ejerciéndose a nivel de toda la sociedad. No hay dirección cultural, si a la vez no hay dirección política. Todo proceso cultural es político si ayuda a que, en los microprocesos, los sectores populares adquieran conciencia de su real capacidad de hegemonía. (p. 120)

A juicio de Iamamoto (2003), podemos ver que desde el Trabajo Social estamos estrechamente vinculados a la acción educativa y los procesos de formación, lo que implica la promoción de procesos de potenciación de las capacidades individuales y grupales de los sujetos, ya que esta “dimensión socio-educativa es la que interfiere en hábitos, modos de pensar, comportamientos de los individuos en sus relaciones cotidianas” (p. 102).

Debemos tener en cuenta que el Trabajo Social es una profesión que implica la constante construcción de procesos de comprensión de una realidad social que está en continuo movimiento y transformación (Mallardi, 2014). Según Casas, Machado, González (2011) nuestra especificidad se encuentra en la intervención en los obstáculos a los que se enfrentan los sujetos para su reproducción social, estando vinculada al proceso de satisfacción de necesidades. Si comprendemos que los sectores populares se agrupan a fin de resolver dichas necesidades, propias de la vida cotidiana, es importante no perder de vista la

importancia de contribuir en la construcción de proyectos colectivos con identidad popular, en los que puedan generarse amplios procesos de participación y movilización.

En ese sentido, desde nuestro rol tenemos la posibilidad de trabajar en “(...) el desarrollo de procesos pedagógicos capaces de desenvolver formas más lúcidas de comprender el mundo, formas más democráticas de relacionarnos, formas más adecuadas para el protagonismo de los sujetos” (Di Matteo, Michi, Vila, 2012, p. 91). En definitiva, de aportar en los procesos de desarrollo de conciencia de clase, habilitando espacios de formación que permitan reflexionar sobre lo subyacente a las mencionadas necesidades. Una vez más se identifica aquí la dimensión ético-política, que permea los procesos pedagógicos a los que se alude.

Siguiendo a Hurtado (2004), el rol del agente profesional que actúa en el área del Trabajo Social, debe ser un verdadero promotor de liberación y conducción de los grupos sociales mediante la generación de reflexión, análisis y síntesis para lograr los objetivos planteados, es decir, debe estar “(...) comprometido con una opción de liberación popular, y no puede ser ajeno, aunque su origen sea externo al proceso de transformación y sus luchas. Debe ser pues, un verdadero intelectual orgánico, ese es su rol fundamental” (p. 26).

En esta línea, se entiende que nuestro papel como profesionales no implica decidir ni hacer por los sujetos, sino, por otra parte, “(...) crear las condiciones para que los sectores con los que se trabaja puedan autodescubrir el mundo de ilusiones y apariencias que oculta las verdaderas contradicciones de la realidad (...) [estimulando] el protagonismo de los propios sectores populares.” (Rebellato, 2009, p.69). Es así que entonces resulta imprescindible desplegar acciones socio-educativas, que propendan a desarrollar el potencial político de los sujetos colectivos, bajo la concepción de que todo “(...) acto educativo tiene naturaleza política y (...) [todo] acto político tiene naturaleza educativa” (Freire en Rebellato, 2009, p. 129). Partiendo de este aporte, se entiende que la dimensión socio-educativa del Trabajo Social, puede estar vinculada a una pedagogía emancipatoria, que articulando ciertas estrategias de intervención profesional, procure

(...) contribuir para o fortalecimento de processos emancipatórios, nos quais há a formação de uma consciência crítica dos sujeitos frente à apreensão e a vivência da realidade, sendo ela, também facilitadora de processos democráticos, garantidores de

Direitos e de relações horizontais entre profissionais e usuários, ao mesmo tempo que projeta a sua emancipação e a transformação social. (Lima en Mito, 2009, p.499)

Este enfoque de la pedagogía es el que se considera y promueve en esta producción escrita, y se refiere al amplio espectro de miradas, lineamientos, proyectos, procesos de trabajo orientados a transformar el orden social vigente, en oposición a los sistemas educativos que reproducen relaciones sociales fundadas en términos injustos y desiguales. A su vez, no debemos perder de vista que según esta referencia conceptual e ideológica, lo pedagógico trasciende el ámbito educativo formal.

Por último, para encarnar una práctica social alineada a esta postura, se debe inevitablemente partir de un análisis teórico y político del rol del Trabajo Social en dichos procesos educativos, advirtiendo rasgos de la práctica que puedan aportar a la emancipación.

2.2.4 Dimensión ético-política

La ética profesional es histórica e intencional, implica definir desde qué lugar el profesional estudia y comprende la realidad. Supone elecciones personales con una opción determinada, y como tal trae aparejado un análisis a priori de la acción profesional. A su vez, la forma en que se definen los problemas tampoco es neutral, por lo que se hace necesario para cada profesional un proceso de reflexión constante sobre los hechos, su comprensión, su explicación y posterior abordaje. De dicho proceso se pueden desprender distintos sentidos de la intervención, y por lo tanto no es posible referirse a un único camino del Trabajo Social. En otras palabras, el Trabajo Social no es uniforme sino que existen múltiples concepciones sobre su significación. (Aquin, 2005)

Para Rebellato (1989), “la práctica ética [refiere al] conjunto de valores y normas, que orientan a los hombres hacia la realización de un proyecto personal y colectivo, donde está en juego el significado mismo de sus existencias” (p. 31)

En alusión al lugar de la intervención profesional en la vida cotidiana, Gianna (2011) postula que esta dimensión “permite romper con aquellas visiones asépticas o ingenuas, que plantean que las prácticas sociales, y (...) la intervención profesional, no incluyen intereses,

valores y proyectos” (p. 64). El autor propone que esta dimensión asume dos niveles, que resulta útil rescatar.

El primer nivel está vinculado al proyecto ético-político profesional, es decir, los valores éticos de la profesión definidos colectivamente, así como a “las competencias teóricas y prácticas, y la mediación con los proyecto societales de clase actualmente en pugna” (Gianna, 2011, p. 64). En el siguiente apartado de este capítulo se ahondará más al respecto.

El segundo nivel se identifica en la acción profesional individual. En ese sentido es que cobra importancia que el profesional tenga noción de las implicancias de su actividad. Esta producción escrita se posiciona desde la *Ética de la Liberación* (Rebellato)⁵, que supone la ruptura y transformación de todas las formas de dominación y explotación, en oposición a la alienación. Dicha ética se refiere a una nueva identidad, nueva cultura, una nueva conciencia que nace del trabajo con los sujetos, y que ha de producir un nuevo saber para la construcción de un mundo donde los intereses de los sectores populares sean protagonistas. Esto implica abandonar modelos que los profesionales hemos aprendido en el proceso de formación, e incluso enfrentar posturas institucionales hegemónicas.

A partir de estos dos niveles planteados, se hace visible la pluralidad de caminos que puede tomar la intervención profesional, al tiempo que se evidencia la misma como campo controversial y problemático. De lo anterior se desprende que, si hay una actitud que se vuelve fundamental a toda hora, es la de interrogar críticamente los espacios que se otorgan al profesional para su ejercicio, es decir, cuestionar lo dado y elaborar análisis y argumentos que permitan -al menos considerar- otra forma de pensar la realidad. Esta actitud no se agota, sino que ha de ser activa y constantemente creativa, y traza un horizonte ético que es innegablemente constitutivo del ejercicio profesional. (Aquin, 2005)

Pensar la intervención en un sentido transformador, en términos gramscianos puede conducir a considerar al trabajador social como intelectual orgánico, en la medida que cumple una función organizadora entre los grupos subalternos a partir de la actividad intelectual. En otras palabras, se trata de una tarea intelectual que articula teoría y praxis con perspectiva de las masas orientada a la transformación de la historia.

Si esto se postula como referencia para la concepción del lugar profesional en procesos interventivos con sujetos colectivos, debemos saber que implica la ruptura con la concepción del mundo dominante, para adoptar una postura crítica y en relación a las masas. Significa

⁵ Ver: Rebellato, J. L. (2000). *Ética de la liberación* (No. 370.193 4).

asimismo un rol político que reflexiona, interpela, cuestiona, problematiza el mundo; y en ese cuestionamiento toma opción por caminos alternativos a los propuestos por la lógica dominante

Habida cuenta de la posibilidad de generar una intervención profesional transformadora, se identifica la relevancia de la dimensión socio-educativa en tanto promueve un ejercicio horizontal y en relación a procesos colectivos de comprensión y acción en la realidad.

Ante esto, no debemos perder de vista que las transformaciones sociales de la contemporaneidad representan enormes desafíos para los sectores populares y ello repercute en el cuestionamiento del papel del Trabajo Social en la sociedad. En ese sentido, se alienta a asumir una postura crítica frente a las situaciones de injusticia social, cuestionando al sistema capitalista y a partir de la misma configurar una práctica social signada por valores contrahegemónicos.

Siguiendo a Rebellato (1989), “(...) la práctica social debe apostar a vincular las luchas reivindicativas con las luchas políticas, la autogestión con la gestión del poder de la sociedad, la transformación cultural con la creación de nuevas estructuras económicas y políticas” (p. 179).

Asimismo, para el Trabajo Social en tanto profesión inscrita en los procesos de producción y reproducción, también se reconoce la necesidad de problematizar las condiciones de inserción laboral. La construcción colectiva de un proyecto profesional alineado con proyectos societarios alternativos, que asuma determinados valores e ideologías parece poder sentar las bases de una práctica más autónoma y comprometida con los sectores populares.

2.3 Proyecto ético-político

Tal como propone Netto (2003), las acciones humanas siempre están orientadas hacia objetivos, metas y fines, que construyen necesidades e intereses que implican un proyecto.

El Proyecto ético-político es una parte constitutiva del Trabajo Social, una parte esencial de la profesión y la intervención. En tanto que tal, constituye un debate muy reciente, que si bien se gesta entre los años 70 y 80 con el proceso de reconceptualización, surge post-dictadura desde los años 90, motivado por la crítica al conservadurismo y la lucha por la democracia,

en contraposición a la ofensiva neoliberal.

A modo de introducir brevemente elementos contextuales dentro de los cuales se gesta este debate, se menciona que la derrota de los regímenes dictatoriales marcó una nueva condición política para la construcción de un nuevo proyecto societario en Latinoamérica, particularmente en Brasil. En este contexto de retorno a la democracia, se genera la discusión entre distintos proyectos societarios, rompiendo con la homogeneidad de visiones (Netto, 2003) que caracterizó las décadas anteriores. Estas nuevas propuestas, engendran nuevas luchas en la sociedad.

Frente a la crisis de capital luego de su fase expansiva entre 1945 y 1973 se genera la respuesta del proyecto neoliberal, que implica transformaciones políticas, económicas y sociales que afectan profundamente a los sectores con mayores necesidades. (Montaño, 2004) Ante esto, el Consenso de Washington (1989), sintetizó una serie de recomendaciones para llevar a cabo la reforma neoliberal. Este nuevo sistema de organización, promueve una visión de “la política social como *base de sustentación* del Servicio Social, y del asistente social como *instrumento* de ejecución de la política social(...)” (Montaño, 2004, p. 6), lo cual afecta “significativamente y expresivamente nuestra profesión.” (Montaño, 2004, p. 6) Estas transformaciones marcan la necesidad de una respuesta profesional.

El proyecto profesional es un proyecto colectivo que difiere de los proyectos societarios en la medida que no representa una propuesta para el conjunto de la sociedad. Su elaboración constituye un campo de tensión entre las diferentes concepciones sobre lo que implica la profesión, y sobre las diferentes opciones políticas adoptadas frente a las visiones hegemónicas de sociedad. “no es algo aislado, sino necesariamente inspirado en y articulado a proyectos societarios. Por lo tanto, el proyecto profesional importa, redimensiona y se inserta a determinados valores, ideologías, proyectos, articulado con actores sociales que representan los valores, ideologías y proyectos profesionales hegemónicos”. (Montaño, 2004, p. 7)

Teniendo en cuenta el pluralismo que existe dentro de la profesión, las diferencias que se dan en el colectivo no pueden ser resueltas tan sólo por la categoría profesional. Por ello, el proyecto societario al que se adhiere es el que determina los caminos a transitar por medio del respeto a una serie de imperativos que trascienden las divergencias (Netto, 2003).

Los proyectos profesionales tienen implicancias con el resto de la sociedad, son contruidos por el colectivo profesional

(...) presentan la auto-imagen de una profesión, eligen los valores que la legitiman socialmente, delimitan y dan prioridad a sus objetivos y funciones, formulan los requisitos (teóricos, institucionales y prácticos) para su ejercicio, prescriben normas para el comportamiento de los profesionales y establecen las bases de su relación con los usuarios de sus servicios, con las otras profesiones y con las organizaciones e instituciones sociales privadas y públicas. (Netto, 2003, pp. 274-275)

Por lo anterior, el componente ético ha de estar presente en toda intervención profesional, y es por ello que en el proyecto de la profesión se disputa la legitimidad de los usuarios de los servicios ofrecidos y vinculados al Trabajo Social. De ahí el hecho de que el trabajo práctico “requiere de un profesional informado, culto, crítico y competente (...) capaz de descifrar la génesis de los procesos sociales” (Iamamoto, 2003, p.79-80).

Entendido en términos procesuales, este proyecto incluye en su estructura básica “el reconocimiento de la libertad como valor central; (...) un compromiso con la autonomía, emancipación y plena expansión de los individuos sociales.” (Netto, 2003, p. 289) Asimismo, “propone la construcción de un nuevo orden social sin dominación y/o explotación de clase, etnia y género.” (Netto, 2003, p. 289), bregando por la equidad y la justicia social con perspectiva de universalización del acceso a bienes y servicios de programas y políticas sociales.

A lo anterior se suma el compromiso con la ampliación y consolidación de la ciudadanía de la clase trabajadora, luchando por el reconocimiento de sus derechos sociales, políticos y civiles, en clave de socialización de la participación política. “Lo que se busca es construir una cultura pública democrática, en la que la sociedad tenga un papel cuestionador, propositivo, por medio del cual se pueda compartir poder y dividir responsabilidades” (Iamamoto, 2003, p. 78)

Como lo expresa el *Código de ética del Trabajo Social y/o Servicio Social en el Uruguay*, ha de ser tarea profesional “Retomar y promover la autonomía de los movimientos populares y organizaciones de la clase trabajadora, estimulando espacios de encuentro y articulación, basados en los principios de este Código.” (ADASU, 2001). En este sentido, la gran potencialidad está en las organizaciones populares, valiosa herramienta para la construcción colectiva.

Como postula Rebellato (1989), a quien se toma como referente, “un proceso de transformación abarca todas las esferas de la realidad humana. La práctica social está enmarcada en este proceso de cambio.” (p. 175) Se remarca de este modo, el desafío profesional en tanto colectivo, de contribuir a esta apuesta transformadora.

CAPÍTULO 3. Los aportes de la Educación popular a la dimensión socio-educativa del Trabajo Social

3.1 Fundamentos de la Educación Popular

“Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye.”

Paulo Freire

Luego de haber expuesto cuestiones en torno al Trabajo Social, resulta imprescindible detenerse a puntualizar algunas cuestiones en torno a la siguiente noción, la que se interesa esta producción: la Educación Popular. Interesa en este primer apartado abordar sus fundamentos, para luego poder profundizar en su vínculo con el Trabajo Social.

Si bien el principal expositor de la temática es Paulo Freire, pedagogo brasileiro, cuyos aportes constituyen las bases metodológicas fundamentales de la Educación Popular; el desarrollo teórico en torno a esta temática nace fundamentalmente del cúmulo de sistematizaciones de distintas experiencias a lo largo de la historia. Por ello para este punto se tomarán en cuenta las propuestas de diversos autores.

Primeramente, cabe aclarar que en este trabajo se adhiere a la postura que considera la Educación Popular no como algo estático y establecido, sino como una categoría en constante construcción y disputa, que “es inevitablemente política en tanto designa una actividad social como la educación, que se asume como política y que, además, es completada con un

calificativo inherentemente político.” (Di Matteo et al., 2012, p.85) Asimismo, no se trata aquí de buscar una definición concreta, porque se entiende que no la hay, sino que se pretende abrir las puertas a concebirla en tanto “praxis que implica una concepción del mundo, un conjunto de valores y una opción por los oprimidos” (Ubilla, 1996, p.13)

Mediante la Educación Popular se apuesta a generar un proceso educativo transformador, que desestructure el modelo educativo hegemónico para producir conocimiento desde el sabor popular en articulación con el saber académico, fomentando a su vez, participación popular en un sentido emancipador y transformador. Como propone Ubilla “Su norte está marcado por la disposición a luchar por la construcción de una nueva sociedad, diferente a la que ha legado el capitalismo.” (1996, p. 14)

Según la propuesta de Rebellato , es posible decir que la Educación Popular es indisociable de una concepción “cultural y política”, que implica una “opción por los sectores populares” (2009, p.43).

Siguiendo a Bermúdez Peña se afirma que la Educación Popular “en su expresión latinoamericana, se inscribe como un tipo de práctica que tiene una clara intencionalidad de transformación social y compromiso político” (2008, p. 31)

Como postula Reis “La propuesta de Educación Popular supone la combinación de modalidades formales y no formales en ofertas educativas en una íntima relación con las realidades, aspiraciones y necesidades de los sectores sociales con los que se trabaja.” (2010, p. 151)

Por su parte, Freire (1982) se plantea el proceso de socialización y la cultura, como formas de ejercicio del poder, y enfatiza que: “...es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo” (Freire, 1976, p. 28). En ese sentido, propone que la Educación Popular se interesa por habilitar procesos de reflexión colectiva que contribuyan a mejorar los niveles de comprensión de los sujetos sobre su propia realidad. De ese modo, se busca fomentar la construcción de sujetos populares como sujetos políticos, que encarnen una práctica transformadora en términos de expresión de lucha y resistencia a la lógica capitalista de organización fragmentaria de la sociedad. La Educación Popular busca resignificar al sujeto dotándolo de un rol protagónico en las decisiones, tal como sucede en procesos de construcción de poder local.

El proceso educativo entendido en estos términos intenta aportar herramientas que permitan la construcción de un ser colectivo, es decir, fomentar la reflexión colectiva para la transformación de toda forma de opresión. Desde esta concepción se entiende que lo anterior es posible si no se pierde de vista la perspectiva histórica de los procesos macrosociales que atraviesan y condicionan la realidad concreta de los sujetos a partir de una lógica de privilegiados y marginados.

Si nos acercamos a Gramsci, para quien lo educativo atraviesa la sociedad y va más allá de lo escolar, es posible reconocer otros espacios educativos donde organizar, difundir y promover la cultura de los sectores subalternos con un sentido político. En sus *Cuadernos de la Cárcel* si bien Gramsci no refiere a la Educación Popular propiamente dicha, sí problematiza la educación con sentido político, generando valiosos aportes a la pedagogía crítica. Según este filósofo, la relación educativa es siempre una relación política, y la educación tiene una función política. Siguiendo su línea de pensamiento, cabe mencionar una vez más la noción de *nueva cultura*, cuyo desarrollo tiende a transformar las relaciones de producción, y en este proceso se destaca el rol de los *intelectuales orgánicos* como agentes con estrecho vínculo y conocimiento de la cultura y las actividades de los oprimidos que, estableciendo una relación dialéctica con los sectores populares, trabajan para la construcción de un proyecto contra-hegemónico.

En suma, se trata de entender que la autonomía de los sectores subalternos organizados se fortalece a través de un proceso pedagógico que es inherentemente político, y se nutre del intercambio colectivo y del diálogo de saberes. Podemos entender que dicho proceso se conjuga y se nutre con los fundamentos y valores de la Educación Popular.

Agüero & Martínez, por su parte, definen la Educación Popular como el “proceso por el cual los sectores populares logran, a través de una metodología determinada, elevar el grado de conciencia sobre las causas que originan su realidad, entendiendo a ésta como histórica-cultural-estructural.” (2003, p.2)

Carlos Nuñez concibe la Educación Popular como "(...) el proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización; es la confrontación de la práctica sistematizada, con elementos de interpretación e información que permitan llevar dicha práctica consciente a nuevos niveles de comprensión.” (1986, p.55) En definitiva, postula el autor, se trata de una práctica

transformadora tendiente a promover una conciencia de solidaridad de clase, a partir de la cual gestar una lucha organizada.

En términos de Núñez , “es un proceso de formación y capacitación que se da dentro de una perspectiva política de clase y que forma parte o se vincula a la acción organizada del pueblo de las masas, en orden a lograr el objetivo de construir una sociedad nueva, de acuerdo a sus intereses.” (1996, p. 2)

Picón postula que “La identidad de la Educación Popular es su compromiso con los sectores populares, con sus movimientos sociales y sus organizaciones en una perspectiva emancipadora. El desafío que tiene la Educación Popular es ser consecuente y coherente con su identidad, y a partir de ello, abrirse a demandas sociales ampliadas y ante nuevos sujetos educativos populares, pero rechazando las concepciones y valoraciones del liberalismo.” (2005, p. 55)

Ahora bien, habiendo planteado algunas definiciones seleccionadas por su claridad y riqueza conceptual, resulta interesante identificar los elementos sustantivos que definen la Educación Popular en cinco niveles: ético, epistemológico, metodológico y pedagógico, y político. (Núñez, 2005)

En lo que refiere a su **lo ético**, esta práctica se distingue de los valores mercantiles que tienden a regular la vida de las personas en sociedad, defendiendo por lo contrario una “ética de la vida”, que pondera el “compromiso en pos de la transformación social.” (Núñez, 2005, p.8)

Atendiendo la propuesta de Hinkelammerkt (1990), podemos decir que se manifiesta en contra de la relación dominantes-dominados mediante un accionar que no se rige bajo los parámetros de la racionalidad instrumental sino que se involucra en procesos de transformación de la estructura social desarrollando sus potencialidades.

A nivel **epistemológico**, “la educación popular sostiene que el conocimiento, elemento esencial del hecho educativo, es un fenómeno humano, social, histórico y contextual” (Núñez, 2005, p.9)

En detrimento de la concepción del conocimiento como factor de dominación, desde esta práctica se busca habilitar procesos educativos que liberen a los sujetos de toda forma de opresión, fomentando instancias de construcción colectiva del mismo. Se valora a su vez la relación entre el sujeto, el medio y la historia, para comprender que el conocimiento surge de un proceso de construcción social y que no es algo exclusivamente objetivo sino que deviene

de una dimensión subjetiva (experiencias, sentimientos, percepciones) que ha de ser conjugada con factores socio-históricos que condicionan esa realidad.

Como propone Freire, la apuesta va dirigida a sustituir la *educación bancaria* por la *pedagogía del oprimido*. Según el autor, la primera crea educandos que repiten la información que reciben de sus educadores, quienes depositan en ellos conocimiento cual si fueran recipientes y generan de ese modo sujetos dóciles y pasivos, que se adaptan a la opresión de la sociedad tradicional y no desarrollan pensamiento auténtico. Es el modelo de educación que sirve a la clase dominante en la medida que “no permite la conciencia de la realidad y la liberación de los educandos.” (Ocampo López, 2008, p. 65)

La *pedagogía del oprimido*, en cambio, se presenta como antítesis a dicha educación tradicional. Trata de reforzar la capacidad crítica, creativa cultivando asimismo la curiosidad del educando, para el descubrimiento y la comprensión de la realidad. Concibe a los educadores como líderes revolucionarios, y resalta a toda hora la necesidad de poner en diálogo los diferentes saberes de los involucrados en el proceso de aprendizaje conjunto. Da importancia a la conciencia histórica para comprender el mundo actual y convoca a no perder el diálogo en relación con las masas oprimidas. Mediante la *pedagogía del oprimido* se sirve a la liberación del pueblo, valiéndose de una *educación liberadora*⁶ que implica “la concientización de los oprimidos sobre su situación y realidad para luchar por la liberación y la transformación de la realidad.” (Ocampo López, 2008, pp.67-68)

Tal como presenta Céspedes Rossel en CELATS⁷, desde la Educación Popular

se trata de aportar a la construcción de proyectos, contribuir a la construcción de subjetividades rebeldes, transformadas y transformadoras del mundo, del control y poder que les tocó vivir. Supone una metodología para la apropiación de la palabra, la organización, y el buen trabajo personal, colectivo, y contribuir a cambios a diversos niveles locales, regionales, internacionales y fortalecer el sentido contestatario, alternativo de la Educación Popular que dará sentido a la educación en general y a la forma de vida en nuestras sociedades. (sin fecha, párr. 21)

⁶ Ver: Freire, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.

⁷ Ver: Educación Popular y Trabajo social, un desafío indispensable para el cambio social Disponible en:

https://www.celats.org/publicaciones/14-publicaciones/nueva-accion-critica-2/85-educacion-popular-y-trabajo-social-un-desafio-indispensable-para-el-cambio-social#_ftn1

Ahora bien, la desarrollada concepción epistemológica implica indisociablemente una **concepción metodológica y pedagógica** acorde. Esto no es otra cosa que la necesidad de articular lo teórico con lo práctico, lo discursivo con las prácticas concretas.

En ese sentido, a nivel metodológico la Educación Popular busca procesos de enseñanza y aprendizaje dialécticos. El punto de partida es la práctica de los sujetos con que se esté trabajando, para luego alcanzar niveles más abstractos que permitan explicar conceptualmente fenómenos propios de esa realidad vivida. En este proceso, el educador debe ser quien desde la *pedagogía del oprimido* descrita en párrafos anteriores, aliente a los educandos a la reflexión y problematización de sus prácticas. De este modo, se busca iniciar un proceso de comprensión de la realidad en su complejidad histórica y estructural, comprensión que podrá dar paso a prácticas transformadoras más conscientes. Se apela para ello a que los pedagogos sean creativos e imaginativos en sus propuestas de trabajo a la hora de llevar a cabo estos procesos de descubrimiento desde los parámetros educativos no formales propios de la Educación Popular.

Como se ha visto a lo largo de este apartado, la dimensión **política** es primordial para la Educación Popular. Se destaca una vez más que las prácticas de Educación Popular nacen del compromiso con los sectores históricamente relegados de la sociedad, sembrando un vínculo inquebrantable con las masas oprimidas a favor de su libertad y autonomía. Este eje implica alentar:

procesos que lleven a las personas y grupos a desarrollar su capacidad de decisión, su participación ciudadana, su formación crítica, el conocimiento y ejercicio de los deberes y derechos, su vivencia de valores, su capacidad para discernir entre lo que humaniza y deshumaniza, su capacidad propositiva, su capacidad para organizarse, su capacidad de construir un mundo mejor. (Céspedes Rossel, sin fecha, párr. 12)⁸

⁸ Ver: Educación Popular y Trabajo social, un desafío indispensable para el cambio social

Disponible en:

https://www.celats.org/publicaciones/14-publicaciones/nueva-accion-critica-2/85-educacion-popular-y-trabajo-social-un-desafio-indispensable-para-el-cambio-social#_ftn1

Por su parte, Rebellato propone:

La educación popular debe ser un aporte a la consolidación del sujeto colectivo de la transformación, tanto política como económica y cultural. Por lo tanto, necesariamente debe ser un aporte a la organización que los sectores populares van gestando para materializar su proyecto de alternativa. (2009, p.56)

Siguiendo a este referente, no podemos perder de vista que la Educación Popular en sí misma no constituye una herramienta de transformación, sino que ha de inscribirse en dinámicas de organización popular para “un codescubrimiento esas relaciones de dominación” (Idem, pp.56-57). Se la entiende como un ejercicio que alienta y sustenta la enseñanza-aprendizaje inscrita en prácticas transformadoras, pero que no se agota en el plano pedagógico sino que implica indisociablemente todas las dimensiones de la vida en sociedad.

De lo anterior se desprende que la Educación Popular no es simplemente un proceso pedagógico en términos reduccionistas, sino que implica al aspecto cultural, económico, histórico, social y político. En ese sentido, interesa ahondar en su vínculo con el Trabajo Social para poder dar luz a sus aportes a nuestra disciplina.

3.2. La relación de la Educación Popular con el Trabajo Social

“El cambio no es tarea exclusiva de algunos hombres, sino de los hombres que optan por él. El trabajador social tiene que reconocer a estos hombres que son tan sujetos como él del proceso de la transformación.”

Paulo Freire

Como se ha planteado en el capítulo anterior, una de las dimensiones de la profesión refiere a la participación en procesos socio-educativos, intervención que puede adoptar distintas orientaciones metodológicas.

Luego de exponer los fundamentos de la Educación Popular como concepción ideológica y metodológica -con diversos caminos- en el apartado anterior de este capítulo, cabe ahora adentrarnos a explorar la relación entre ésta y el Trabajo Social. Para ello, es ineludible presentar brevemente la perspectiva histórico-crítica de la profesión desde el movimiento de reconceptualización.

El llamado movimiento de reconceptualización fue un movimiento político-cultural muy heterogéneo que tuvo repercusiones a nivel global en lo que fue una inédita renovación profesional. Ubicado desde mitad de la década del 60 a mediados de la década del 70 aproximadamente, en América Latina, este proceso se propuso cuestionar las bases del Servicio Social. Para comprenderlo mejor, es imprescindible tener en cuenta la influencia de la Revolución Cubana de 1959, el Mayo Francés de 1968 y la Guerra de Vietnam también iniciada en 1959; que constituyeron demostraciones de posibilidades de cambio, cuestionaron la posibilidad de vivir de otra manera y propusieron proyectos alternativos al sistema capitalista imperante.

Asimismo, a nivel mundial se generan cambios en las formas de organización de la producción y consecuentemente en el mundo del trabajo con la incorporación de un nuevo patrón tecnológico y productivo fordista-keynesiano, mediante el cual el crecimiento económico depende cada vez más de la aplicación de descubrimientos científicos y procesos de información y comunicación.

En cuanto a América Latina, según Netto (1996) hay tres vectores que dan lugar al movimiento de reconceptualización: 1) revisión crítica de las ciencias sociales, 2) cambios en la posición de la Iglesia católica (laicización), y 3) protagonismo del movimiento estudiantil [radical].

Otro proceso a reconocer es la maduración cualitativa y cuantitativa de la clase trabajadora, entendido por Acosta (2008) como resultado de la acumulación de experiencia socio-política y su constitución como sujeto político. Estos factores históricos generan demanda de reconocimiento de la clase trabajadora como clase social, en lucha por la dirección intelectual y moral del conjunto de la sociedad, queriendo incluir a las capas medias a su campo y junto con ellas a los intelectuales.

Como propone Acosta el movimiento de reconceptualización es la expresión de la cultura radical: “a forma político-cultural em que se expressam as transformações societárias,

produto da transição de estágio do desenvolvimento do capitalismo monopolista, em escala mundial, como consequência do processo de financeirização do capital.” (2008, p. 15)

Siguiendo a Netto (1996) se puede entender este proceso como una intención de ruptura dentro de la profesión, ya que puso en cuestión el acumulado teórico que tenía hasta ese momento y los métodos de intervención utilizados para abordar la cuestión social. Implica una ruptura con el Servicio Social tradicional para incorporar el debate crítico de teorías -en su mayoría de influencia marxista-, un debate que supone la posibilidad de transformación y el cuestionamiento a las corrientes conservadoras del Servicio Social.

Expresado por Quiroga (1991), mediante esta renovación, se busca poner el énfasis en cuestionar la experiencia para comprender, a partir de ella, problemáticas generales. Apunta a pensar la sociedad y la práctica de la profesión en ella inserta, y es un proceso signado por la necesidad de superar la perspectiva voluntarista y la práctica instrumentalizadora del Servicios Social tradicional.

Si retomamos los aportes de Iamamoto (2003), podemos presentar que la reconceptualización es una respuesta a una crisis de legitimidad de la profesión. Por un lado, propone la autora, se reconoce la legitimidad funcional asociada al Estado que desde su perspectiva modernizadora tiene nuevas demandas técnico-burocráticas. En segundo lugar, la legitimidad social vinculada a las demandas de los segmentos sociales con los cuales el Servicio Social trabaja.

Estos dos factores generan un debate a nivel interno de la propia profesión entre otros, en torno a las teorías que sustentan el ejercicio profesional; debate que condujo a la incorporación de visiones marxistas, defendiendo la posibilidad de transformación de la realidad con perspectiva revolucionaria.

A su vez, la reconceptualización despierta la búsqueda de mayor científicidad para la profesión, es decir, incorpora elementos teóricos en articulación con elementos subyacentes en y de la práctica para generar conocimiento legitimado en el ámbito de las ciencias sociales.

A partir de dicho movimiento se genera una nueva interacción entre los profesionales del continente, relación basada en la común concepción de la emergencia de construcción de una unidad que respondiera a las demandas comunes de América Latina y sus particularidades, sin tutela imperialista. (Netto, 1996)

Se trata de un nuevo compromiso del Trabajo Social con una ideología de cambio social

rompiendo de ese modo con el mito liberal de la neutralidad del Servicio Social (Acosta, 2008).

Ahora bien, con la instauración de regímenes dictatoriales en el continente atacando, dentro del campo popular e intelectual, a la Universidad, principalmente en el cono sur (Argentina, Brasil, Chile, Uruguay), este movimiento no pudo continuar tal como venía desarrollándose. De todos modos, en Brasil, donde se dio una particularidad, en la que la Universidad pudo en cierta medida continuar su vida académica -aunque bajo otras condiciones- se siguió realizando producción de conocimiento en esta línea.

Sobre los años '80 surge un movimiento de recuperación de los principios de la reconceptualización tardía, que pretende ahondar los caminos del proceso anterior, pero la caída del muro de Berlín en 1989, entre otros factores, marca la pérdida de fuerza de la ola reformista.

Un segundo fenómeno histórico al que interesa aludir, es el movimiento de la Teología de la Liberación. Gestado a partir de los años '60 en el continente latinoamericano a partir de un grupo de teólogos católicos y protestantes que se enfrentan a la necesidad de desarrollar teología tomando opción desde la realidad de los pueblos; este movimiento teológico tuvo un marcado carácter social. Para comprender mejor la irrupción de esta corriente, no podemos perder de vista que su desarrollo se gesta en la implantación del neoliberalismo y de los gobiernos de facto en América Latina.

Esta corriente, entendida como la respuesta cristiana a la situación de desigualdad que vive gran parte de la población de Latinoamérica, se caracteriza por promover la liberación económica, política y social para lograr la dignidad del Hombre. Si bien tuvo muchas ramificaciones, comenzó en Argentina, donde sacerdotes y creyentes católicos vinculados con los sectores más populares, estudian e interpretan esta corriente que luego se expande por todo el continente.

Interesa resaltar que, teniendo en cuenta que Freire era creyente y contemporáneo al desarrollo de la Teología de la Liberación, esta corriente le aporta elementos centrales a la Educación Popular. Es posible identificar que los fundamentos de la Teología de la Liberación permean las bases de la EP, al entender su opción por los sectores populares, y su lucha por el protagonismo del pueblo en tanto sujeto político autodeterminado. Asimismo, la Teología de la Liberación busca generar conciencia reflexiva para liberar -espiritualmente- al Hombre de los sistemas opresores, a partir de una visión crítica de la realidad. En ese sentido,

se enfrenta al poder y busca promover la palabra, el pensamiento y sobre todo la acción crítica. En dicha línea, podemos citar que:

En la teología no puede haber teología de la liberación sino hay pedagogía de la liberación, los hombres deben ser liberados de la opresión y esto implica una educación para que sean más humanos y para que sea un verdadero sujeto cultural e histórico. (Arcila et al., 2015, p. 300).

En suma, de los párrafos anteriores interesa resaltar que a partir de los años 60 se gestan en el continente corrientes de pensamiento que, centradas en el poder popular, buscan generar un tipo de práctica tendiente al cambio social de las estructuras opresoras de los sectores más vulnerados de las sociedades latinoamericanas. Se trata de vertientes que bregan por la autonomía y la autodeterminación de los pueblos, que surgen en (y por) un contexto político fuertemente adverso, que buscan fomentar la reflexión y la praxis de transformación social.

Como postula Ubilla “esa convergencia ideológica y política en un proyecto común, permite aceptar la existencia de una diversidad de prácticas como un proceso más global de constitución del sujeto popular en sujeto histórico-social.” (1996, p. 14)

Habiendo presentado elementos del contexto del continente que se relacionan con el Trabajo Social, la propuesta en los párrafos siguientes busca centrarse en el proceso histórico de la Educación Popular en Uruguay.

Como es sabido, el país no escapa a los procesos de Latinoamérica y el surgimiento de la Educación Popular no es la excepción. En ese sentido, se puede identificar el primer nacimiento de esta praxis alternativa en la década del 60, período en el cual se registra una aguda crisis productiva que repercute empeorando las condiciones de trabajo y de vida de los sectores menos favorecidos de la sociedad. “Cuando se agotaba el proceso de re-conceptualización (...), irrumpe la dimensión política del trabajo socio-educativo, es la época de la liberación y la concientización, de la revolución cercana e irreversible, de la explosión de la esperanza.” (Ubilla, 1996, p.34-35)

En respuesta a esta situación, se conforman múltiples grupos heterogéneos cuyas prácticas y formas organizativas direccionan procesos de Educación Popular, aunque sin una

propuesta concreta de transformación, se trata de lo que puede definirse como cultura contestataria.

Siguiendo a Ubilla (1996), podemos identificar el segundo nacimiento de la Educación Popular en Uruguay con la dictadura. En este período de regresión histórica, crisis social y fuerte represión, en donde se atacó fuertemente al campo socio-educativo, la Educación Popular buscó la construcción de un discurso alternativo al proyecto dominante. Se vivía un clima de “disolución de los espacios colectivos tradicionales” (Greising et al., 2011, p.93) que limitaba la participación ciudadana. “Las redes sociales a través de las cuales se procesaba la convivencia de los uruguayos se vieron afectadas o bien porque dejaron de existir o bien porque fueron controladas desde el aparato del Estado. (Greising et al., 2011, p.93)

En ese sentido, “Se fue viendo la necesidad de releer críticamente la historia del trabajo socio-educativo anterior junto con los sectores implicados para extraer de ella aciertos y errores que permitieran adoptar nuevas pautas para la Educación Popular.” (Ubilla, 1996, p. 40) Se trata de un contexto adverso para la realidad popular, pero cargado de nuevos desafíos para la construcción de nuevas posibilidades.

En esta línea, se identifica el surgimiento y auge de las Organizaciones no gubernamentales (ONG), financiadas por organizaciones y partidos internacionales en aras de alentar instituciones de “investigación” y “promoción” con foco en espacios de organización popular a nivel micro y desde la realidad concreta (lo barrial, el género, el trabajo), y con Freire como referente teórico-metodológico. Este desencadenamiento de trabajo en clave popular, se nutre a su vez de debates entre intelectuales, jóvenes y políticos interesados en la construcción de poder popular, desarrollando la denominada cultura de la resistencia. En estas experiencias se destaca el CIDC⁹ y Emaus Aportes¹⁰.

Subsiguientemente, la transición democrática marcó un nuevo contexto. Se trata de un nuevo escenario en el que la Educación Popular no logró fortalecerse, sino que por el contrario fue perdiendo capacidad de identificación masiva. Tal como postula Ubilla (1996), se trata del momento de la cultura de la propuesta, cuando se busca reelaborar propuestas y buscar respuestas desde una nueva perspectiva. Este proceso, cargado de dolor por los

⁹ Centro de Investigación y Desarrollo Cultural que fue integrado por José Luis Rebellato, Pilar Ubilla, Cristina Oholeguy, Víctor Giorgi, Luis Ibarra, entre otros muchos.

¹⁰ ONG internacional fundada por el Abate Pierre con base en Uruguay en dos organizaciones EMAUS y EMAUS Aportes

anteriores años de régimen dictatorial, resultó en una crisis de la Educación Popular que puede explicarse por varios factores. Entre ellos, la falta de desarrollo teórico y analítico, carencia de un perfil propio y de propuestas con contenido para la nueva coyuntura; acostumbrada al trabajo a nivel micro, la Educación Popular se vio sin respuestas frente a nuevas necesidades del movimiento popular.

En los 90, con la finalización del financiamiento del exterior de las organizaciones de la sociedad civil y el redireccionamiento del mismo a los países de Europa Central, algunas ONG y centros de promoción desaparecen, otros comienzan procesos de reconversión hacia la co-gestión de políticas sociales, perdiendo el vigor y el trabajo desde la educación popular.

Sin embargo se ha sostenido, con distintas institucionalidades, la formación de educadores populares, hasta la primera década de este siglo en el CIPFE¹¹ y la Multiversidad Franciscana para América Latina¹² y actualmente a través del PEP¹³ y otros colectivos menores.

Este breve recorrido por la historia de la Educación Popular en Uruguay busca dar cuenta de cómo la misma ha aportado a una concepción de las posibilidades que los diferentes contextos ofrecen a los sectores subalternos, así como también ha ido permeando distintas organizaciones y formas organizativas con el desarrollo de las potencialidades del poder popular como bandera.

Hemos visto cómo, a través del proceso histórico de la Educación Popular en el país, se genera un cúmulo de experiencias que, en clave emancipadora, aportan a seguir profundizando su voluntad transformadora. Asimismo, se constata cómo esas mismas experiencias han dado cuenta de posibilidades, limitaciones, y desafíos de la Educación Popular, que van cambiando con la historia. “La Educación Popular ha realizado aportes para una nueva modalidad de conocimiento colectivo del mundo, de las condiciones de vida de las personas, de los grupos y en particular, de los sectores populares excluidos.” (Ubilla, 1996, p. 125)

Se entiende que, dentro de dichos procesos de conocimiento, se pueden ubicar los aportes del Trabajo social en tanto práctica social con opción por la transformación y la

¹¹ Centro de Formación y Promoción Franciscano Ecológico

¹² Centro de Formación que integró cursos, Diploma y Maestría en Educación Popular donde fueron docentes Rebellato, Ubilla, Oholeguy, entre muchos otros.

¹³ El Programa de Educación Popular es un dispositivo de formación que nace en el CIPFE pero que luego se autonomiza y que forma a Educadores Populares.

liberación. En ese sentido se identifica su dimensión política, pero también la dimensión socio-educativa de la profesión, que, en adhesión de un proyecto político más amplio, puede retroalimentarse con aportes de la Educación Popular.

Si nos referimos al proceso socio-histórico del Trabajo Social en Uruguay, cabe mencionar su vínculo con el proceso de constitución del movimiento obrero en tanto sujeto político representado en la Convención Nacional de Trabajadores en 1964, y la ya mencionada formación del Frente Amplio en 1971. Acosta (2016), plantea que estos hitos, en conjunto con el proceso encarnado a nivel regional, alimentaron el cuestionamiento interno acerca de las perspectivas de intervención profesional. En línea con lo anteriormente planteado, cabe preguntarse ¿cómo repercute el proceso de cuestionamiento y renovación en la formación profesional? y, ¿qué posibilidades ofrece este marco para la Educación Popular?

Dentro de las tendencias de renovación profesional que se identifican en este desarrollo, se reconoce la Educación Popular, que trata de “desarrollar la «conciencia» a partir de la reflexión sobre la práctica social de (auto)organización de los sectores populares en procesos de movilización y luchas sociales.” (Acosta, 2016, p. 43) Así como la tendencia modernizadora, que promueve que el proceso de intervención del Trabajo Social integre su práctica con teoría. Ambas se destacan durante la dictadura, de la mano de las organizaciones no gubernamentales que se oponen al autoritarismo y son, en cierta medida, resultado “del cambio en la forma de intervención del Estado en la sociedad que se caracteriza por la intervención indirecta a través de agencias de la sociedad civil.” (Acosta, 2016, p. 43)

Con el retorno a la democracia, a nivel universitario se buscó acompañar las tendencias profesionales antes expresadas. Esto se vio reflejado en 1987, con el cambio del plan de estudios de 1966, que entre sus modificaciones más reivindicativas incorporó la modalidad de taller como técnica pedagógica que permite articular teoría y práctica. Se propusieron cuatro talleres que se dictaban en la Escuela Universitaria de Servicio Social, y uno de estos, el Taller “C”, se enfocaba en la Educación Popular, así como otro en la perspectiva del desarrollo local.

En 1992 se crea el Departamento de Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Sociales, lo cual implicó la disolución de la Escuela Universitaria de Servicio Social y el cierre de los talleres; dando paso a un nuevo plan de estudios inspirado en la reconceptualización brasileña (Acosta, 2016) y en procesos político-sociales contemporáneos. Uno de los cambios más significativos de esta nueva fase constituye el cambio de nombre de Servicio Social a Trabajo

Social, buscando representar de ese modo una ruptura con la visión asistencialista de la tradición profesional.

Ahora bien, trascendiendo el análisis de las instancias de formación universitaria, se vuelve necesario considerar la efectividad con que la intervención del Trabajador Social habilita la puesta en práctica de las herramientas ofrecidas por la Educación Popular. Para ello, interesa retomar a Rebellato (1989), quien postula que el ejercicio profesional con sujetos populares está cargado de contradicciones. De una parte, se identifica un *choque cultural*, resultado de la distancia social existente entre el profesional -por su propia categoría de tal- y los sujetos con los que trabaja. Este choque, propone el autor, necesita de procesos reflexivos mediante los cuales se resuelva el conflicto que es primordialmente ético-cultural, y que se asocia a los orígenes sociales del profesional, su historia de vida y sus opciones elegidas. Se trata de una transformación personal, que implica una nueva forma de postularse frente a la realidad, y que no se logra sin espacios donde cada quien pueda pensar y re-pensarse solo y en colectivo. Asimismo, el propio ejercicio cotidiano ha de devolver al trabajador social elementos que no deben perderse de vista para trascender un rol asistencialista en pos de gestar una práctica social con perspectiva transformadora.

En ese sentido, Rebellato (1989) alude a la necesidad profesional de llevar a cabo una *ruptura epistemológica*, que supone un cambio o reorientación con la perspectiva desde la que se contempla un determinado proceso; y a su vez una *ruptura analítica*, que no es otra cosa que detenerse a analizar y reflexionar sobre las experiencias.

Es imprescindible una permanente autorreflexión, donde la Ética puede dar un aporte sustancial, porque están en juego valores y situaciones que giran en torno a valores. El Trabajador Social no puede apostar a un proceso de autorreflexión emancipatoria de los sectores populares, si él mismo no se somete a este proceso de autorreflexión. Esto requiere de una profunda actitud autocrítica, una autoevaluación constante, una sólida formación teórico-práctica en la línea de una Ética transformadora. (Rebellato, 1989, p.70)

3.3. Diálogos entre Trabajo Social y Educación Popular

“(...) no se trata de partir de la idea universal de un cambio estructural de la sociedad, de un mundo mentalmente diferente y acabado, un paraíso que está siempre perdido en la nostalgia de los visionarios. Se trata de rescatar la utopía, sí, pero aquella que se encuentra en el cotidiano de las personas que luchan por el bienestar, que desean construir un mundo mejor del que encontraron, pero que sea este mundo de aquí, el que está cerca de nosotros, no un mundo abstracto.

Moacir Gadotti (2012, p. 138)

Si nos detenemos a pensar acerca de la realidad actual de la formación en Trabajo Social y el lugar de la Educación Popular en ese proceso, aparecen una serie de elementos sobre los que interesa detenerse a reflexionar.

Pensando en términos de currícula, es posible afirmar que el plan de estudios vigente no incluye una materia que se enfoque directamente en la Educación Popular. Se observa entonces, una carencia en lo que refiere a la formación crítica, aumentando el riesgo de formar profesionales sometidos a una lógica mecanicista y reproductivista, y desalentando al mismo tiempo, la capacidad creativa de pensar la intervención.

Sin embargo, el Proyecto Integral Sujetos Colectivos y Organización Popular sí recoge algunos principios y valores propios de dicha perspectiva metodológica, al alentar, entre otros, procesos reflexivos conjuntos sobre la realidad de los espacios con los que se trabaja durante la práctica pre-profesional. Esto se ve reforzado por la selección de bibliografía obligatoria de la materia, que incluye autores tales como Paulo Freire y J.L. Rebellato, acercando de ese modo a los estudiantes a teóricos de referencia.

Si hablamos del lugar de la profesión en procesos articulados con una praxis transformadora, sería injusto perder de vista algunas preocupaciones que aparecen en la relación Trabajo Social-Educación Popular. Numerosos trabajos abordan las posibilidades del Trabajo Social, aunque cabe decir que en la práctica las mismas tienen limitaciones y las contradicciones propias de prácticas profesionales institucionalizadas. Es sabido que en

procesos de organización popular son reducidos los espacios para el Trabajo Social en clave emancipatoria, siendo que la inserción prevalente se vincula a una lógica institucional. ¿Podemos afirmar que asistimos a una tendencia a la despolitización de la práctica?

A modo de generar un acercamiento a la realidad de la temática abordada en el presente trabajo, fueron convocadas profesionales del Trabajo Social de distintas generaciones y con desempeño en distintas instituciones a participar de un grupo de discusión. La selección de las participantes se realizó considerando la vinculación a la Educación Popular a lo largo de su trayectoria.

Esta instancia surge de la afirmación de que es necesario el rescate crítico y actualizado del acumulado emergente de la historia de la actividad profesional en Uruguay, para generar contribuciones al estudio del tema en cuestión. Mediante este espacio de diálogo se buscó conocer diferentes puntos de vista profesionales en función de tres preguntas disparadoras:

1. ¿qué le aporta la educación popular a la práctica profesional del trabajo social?
2. ¿qué posibilidades y límites identifican en sus prácticas profesionales actuales o anteriores?
3. ¿qué desafíos se colocan a la práctica profesional en clave emancipatoria?

La elección de la técnica de grupo de discusión radicó ante todo, en seleccionar una metodología que no contradijera los valores que se ponderan en el contenido de esta producción. La intención en ese sentido, fue rescatar los aportes de un abordaje que resalta la libertad y la horizontalidad en el diálogo transformador, tal como propone la Educación Popular. Se buscó posibilitar un encuentro dinámico, poco estructurado y que mediante su propia dinámica, contando un número reducido de participantes, fomentara la interacción desde una mirada crítica de la realidad estudiada. Partiendo de la base de que en ese diálogo flexible, aunque orientado por las preguntas propuestas, surgen discursos y se construyen significados que aportan a comprender el significado de la Educación Popular y su relación con el Trabajo Social, se pondera la espontaneidad y el libre discurso. Asimismo, se asume que el lenguaje “posibilita la comprensión de la realidad de la vida cotidiana, una potencialidad que las metodologías cuantitativas no ofrecen.” (Gaviria Cuartas et al., 2014, p. 93)

Por otra parte, se subraya en esta propuesta lo grupal en tanto espacio de construcción colectiva de sentido, considerando que “la comunicación es el resultado del entrecruzamiento de subjetividades y no simplemente la sumatoria de mensajes individualizados de cada convocado a la sesión de grupo.” (Gaviria Cuartas et al., 2014, p. 91)

Mediante esta técnica, se busca rescatar experiencias que de otra forma correrían riesgo de perderse, motivando y estimulando el debate en torno a los aportes que surgen a lo largo del encuentro. Fomentar esta interacción, “permite a los participantes apelarse unos a otros y reconsiderar sus propios puntos de vista sobre sus experiencias específicas.” (Gaviria Cuartas et. al., 2014, p. 94)

Siguiendo la línea teórica de esta producción, que considera a Freire como referente, también para esta instancia cabe tener en cuenta su concepción en torno al diálogo y la palabra. A partir de sus aportes, se consideran dos dimensiones de la palabra: acción y reflexión, que devienen en la praxis, porque decir una palabra referida al mundo, es transformarlo.

En su libro *Pedagogía del oprimido*, Freire afirma que “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.” (Freire, 2005, p.106) y en ese sentido “Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación.” (Freire, 2005, p. 107)

Desde esta postura, el diálogo se constituye como “exigencia existencial” para la humanización del mundo, como camino de reflexión y acción para la liberación de los hombres. Este método, según lo entiende Freire, se constituye en tanto lugar de encuentro donde “no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más.” (Freire, 2005, p. 110). Esta visión de construcción de conocimiento es la que orienta la instancia organizada.

Como fue desarrollado en apartados anteriores, la intervención profesional del Trabajo Social tiene un rol político, que no es neutral sino que está signado por determinados valores que pueden configurar un tipo de práctica de transformación. Se ha remarcado asimismo una perspectiva pedagógica de la práctica, cuyo centro es aportar al aprendizaje en términos colectivos y procesuales, y que puede nutrirse con aportes de la Educación Popular. Aprender desde el saber popular en la práctica, conjuga la ecuación aprendizaje-saber popular-práctica (profesional A en Grupo de discusión), que construye en definitiva una forma de ser y estar en el mundo (profesional B en Grupo de discusión).

En esta línea, la Educación Popular parece ofrecer una perspectiva político-ideológica, una “forma de concebir al otro” (profesional C en Grupo de discusión), reconociéndolo como sujeto de derechos (profesional A en Grupo de discusión) así como también aporta a “pensar profesionalmente y a pararnos frente a la práctica”. (profesional D en Grupo de discusión)

Se subraya en adición, el aporte dialógico y la perspectiva pedagógica de la Educación Popular en un sentido vinculado a sectores populares (profesional E en Grupo de discusión). Los valores promovidos por la Educación Popular se ponen en juego en la práctica cuando se coloca al pueblo como protagonista de la historia, historia que él mismo ha de construir.

Son de destacar los aportes metodológicos de la Educación Popular, si pensado desde el Trabajo Social se tienen en cuenta las técnicas y herramientas que ofrece para la práctica y para la lectura de la realidad de forma crítica. Al mismo tiempo, el saber instrumental de la Educación Popular pondera la participación y las construcciones colectivas en clave de liberación, valores intrínsecos de todo proceso de transformación. Es posible resaltar que estos aportes también se trasladan al interior de la propia práctica, pudiendo interpelar las contradicciones propias y el rol del Trabajo Social mediante la revisión crítica y la capacidad autocrítica (profesional F en Grupo de discusión);

En suma, por su propia naturaleza dialógica, la Educación Popular en diálogo con otras corrientes le ofrecen al Trabajo Social perspectivas transformadoras con un legado histórico que no debe ignorarse a la hora de potenciar el lugar político, organizativo y pedagógico de la praxis.

Ahora bien, pensar el cambio desde la práctica profesional implica una reflexión teórica y una puesta en escena de estrategias fundamentadas. Esta afirmación se conjuga con la necesidad de recuperar la historicidad de las situaciones que se buscan modificar, y el análisis crítico de las varias posibilidades en tensión.

La Educación Popular puede arrojar luz, desde una visión de integralidad (tomado de Grupo de discusión), a las ciencias sociales en general en la (re)formulación de alternativas y al Trabajo Social en particular en la (re)definición de la importancia de su dimensión socio-educativa. En este aspecto, la pregunta como punto de partida, el reconocimiento del sentido común como barrera y el abandono de la visión tradicionalista de la profesión se consolidan como actitudes deseables de adoptar.

A juicio de Ubilla (1996), como concepción del mundo, la Educación Popular constituye una dialéctica que debe de ser coherente, es decir, debe estar sustentada en teoría que se elabore a partir de datos ordenados y analizados de la práctica. Debe al mismo tiempo, valerse de métodos rigurosos, que permitan el desarrollo de la concepción defendida de forma seria.

Al respecto, es menester mencionar la dificultad identificada a la hora de encontrar información sistematizada, quizás por la propia vorágine de la práctica que ha impedido a lo largo de los años detenerse a producir conocimiento, o quizás se deba a la escasez de fuentes de información en ese campo, accesibles en la actualidad. En cualquier caso, se rescata valiosamente el Taller de Educación Popular en la Escuela Universitaria de Servicio Social, como instancia de formación a nivel universitario que ha nutrido la formación de numerosos colegas, pero que lamentablemente no se ha continuado en el tiempo.

Se vuelve inminente el desafío de generar espacios académicos, de difusión y construcción de alternativas en clave de resistencia a las lógicas institucionales hegemónicas. Fomentar modelos alternativos de prácticas profesionales que se valgan de herramientas de la pedagogía crítica, encarnar prácticas libertarias y alineadas con el protagonismo de los sectores populares, para ser funcional al proceso de desestructuración de la injusticia.

En los tiempos que corren, no podemos perder de vista que la inserción profesional en las instituciones “marca límites” (profesional E en Grupo de discusión) e impone formas de ejercicio que “muchas veces no coinciden con la perspectiva personal de cómo debería ser” (profesional G en Grupo de discusión).

Se plantea entonces, el desafío del trabajo en procesos legítimos emancipatorios desde las instituciones. Si ello es posible o no, dependerá en cierta medida, de la capacidad de crecimiento y la reflexión conjunta del colectivo profesional. Por lo pronto, fomentar espacios de reflexión y diálogo, espacios de debate y supervisión profesional, oportunidades de formación permanente para los profesionales se constituyen como elementos que podrían alentar una modalidad del Trabajo Social transformada y transformadora.

Reflexiones finales

Pensar el cambio social implica indisociablemente reconocer a los sectores que buscan la transformación, su capacidad y posibilidad de dirigir estrategias propias. No se trata únicamente de un proceso político, sino que también implica una dimensión pedagógica, social y cultural que acompañe desde la conciencia crítica nuevas formas de ser y hacer.

El proceso de producción de este trabajo final de grado ha sido profundamente enriquecedor. En lo reflexivo sobre la práctica profesional, volviendo sobre los aportes teóricos estudiados a lo largo de la carrera, y a su vez ampliando el horizonte bibliográfico, se configura un recorrido de recuperación de materiales teóricos y de experiencias de profesionales en el área temática seleccionada. Pensar esta cuestión justamente en clave de proceso nunca acaba del todo; y es esa misma idea la que busca plantar una semilla en nuestro campo.

A lo largo de la monografía, se ha buscado a toda hora subrayar que la apuesta desde el Trabajo Social debe estar dirigida a desestructurar el modelo hegemónico, trabajando en términos de un proceso educativo no formal, transformador, sin roles estereotipados, que produzca conocimiento poniendo en diálogo el saber popular y el saber académico. En esa línea, se subraya el compromiso a no ceder la humildad y la humanidad ante ninguna forma de imposición del saber.

La temática central en torno a la cual gira el trabajo desarrollado, ha buscado incorporar el análisis de los principios fundamentales para la práctica profesional en clave emancipadora, pretendiendo alentar la investigación crítica de la cuestión de la dimensión socio-educativa del Trabajo Social.

Lo anterior conlleva indisociablemente la reflexión sobre la práctica socio-educativa progresista a favor de la autonomía de las personas. Reflexión que no puede perder de vista la historicidad de la profesión, ni negar en sus orígenes y en la actualidad la existencia de una práctica técnico-instrumental y funcional a un modelo basado en desigualdades de corte estructural. En ese sentido, los procesos históricos fueron abordados como demostraciones de posibilidades de cambio a lo largo de los años, y la Educación Popular como potencial herramienta para potenciar tales cambios.

La principal motivación que ha animado esta reflexión consiste en el interés por

fundamentar los aportes que el Trabajo Social puede hacerle al camino de quienes apuestan y proponen alternativas de desarrollo alineadas con las necesidades, los intereses y deseos del pueblo. En ese sentido, a partir de la dimensión investigativa profesional, y siguiendo la postura de esta producción escrita, se entiende que solo a partir el diálogo con los sujetos que vivencian la realidad que se pretende transformar conjuntamente, en articulación con conocimiento científico, se construyen herramientas efectivas para llevar a cabo procesos contrahegemónicos y tendientes al empoderamiento de aquellos sectores históricamente relegados.

Ahora bien, no se puede perder de vista que el contexto de avance de corrientes de corte neoliberal en la región representa una fuerte amenaza a los regímenes democráticos y las conquistas hacia la defensa de la libertad, la democracia y los derechos humanos. A su vez, estos son tiempos en que priman las políticas de individuación, con marcada tendencia a la atomización de las sociedades, creando individuos responsables por su propia existencia y reemplazando la participación social por la lógica de competencia.

Estos procesos de agudización de las contradicciones sociales y políticas significan un obstáculo para el ejercicio profesional, en tanto desestimulan los proyectos colectivos contra-hegemónicos; pero representan al mismo tiempo un enorme desafío de aportar a proyectos históricos alternativos y utópicos, que se direccionen a transformar las relaciones de dominación y explotación predominantes.

Asimismo, es fundamental tener presente la tendencia a la mercantilización de la vida (Netto, 1996), para poder desplegar estrategias que superen dicha lógica. Concibiendo las organizaciones sociales como productoras de cultura y subjetividad.

Como postula Rebellato, “En la actualidad, un desafío central de todo proyecto emancipador radica en la articulación entre antagonismos de clases y luchas de los movimientos sociales. La explotación es una categoría que sigue vigente, junto con la categoría de dominación; a ambas se agrega la categoría de la exclusión.” (2009, p. 126)

En ese sentido, se ha considerado que los aportes de la Educación Popular para conocer el mundo desde la óptica de los sectores populares; guardan total vigencia en tanto marco conceptual, epistemológico y ético-político, para pensar críticamente la práctica profesional. Al respecto, cabe preguntarse: ¿Qué tipo de profesionales estará formando la Universidad? Esto comprende problematizar el grado en que tanto la dimensión pedagógica, como la

Educación Popular, están presentes en la formación universitaria.

Si reflexionamos acerca de la mirada creativa y el aliento a pensar la intervención desde una perspectiva transformadora, sería injusto plantear que las mismas tienen un lugar destacado en la formación y por ende en la práctica. Se sugiere que la teoría crítica puede y debe estar más presente a lo largo de los años de transcurso universitario, en el entendido de que es el modo de aportar a trabajadores sociales que tomen distancia de prácticas heterónomas en las lógicas institucionales hoy preponderantes en el ejercicio profesional.

En este trabajo se defiende la idea de que en tiempos de constante cambio, la brújula debe apuntar a habilitar procesos de reflexión colectiva que contribuyan a mejorar los niveles de comprensión de los sujetos sobre su propia realidad, fomentar la reflexión para la transformación, sin perder de vista la perspectiva histórica de los procesos macrosociales que atraviesan y condicionan la realidad concreta de los sujetos. Estas cuestiones no pretenden ser sólo palabras sino que envuelven un profundo compromiso con la utopía como horizonte y la revolución como camino.

Puede surgir así la definición de trans-formar como construcción, como proceso dialógico y formativo que atraviesa a las personas y sus vivencias cotidianas, a partir del cual surge una creación política y social, un poder de los de abajo, unas nuevas relaciones. Ese proceso requiere una pedagogía crítica y social, que ofrezca alternativas a las formas de comprender el mundo y la realidad, su historia, sus implicancias, sus límites y posibilidades, en un constante desafío de no dejar de creer en lo imposible.

En lo que al Trabajo Social le compete del tema, la búsqueda de tomar posición por procesos transformadores, implica asumir un constante esfuerzo creativo de construcción de nuevas prácticas y nuevas formas de actuar, que se correlacionen con las nuevas demandas en un mismo sentido. La Educación Popular ha demostrado iluminar un campo de oportunidades para la reflexión colectiva y el aprendizaje conjunto, que por su propia naturaleza se encuentra en constante revisión y reconstrucción; sentando en esa inquietud las bases para sostener procesos políticos alternativos que ponderen el poder popular y la participación popular. No se puede perder de vista que dichos procesos están cargados de dificultades, marcadas por la propia realidad que se pretende modificar, pero no deja de ser fundamental considerar la posibilidad de cambiar esas estructuras opresoras.

Ahora bien, este cambio debe llevar la marca de la gente, no puede ser ajeno a los sectores populares ni puede ser apropiado por los intelectuales, se busca el avance de un proyecto societario del movimiento popular que no puede estar desligado de su protagonismo y sus propios intereses.

Este trabajo final de grado se encuentra atravesado en su totalidad por el sentido de una ética transformadora, que implica un total compromiso con el cambio social desde los sectores subalternos de la sociedad, rompiendo la hegemonía actual y promoviendo el desarrollo fortalecimiento de grupos y organizaciones populares. Se destaca asimismo la necesidad intrínseca del compromiso profesional con determinados valores fundamentales, como el reconocimiento del pueblo en tanto gestor de su historia, dándole voz a aquellos que la historia ha escondido y silenciado.

En definitiva, se trata de transformar las relaciones de explotación y dominación predominantes y, en consecuencia, transformar las condiciones de vida de los oprimidos por dichas relaciones; un compromiso tan esencial como la transformación que se promueve.

Bibliografía

Acosta, L. (2016). El proceso de renovación del Trabajo Social en Uruguay. *Fronteras*, (9).

Agüero, J. & Martínez, S. (2003). La Educación Popular como instrumento metodológico en la formación profesional del Trabajador Social. Editorial EPPAL, Ediciones Populares Para América Latina.

Antunes, R. (2000). La centralidad del trabajo hoy. *Papeles de población*, 6(25), 83-96.

Aquin, N. C. (2005). Pensando en la dimensión ético-política del trabajo social. *Revista Trabajo Social*, (1).

Arcila, S., Gómez, M., Gómez, K., Gómez, R., & Urrego, M. (2015). La influencia de la teología de la liberación en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire y de Luis Óscar Londoño Zapata. *El ágora USB*, 15(1), 291-315.

Arriagada, A. (2013). El trabajador social y su función de intelectual orgánico. *Revista regional de Trabajo Social*, (59).

Barroco, Ma. Lucia (2003). Los fundamentos socio históricos de la ética. En: Borgianni, E., Guerra, Y., & Montañó, C. (Eds.) *Servicio Social Crítico: hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. Cortez Editora. (pp. 223-247)

Bermúdez-Peña, C. (2008). La dimensión pedagógica de la intervención del Trabajo Social. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, 21-40.

Casas, A; Machado, G; González, L; Brenes, A; Burgueño, M. y Rocco, B. (2011). Ausencias y compromisos en debate: Notas sobre Sujetos colectivos y Trabajo Social, XI Congreso Nacional de Trabajo Social, Montevideo, mayo de 2011.

Casas, A. (2014). Luchas por la hegemonía y bloques históricos en el Uruguay contemporáneo y en la actual coyuntura. En Cuaderno de investigaciones No 1. Sujetos colectivos populares, disputas hegemónicas y Trabajo Social. DTS-FCS-CSIC-UdelaR. pp,6-40.

Claramunt, A. (2009). El Trabajo Social y sus múltiples dimensiones: hacia la definición de una cartografía de la profesión en la actualidad. *Revista Fronteras*, (5), 91-103

Di Matteo, A. J., Michi, N., & Vila, D. (2012). Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 2(3),

Falero, A. (2006). Ciclos de luchas sociales, transformaciones sociopolíticas y escenarios posibles en Uruguay. Dpto. Sociología (Coord.). El Uruguay desde la Sociología IV. Montevideo: Dpto. de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, 47-66.

Falero, A. (2019) Formas de dominación y conflictos en trabajo y territorio: una introducción a la situación contemporánea en América Latina. En Cuaderno de Investigaciones N°2 Sujetos colectivos populares, mundo del trabajo y territorios: estudios en el Uruguay progresista. Área académica Deliberación. DTS-FCS-CSIC.

Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. *New left review*, (1), 126-155.

Freire, P. (1976). Educación y cambio. Ediciones Búsqueda.

Gadotti, M (2012). Educar para otro mundo posible. *El Foro Social Mundial como espacio de aprendizaje de una nueva cultura política y como proceso transformador de la sociedad civil a escala planetaria*. Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Centro Internacional Miranda.

Gallardo, H. (2006). Siglo XXI-producir un mundo. Editorial Arlekin.

Gaviria Cuartas, César A., León Arias, W., & Huertas, Pablo A., (2014). El grupo de discusión: un método conversacional para comprender las audiencias de radio. *Revista Lasallista de Investigación*, 11(2),89-98.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695/69539788011>

Gianna, S. (2011). Vida cotidiana y Trabajo Social: límites y posibilidades en la construcción de estrategias de intervención profesional.

Gramsci, Antonio (1986) Cuadernos de la Cárcel. Tomo 4, Editorial Era.

Gramsci, Antonio (2000) Cuadernos de la Cárcel. Tomo 6, Editorial Era.

Grassi, E. (1995). La implicancia de la investigación social en la práctica del Trabajo Social. *Margen: Revista de trabajo social y ciencias sociales*, (9), 5.

Grassi, Estela (2003): “Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)” Capítulo 1: “Estado, cuestión social y políticas sociales”, 16-30, Espacio Editorial.

Grassi, E. (2011). La producción en investigación social y la actitud investigativa en el trabajo social. *Revista Debate Público*, 1(1), 127-139.

Greising, C., Perez, C., Rostan, E., Schultze, M. S., & Nahum, B. (2011). *Historia uruguaya: la dictadura 1973-1984*. Ediciones de la Banda Oriental.

Hinkelammert, Franz (2006). *El sujeto y la ley*. cap. XI: “El retorno del sujeto humano reprimido frente a la estrategia de la globalización”. Ed. El perro y la rana.

Hurtado, C. N. (2004). El rol del coordinador, promotor y/o educador. *Pedagogía de la Resistencia. Cuadernos de Educación Popular. Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo. América libre. Ediciones Madres de Plaza de Mazo*.

Iamamoto, M (1997). Servicio Social y División del Trabajo. Un análisis crítico de sus fundamentos. Cortez Editora.

Iamamoto, M. (2003). El debate contemporáneo del Servicio Social y la ética profesional. En Borgianni, E., Guerra, Y., Montañó, C. Servicio Social crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético político profesional. Cortez Editora.

Iamamoto, M. V. (2003). El Servicio Social en la contemporaneidad: trabajo y formación profesional. Cortez Editora.

Jara, Oscar. (2006) Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. Sistematización de experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes. *Revista La Piragua*.

Leis, R. (2010). La educación popular está viva y activa en nuestra América. *Trabajo Social UNAM*, (01).

Lessa, S. (1996). A centralidade ontológica do trabalho em Lukács. *Serviço Social e Sociedade*, 52, 7-23.

Lessa, S. (1999). *El proceso de producción y reproducción social: trabajo y sociabilidad*. Publicado en “Capacitação em Serviço Social, Módulo 2, pp 20-33 CEAD-UNB, 1999”

Lessa, S. (2012). El proceso de producción/reproducción social: trabajo y sociabilidad. *Mallardi, Manuel; Madrid, Liliana y Oliva, Andrea. Cuestión Social, reproducción de la fuerza de trabajo y políticas de asistencia. Publicación de la carrera de TS-FCH-UNICEN*, 19-32.

Mallardi, M. (2014). La intervención en Trabajo Social: mediaciones entre las estrategias y elementos tácticos operativos en el ejercicio profesional. En Mallardi, M (comp.) *Procesos de intervención en Trabajo Social: contribuciones al ejercicio profesional crítico*. Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

- Martí, José (1980) “Nuestra América”. Losada, pp. 9-18
- Merklen, Denis, (2013). *Las dinámicas contemporáneas de la individuación*, en Castel, R. y AAVV: Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?. Paidós, 45-86.
- Montaño, C. (2004). Hacia la construcción del proyecto ético-político profesional crítico. *Búsquedas del Trabajo Social Latinoamericano: urgencias, propuestas y posibilidades*.
- Moreira, C. (2017). El largo ciclo del progresismo latinoamericano y su freno. Los cambios políticos en América Latina de la última década (2003-2015). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(93), 1-28.
- Netto, José Paulo, (2003). *La construcción del proyecto ético-político del Servicio Social frente a la crisis contemporánea*” en Borgianni, Elisabete; Guerra, Yolanda; Montaño, Carlos (Orgs.) *Servicio Social Crítico*. Editorial Cortez. 181-204.
- Núñez, Carlos (1996). *Educar para transformar, transformar para educar*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
- Ocampo López, Javier (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-72.
- Picón César (2005). Desafíos de la educación popular. En: *La educación popular hoy: avances y desafíos*. Colectivo CEAAL
- Quiroga, C. (1991). *Invasão positivista no marxismo: manifestações no ensino da metodologia no Serviço Social*. Cortez Editora.
- Rebellato, J. L. (1988). *El marxismo de Gramsci y la nueva cultura*. IDES.
- Rebellato, J. L. (1989). *Ética y práctica social*. Editorial EPPAL, Ediciones Populares Para América Latina.
- Rebellato, J.L., (2009). *Intelectual radical*. Montevideo: Extensión-Eppal-Nordan.
- Rozas Pagaza, M. (2001). *La intervención profesional en la relación con la cuestión social: el caso del Trabajo Social*. Colección ciencias sociales.
- Sarachu (2017) *Aproximación al análisis de las Necesidades Humanas, los procesos de colectivización y las formas sociales de satisfacción*.
- Ubilla, P. (1996). *Abriendo puertas: en los procesos pedagógicos, políticos y organizativos*. Editorial EPPAL, Ediciones Populares Para América Latina.
- Zibechi, R. (2019). *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas*

emancipatorias. Alter ediciones.

Ziccardi, A. (2001). Las ciudades y la cuestión social. En Ziccardi, A. (comp.) Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. CLACSO.

Otras fuentes documentales

ADASU (2001). “Código de Ética profesional del Trabajo Social y/o Servicio Social en el Uruguay”. Montevideo, Uruguay

ANEXO

A) Planificación Grupo de discusión

Fecha: Lunes 19 de octubre 2020

Lugar: Facultad de Ciencias Sociales

Modalidad: Online - Vía Plataforma Zoom

Moderador: Sofía Font

Tutor: Gustavo Machado

Duración aproximada: 2hs

Contenido

1. Presentación de la tesis y el grupo de discusión virtual

2. Preguntas

- *Pregunta disparadora 1:* ¿qué le aporta la educación popular a la práctica profesional del trabajo social?
- *Pregunta disparadora 2:* ¿qué posibilidades y límites identifican en sus prácticas profesionales actuales o anteriores?
- *Pregunta disparadora 3:* ¿qué desafíos se colocan a la práctica profesional en clave emancipatoria?

3. Cierre

B) Espacio de inserción por integrante de Grupo de discusión

Profesional	Espacio de inserción profesional
A	Intendencia de Montevideo
B	Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay
C	Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR Intendencia de Montevideo
D	Ministerio de Desarrollo Social
E	Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR
F	MEVIR
G	Intendencia de Canelones

Fuente: Cuadro de elaboración propia

C) Afiche convocatoria de Grupo de discusión



CONVOCATORIA

GRUPO DE DISCUSIÓN

Educación Popular y Trabajo Social
- Aportes
- Posibilidades y límites
- Desafíos

Actividad convocada en el marco de realización de monografía final de grado de Licenciatura en Trabajo Social.
FCS-UdelaR

19 de octubre 2020
18 hs
via zoom/ ID de reunión: 9305588 6172

D) Guía de actividad



GRUPO DE DISCUSIÓN

Guía de actividad

1. Presentación de la monografía y el grupo de discusión virtual
2. Preguntas

Pregunta disparadora 1: ¿qué le aporta la Educación Popular a la práctica profesional del Trabajo Social?

Pregunta disparadora 2: ¿qué posibilidades y límites identifican en sus prácticas profesionales actuales o anteriores?

Pregunta disparadora 3: ¿qué desafíos se colocan a la práctica profesional en clave emancipatoria?

3. Cierre