



Universidad Nacional De Rosario
Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales
Escuela de Trabajo Social

Tesina de Grado

**La dimensión educativa del Trabajo Social y las acciones socio-educativas:
experiencias y reflexiones desde el “Espacio de jóvenes” del Club 20 Amigos.**

Milagros Moi

Legajo: M-3081/3

milagrosmoijachuk@gmail.com

Directora:

Lic. Melina Actis

actismelina@gmail.com

Co-directora:

Lic. Aylene Alegrechy Rojas

aylen.alegrechy@gmail.com

Rosario, 2023

Tema

La dimensión educativa y las acciones socio-educativas de las intervenciones del Trabajo Social con juventudes en contextos de grupalidad. La experiencia del “Espacio de jóvenes” del Club 20 Amigos en la ciudad de Rosario.

Problema

Partiendo del supuesto de que la dimensión educativa se encuentra en la profesión desde sus inicios siendo un componente determinante del conjunto de las intervenciones profesionales, la propuesta se orienta a reconocer y reflexionar sobre el modo en que aparece esta dimensión educativa en las intervenciones profesionales del Trabajo Social con juventudes en contextos de grupalidad, en el caso particular de la experiencia del “Espacio de Jóvenes” del Club 20 Amigos.

Considerando también que el Trabajo Social puede participar en acciones-socio educativas, de las cuales destacamos los aspectos de praxis, grupalidad y transformación, el objetivo es identificarlas y reflexionar sobre ellas, siempre en el marco del “Espacio de Jóvenes”. Intentaremos también recuperar el rol de la profesión en dichas acciones.

El recorrido propuesto es a través de la recuperación problematizada del proceso de mis prácticas profesionales llevadas a cabo en el Club 20 Amigos en la ciudad de Rosario entre marzo del 2019 y marzo del 2020, en el marco de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario, sumado a los aportes teóricos provenientes de la pedagogía crítica y el materialismo histórico.

Este Trabajo Integrador Final propone reflexionar sobre una parte específica de la praxis profesional del Trabajo Social; partiendo de algunos supuestos teóricos se orientará a ver cómo aparece la dimensión educativa y las acciones socio-educativas en la praxis cotidiana de la profesión en el marco de la experiencia de mis Prácticas Profesionales.

Objetivo general: Interpretar críticamente y reflexionar sobre la dimensión educativa y las acciones socio-educativas del Trabajo Social con jóvenes en contexto de grupalidad, en la experiencia concreta del Espacio de jóvenes del Club 20 amigos.

Objetivos específicos

1. Recuperar la dimensión educativa del Trabajo Social dentro del “Club 20 amigos”.
2. Conocer y reflexionar en torno a las acciones socio-educativas llevadas adelante con el Espacio del grupo de jóvenes del "Club 20 amigos".
3. Recuperar el rol del Trabajo Social en las acciones socio-educativas a partir de la experiencia del “Grupo de jóvenes”.

Palabras claves: dimensión educativa, acciones socio-educativas, Trabajo Social con juventudes, praxis, grupalidad, transformación.

Agradecimientos

A toda mi familia, en especial a mi viejo y a mi vieja, que bancaron hasta que el sueño se convirtió en realidad, hasta que el deseo encontró su camino.

A Camillo, por animarme cuando las cosas no tomaron el rumbo esperado; por ser motor de esta travesía.

A Melina y Aylén, por la dedicación y la paciencia, por ser brújula y cable a tierra.

A Marcos, por motivarme a pensar y crearme capaz, por arengar.

Al Club, por abrirme las puertas y ser refugio y trinchera; y a cada uno de los pibes y pibas por dejarme formar parte de un momento de sus vidas, por el amor.

A la universidad pública, que en el mismo movimiento: hermoso, doloroso y complejo, me construyó y me deconstruyó, enseñándome también a vivir.

Índice

4

Apartado metodológico	5
Introducción	11
CAPÍTULO I: UN PUNTO DE PARTIDA	15
Presentación del Club 20 Amigos y el Espacio de jóvenes	15
Extensión universitaria	20
La extensión universitaria crítica	20
En tensión ¿extensión o comunicación? Los aportes de Paulo Freire	23
Extensión universitaria crítica como horizonte	27
CAPÍTULO II: LA DIMENSIÓN EDUCATIVA DEL TRABAJO SOCIAL	30
Breve recorrido histórico	30
Contradicciones como parte del ejercicio profesional	33
Lo que decimos cuando no decimos	34
La dimensión educativa del Trabajo Social	36
Su relación con las dimensiones clásicas de la profesión	36
La dimensión educativa	37
La dimensión educativa y los supuestos educativos	40
CAPÍTULO III: LAS ACCIONES SOCIO-EDUCATIVAS	46
Algunas aproximaciones a las acciones socio-educativas en el Trabajo Social	46
¿Por qué acciones socio-educativas?	49
Acciones socio-educativas en el Espacio de jóvenes	53
a. Estrategias comunicativas/ dialógicas de problematización de la realidad como parte de la acción socio-educativa del Trabajo Social	54
b. Pedagogías del ocio: el proyecto como modo de aprehender y transformar la realidad.	57
c. La actividad política como estrategia de comprensión y transformación del mundo en las acciones socio educativas	60
d. La corporalidad, las emociones y el arte como parte de la acción socioeducativa en los procesos de conocimiento-transformación.	63
El rol de los profesionales del Trabajo Social en las acciones socio-educativas	68
Reflexiones	73
Bibliografía	76

Apartado metodológico

La modalidad elegida para la realización del Trabajo Integrador Final es la práctica disciplinar, ya que nos permitirá “analizar críticamente, tanto teórica como técnicamente, la experiencia de la práctica o intervención a los efectos de contribuir a la generación de conocimientos disciplinares” tal y como se propone en el Reglamento General de Tesinas y Trabajos Integradores Finales de Grado del año 2018.

En el marco de dicha modalidad, es que hemos optado por la recuperación crítica y reflexiva del proceso de la práctica profesional de mi cuarto año de la Licenciatura en Trabajo Social perteneciente a la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario. Decimos ‘proceso’ porque no nos centramos aquí sobre una intervención en concreto situada en un momento y espacio específico, sino sobre un conjunto de ellas que constituyen un entramado complejo lleno de elementos que escapan a nuestro control, pero que sin embargo, han sido orientadas estratégicamente acorde a los objetivos que se hacen explícitos en las páginas siguientes. Si bien esto puede parecer contradictorio, hemos aprendido que mientras que los planes son inútiles, planificar es indispensable¹.

En esa línea es que se intenta elaborar un escrito que haga un pequeño aporte al campo de conocimientos del Trabajo Social rosarino con juventudes. Con el deseo de que desde este campo de conocimientos, de experiencias y de sentires emerja en un futuro lo educativo-transformador como parte central de la praxis profesional con orientación crítica.

La metodología de investigación seleccionada es la sistematización cualitativa y crítica del proceso de la práctica profesional supervisada que, siguiendo a Meschini tiene un fuerte arraigo en el Trabajo Social permitiendo “desde un pensamiento crítico latinoamericano generar respuestas contextualizadas a las condiciones de producción y reproducción social de nuestro pueblo” (Meschini, 2018, 61).

Entender la sistematización como metodología de investigación implica alejarse de posturas que la entienden simplemente como una descripción o síntesis de la práctica para pasar a comprenderla “como un proceso de recuperación y apropiación de una intervención

¹ Esta idea es atribuida a Dwight D. Eisenhower, aunque no hemos sido capaces de determinar la veracidad de la atribución.

social en el marco de una práctica formativa determinada, que al relacionar históricamente sus componentes teórico-prácticos, permite comprender y explicar los contextos, los sentidos, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la misma en la sociedad contemporánea, con el fin de aportar a la transformación de la realidad” (Meschicini, 2018, 62).

La sistematización, comprendida como metodología de investigación no positivista se define como un “proceso de reflexión e interpretación crítica de una intervención profesional o de un aspecto de ella, que parte de la explicitación del marco epistemológico, teórico y valorativo desde el cual se intervino y desde el cual se realiza la reflexión” (Bernaldo de Quirós y Rodríguez, 2004, 11).

La fundamentación de la elección se asienta sobre las potencialidades que nos ofrece dicha metodología a la hora de cumplimentar el objetivo general propuesto anteriormente en el desarrollo de este TIF, a saber: interpretar críticamente y reflexionar sobre la dimensión educativa y las acciones socio-educativas del Trabajo Social con jóvenes en contexto de grupalidad, en la experiencia concreta del Espacio de jóvenes del Club 20 amigos. ¿Cuáles son entonces las potencialidades que la metodología de la sistematización nos brinda?

La recuperación del lugar fundamental de la práctica y las experiencias en los procesos de producción del conocimiento. Esta metodología de la sistematización de la intervención del Trabajo Social busca revalorizar el lugar de la práctica en los procesos investigativos y de producción de conocimiento, no solo como el lugar donde se “aplica” la teoría, sino comprendiéndola como un elemento con centralidad propia. Esto no significa de ningún modo subestimar el papel de lo teórico, pues debemos considerar que la realidad “es siempre interrogada desde un determinado lugar teórico” (Bernaldo y Rodríguez, 2004, 4). En este marco la práctica no queda reducida a un mero ‘hacer’, sino que es pensada “como una conjunción de saberes, saberes científicos y los saberes de la propia comunidad con la que se trabaja, saberes que se han ido instituyendo como caminos para la acción y que quedan como saberes en la propia memoria colectiva de los actores sociales” (Samperio, De Marinis, Verón, 2004, 9) .

Respecto a su sentido teleológico, la metodología de la sistematización busca aportar a la transformación de la realidad. No se conoce por el hecho mismo de conocer, así como

tampoco se conoce con el fin de ejercer control sobre la realidad. Si no que, el ejercicio de producción de conocimiento está orientado a un fin concreto y explícito (Samperio, De Marinis, Verón, 2004), que es la transformación social puesta al servicio de las necesidades y los deseos populares. Por lo tanto, la sistematización como metodología cualitativa rechaza la posibilidad de asumir posiciones neutrales en los procesos investigativos, “incorporándose la dimensión ideológica a la producción de conocimientos” (Samperio, De Marinis, Verón, 2004, 9). Esto porque quienes hacen investigación son los sujetos en situación, sujetos que tienen determinados recorridos de vida, que portan representaciones sociales, ocupan posiciones en la estructura social, optan por determinadas corrientes teóricas y orientan su praxis hacia determinadas finalidades.

Finalmente, la metodología de la sistematización de la práctica profesional, al rescatar las dimensiones ético-política, teórico-metodológica y técnico-operativa del Trabajo Social y ponerlas en juego como parte necesaria de la praxis cotidiana, se constituye en una visión integral de las intervenciones profesionales, que busca evitar a toda costa doctrinas empiristas, racionalistas o enfoques tecnicistas; (Meschini, 2018) al sostener que no es posible que los sentidos sean la única fuente de conocimiento válida, o por el contrario, que el ejercicio investigativo de producción de saberes venga dado solamente desde la razón. También se rechazan los enfoques de gerencia social, donde el papel del Trabajo Social queda reducido a un gestor de técnicas a ser aplicadas por él sobre la realidad.

Mencionamos a continuación tres etapas que dan cuerpo y contenido al proceso de sistematización de la praxis. Estas etapas que, solo analíticamente pueden ser separadas una de la otra, ocurren como parte de un mismo proceso.

Una primera etapa que implica una revisión crítica de la práctica profesional supervisada, desde donde emergen los interrogantes que estructuran el contenido de este TIF. Dicha revisión es operada a través de la recuperación problematizada del conjunto de escritos previos, tanto propios como del equipo de coordinación del Espacio de jóvenes; incluyendo cuadernos de campo, trabajos prácticos realizados en el marco de la formación profesional y escritos personales. Estos datos fueron obtenidos a partir de la observación directa, es decir, cuando “el investigador se pone en contacto directo con el fenómeno de interés” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007, 193). Si bien la información fue obtenida de primera mano, por miembros de la coordinación del Espacio de Jóvenes, es considerada información secundaria

porque los datos emergen en un contexto de producción diferente al que serán utilizados en la actualidad, con objetivos que respondieron a requisitos del proceso de las prácticas profesionales supervisadas de la Licenciatura en Trabajo Social. Por ello la propuesta es, siguiendo a De sena y Scribano (2009) mirar los datos ya producidos ahora con nuevos lentes, desde otro enfoque que permita dar respuesta a los objetivos y las preguntas que este trabajo final persigue.

Esta revisión crítica de la práctica profesional supervisada implica necesariamente una mediación teórica. La sistematización sobre las intervenciones del Trabajo Social tiene como uno de sus componentes fundamentales la relación teoría-práctica. Partiendo de la explicitación del marco teórico, identifica a la práctica y la experiencia de los sujetos en situación como el “sobre que” construir los interrogantes y las preguntas que serán orientadoras del proceso investigativo. Conocemos situados en ciertas condiciones concretas e históricas, que son siempre interpretadas desde determinado marco teórico.

En una segunda etapa se suman los aportes teóricos de los autores seleccionados que nutrirán de algún modo las experiencias. Este material teórico fue obtenido a través de la recopilación bibliográfica de aportes teórico-conceptuales sobre la temática, coherentes con el enfoque o marco teórico presentado aquí y pertinentes para dar respuesta a los objetivos de investigación. Es decir, se trata de artículos de investigación, libros y tesinas, que abordan algún aspecto de mi problema de investigación.

La mayor parte del material bibliográfico se corresponde con autoras brasileras, entre las que se encuentran Iamamoto (1997, 2003, 2007), Abreu y Cardoso (2009), Abreu (2002, 2018), Lima (2006), Lima y Miotto (2011), Moljo, Parreira y Duarte Ramos (2018). En los textos seleccionados todas ellas abordan de alguna manera la dimensión educativa del Trabajo Social y las acciones socio-educativas en las que participa el Trabajo Social²; comparten una lectura acerca del surgimiento de la profesión, entendiendo que su emergencia se sitúa en el "âmbito das novas estratégias de controle social desenvolvidas pelo capital sobre o trabalho" (Abreu, 2018, 48); y sostienen que las acciones socio-educativas

² Para Lima (2006) hay una multiplicidad de formas de nombrar el carácter educativo de la acción profesional, que a veces son utilizadas pero no definidas por diversos autores u otras veces son términos que parecen intercambiables entre sí, lo que conlleva a confusiones. Por ese motivo aquí se opta por utilizar los conceptos de: dimensión educativa del Trabajo Social y acciones socio-educativas en las que participa el Trabajo Social.

contribuyen a la consolidación de un proyecto ético político que concibe como finalidad última la transformación social (Lima, 2006).

El otro gran referente, cuyas ideas y praxis son centrales en este escrito, es Paulo Freire (1970, 1972, 1993, 2003) quien a través de su obra hace aportes imprescindibles a la hora de reflexionar sobre las prácticas educativas existentes dentro del sistema capitalista, al mismo tiempo que abre la posibilidad de concebir prácticas otras, transformadoras. Aportes que son retomados aquí para interpelar las experiencias de mis prácticas profesionales supervisadas al tiempo que para pensar límites y posibilidades del Trabajo Social en contextos socio-educativos.

De los autores seleccionados podemos decir que comparten en su lectura de la realidad el paradigma materialista histórico dialéctico. Vasilachis de Gialdino define el paradigma como “...los marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad” (1997, 79). Los aportes de este paradigma radican en la posibilidad de comprender lo educativo desde una visión global, por lo tanto, interrelacionado con determinantes históricos, políticos, sociales, de género e ideológicos; concebir que “teoría y realidad están llamadas a mantener una constante tensión dialéctica” (Martínez Godínez, 2013, 8) por lo tanto, la práctica y las experiencias no ocupan un lugar secundario en los procesos de producción de conocimiento; y finalmente, la centralidad otorgada a lo teleológico, según el cual la investigación está orientada a la transformación de la realidad y la emancipación social (Escudero, 1987).

En relación a la tercera etapa, se retorna a la propia praxis que es ahora interpelada y reinterpretada, con aquello que nos ha aportado la teoría. Esta metodología se constituye en una búsqueda de coherencia en la praxis profesional que permite a la teoría-práctica emerger en una relación dialéctica, orientada por “el esfuerzo por pensar el hacer” (Meschini, 2018, 65).

Que la experiencia sea un componente central no quiere decir que dejemos de lado la mediación conceptual. Todo tipo de análisis, reflexión o revisión crítica que se haga partiendo de la práctica supondrá un “recorte” que trae consigo determinadas posturas teóricas y no otras o incluso prejuicios o representaciones sociales. (Bernaldo y Rodríguez, 2004) Para Meschini “toda experiencia es capturada e interpretada a partir de un lugar teórico y

valorativo determinado desde el cual se significa la realidad” (Meschini, 2018, 64). Al mismo tiempo, el cuerpo teórico es “leído” o interpretado desde las experiencias que atravesamos, desde nuestras posiciones en el mundo. Fernanda Diaz (2020) lo sintetiza de una manera fantástica al proponer que “la primera herramienta práctica es la teoría, y no hay nada más teórico que lo práctico.”

Introducción

El presente escrito busca ser un producto al mismo tiempo final y parcial en el marco de la formación profesional: final al constituirse como organizador y sistematizador de reflexiones, experiencias y preguntas en torno al recorrido de mi práctica profesional que busca cumplimentar el requisito último del programa de la carrera de Trabajo Social; y parcial en tanto se constituye como un momento significativo en el proceso de formación profesional que debe ser continuado a través del tiempo, por lo que me gustaría que los interrogantes que aquí se (me) abrieron me acompañen durante muchos años más.

Cuando llegó la hora de elegir un tema con motivo del Trabajo Integrador Final mi primer gran interrogante fue la parte “educativa” del Trabajo Social, concibiendo lo educativo no como un proceso de transmisión de conocimiento, sino como movimiento transformador de la realidad concreta. Este gran interrogante se hizo presente por primera vez durante el tercer año de la carrera, impulsado por la materia de Estrategias para el Aprendizaje Social al tiempo que por formaciones extra-académicas vinculadas a la Educación Popular.

Ya durante mi cuarto año, en el marco de las Prácticas Profesionales desarrolladas en un Club de barrio Oeste de la ciudad de Rosario, va empezando a adquirir cierta materialidad al emerger como parte de la praxis profesional. En este momento estaba realizando las prácticas profesionales al interior del Espacio de jóvenes perteneciente al Club 20 Amigos, conformado por un grupo de pibes y pibas de entre 13 y 22 años que se encontraban semanalmente convocados por actividades diversas.

Llegado el momento de dar los primeros pasos en la escritura del Trabajo Integrador Final, decidí abordar la parte educativa de la profesión y, luego de una revisión detallada de cuadernos de campo, apuntes personales y registros visuales, sumado a los aportes teóricos que funcionaron como grandes organizadores y sustentos, comencé a darle forma en el taller de tesina adoptando ya una categoría más concreta sobre la cual deseaba trabajar: la dimensión educativa del Trabajo Social.

Guiada por el taller de tesina fui a buscar Trabajos Integradores Finales y Tesinas de Trabajo Social rosarino que se vincularan con la cuestión educativa, me encontré con que muchos de ellos buscan estudiar el campo educativo de la profesión, concibiendo lo educativo como un campo entre otros, como puede ser salud, juventudes o relaciones sociales

de género. En este caso la propuesta, de la mano de la corriente de autoras brasileñas antes mencionadas, es concebir lo educativo como una dimensión que atraviesa el ejercicio profesional todo. Entonces, mi trabajo final se encaminó a identificar de qué manera aparece la dimensión educativa en la praxis del Trabajo Social, en un recorte de tiempo y espacio específico, dado por mis prácticas profesionales. Diremos por ahora que la dimensión educativa brinda la “posibilidad de imprimir dirección social a nuestra acción profesional” (Moljo Parreira y Duarte Ramos, 2018, 6) ya que “inscribe la práctica profesional en el campo de las actividades educativas formadoras de cultura, o sea, actividades formadoras de un modo de pensar, sentir y hacer” (Abreu y Cardoso, 2009, 1).

A medida que avanzaba, lectura teórica y espacios de retrabajo por medio, hablar solo de dimensión educativa del Trabajo Social comenzó a parecerme insuficiente, en tanto sentía que no era la categoría adecuada para definir las actividades concretas que habían tenido lugar en el club y por ello, nuevamente aporte teórico mediante, me pareció apropiado sumar la categoría de acciones socio-educativas, que tomo de Lima y Miotto y que es definido por ellas, como parte de un “proceso de concienciación basado en la comprensión crítica de la realidad” (2011, 214), cuya finalidad radica en la “formación de una conciencia crítica entre los sujetos, a través de la toma de consciencia y la vivencia de la realidad, para la construcción de procesos democráticos” (Lima y Miotto, 2011, 216 y 217).

Por ello, en este trabajo me propongo interpretar críticamente y reflexionar sobre la dimensión educativa y las acciones socio-educativas del Trabajo Social con jóvenes en contexto de grupalidad.

El trabajo estará estructurado en tres capítulos. El primero comprenderá la presentación de mi espacio de prácticas, es decir, el Espacio de jóvenes del Club 20 amigos, introduciendo algunos aportes conceptuales sobre la extensión universitaria, campo desde el cual la universidad se vincula con el Club.

El capítulo dos estará destinado exclusivamente a la dimensión educativa del Trabajo Social, identificando como aparece en la praxis de la profesión. Incluirá un breve recorrido histórico, así como una aproximación teórica y finalmente abordará los supuestos educativos sobre los cuales ella se asienta.

El capítulo tres se abocará a las acciones socio-educativas, intentando algunas aproximaciones conceptuales y fundamentando la elección del término elegido. Se buscará dar cuenta de cómo dichas acciones se expresan en el ejercicio profesional del Trabajo Social en el marco del espacio de jóvenes del Club, retomando cuatro experiencias concretas para reflexionar sobre ellas. Finalmente se dialogará en relación al rol de los profesionales del Trabajo Social en las acciones socio-educativas.

Por último se encuentran las reflexiones que, lejos de erigirse como conclusiones finales intentan constituirse en punto de partida para nuevas preguntas.

Durante todo el desarrollo de este trabajo se opta por el uso del lenguaje inclusivo, que en este caso estará representado por la letra “e”, como parte de una postura política de visibilización que intenta romper con el binarismo de género imperante, según el cual todas las expresiones e identidades de género pueden subsumirse bajo la “bi-categorización reduccionista de “hombres” y “mujeres” (Fabbri, 2013, 44).

Se consideró la posibilidad de desdoblar el lenguaje haciendo uso del masculino y femenino (los/las), aunque finalmente se decidió no optar por este recurso, excepto en los casos en que no fuera posible hacerlo de otro modo. Más que por una cuestión de economía del lenguaje porque es una estrategia que incluye al femenino pero “no contempla las expresiones transexuales, transgéneros, intersex, travestis u otras ya existentes o por existir” (Fabbri, 2013, 44). Otra de las estrategias más utilizadas desde el lenguaje inclusivo es el uso de la “x” que reemplaza las tradicionales “o” y “a” que indican el género de los sujetos. Se opta por no recurrir a ella por la dificultad que representa para el software de lectura de pantalla.

Es por ello que optamos por el uso de la “e” que expresa la indecibilidad del género, la imposibilidad de reducir el mundo infinito y diverso de experiencias humanas a dos categorías estables, inamovibles. Esto porque entendemos que “cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria.” (Freire, s/f, 90). Entonces la manera en que nombramos habilita lo pensable, lo decible. Es un cambio necesario más no suficiente. Si bien el lenguaje por sí solo no puede cambiar al mundo, es un cambio en el sentido deseado, en el sentido de construir sociedades más justas y equitativas.

Por último, la elección de escribir en la primera persona del plural responde a dos razones. La primera se sitúa en un intento por romper la falacia del conocimiento desencarnado, descorporeizado; que en un intento por alcanzar la objetividad y la universalidad borra al sujeto como enunciador. Siempre que hay un enunciado hay alguien que enuncia: yo escribo desde mis experiencias, desde mis sentires, desde los libros que he leído y las charlas que he tenido con otros; en definitiva desde mi posición en este mundo.

El segundo motivo es un posicionamiento frente a los modos de construcción del conocimiento, los modos en que transitamos los espacios académicos, las calles y las plazas y la manera en cual nos vinculamos con otros. Si bien las reflexiones aquí vertidas y posicionamientos ético políticos expresados son los propios, no puedo evitar decir que esta pequeña producción personal e individual poco tiene de personal e individual, si pensamos y consideramos que el proceso de aprendizaje se constituye como parte de un proceso social y grupal, tanto en las aulas como fuera de ellas, que mecha y entremezcla lo personal con lo político. Por ello, me moviliza la convicción de que llegar hasta acá sólo fue posible por el aporte constante de las personas que me rodean y con las que hacemos manada, por tanto y a sabiendas de que todo conocimiento es colectivo, me inclino a escribir en plural.

CAPÍTULO I: UN PUNTO DE PARTIDA

Presentación del Club 20 Amigos y el Espacio de jóvenes

Mis prácticas profesionales tuvieron lugar durante todo el 2019 e inicios del 2020 en el Club Social y Deportivo 20 Amigos, ubicado en zona oeste de la ciudad de Rosario. Mientras que en sus comienzos el Club se constituyó como un espacio de ocio y recreación para los varones de las clases medias en los años sesenta, con el paso del tiempo va adquiriendo otros matices y transformándose de acuerdo a las necesidades barriales que se van haciendo presentes a partir de la situación de crisis vivida por nuestro país a fines de los noventa y principios de los dos mil. Es en esta época que se asumen desde este espacio barrial tareas ligadas a lo asistencial, principalmente a través de la transferencia de recursos materiales.

No obstante, sin dejar de reconocer la importancia de dar respuesta a las demandas materiales de los vecinos del barrio, desde hace poco menos de diez años con la asunción de la actual comisión directiva esta institución territorial ha tenido un viraje hacia la profundización de un trabajo que pretende la vinculación activa con la comunidad desde otras aristas, principalmente fomentando la participación bajo las lógicas de talleres, deportes, actividades artísticas y culturales. En ese sentido, la constitución del convenio con Extensión Universitaria de la UNR en el año 2014 implica un punto de inflexión que remarca y acentúa ese camino que se ha pretendido recorrer desde la nueva presidencia en el Club asumida en 2012. A partir de aquí, se establece la particularidad de intentar actuar como nexo o herramienta de articulación entre la academia y los barrios populares, intentando abonar a la consolidación de una perspectiva crítica extensionista, donde se promueva la ecología de saberes y la contribución a procesos de autonomía y organización de sectores subalternos, en búsqueda de la construcción de poder popular y la transformación de la realidad (Tommasino y Cano; 2016).

Entonces, podemos decir que el Club 20 Amigos cumple una doble función en su papel de institución barrial. Por un lado, en lo relativo a los aspectos socio-asistenciales que muchas veces suplen las ausencias y corrimientos de los diferentes niveles del Estado, lo que implica el despliegue de recursos alimenticios que fortifican las estrategias cotidianas de supervivencia que se dan estas poblaciones. Por el otro, se busca promover la participación

comunitaria en actividades deportivas, culturales, sociales, de capacitación, entre otras. La intención de fortalecer lo cultural, promover la organización política, la formación en oficios y la constitución de grupos de referencia, constituye un posicionamiento político que entiende a los espacios de organización colectiva y territorial como lo es el 20 Amigos como actores fundamentales a la hora de la creación y consolidación de lazos de solidaridad social, como trincheras de disputa que enfrenta los procesos de descolectivización que nos atraviesan, en donde las intervenciones se encuadran en “...un proceso que busca restituir una trama social fragmentada y fuertemente atravesada por formas de sociabilidad que cada vez más se orientan hacia la esfera individual” (Carballeda; 2012, 128). Cabe aclarar que existen posibilidades de enfocarse no solo en lo asistencial, sino también en lo vincular comunitario gracias a una amplia red de organizaciones sociales y políticas del campo obrero y popular que ponen sus recursos al servicio de las necesidades de las mayorías en estos territorios y brindan bolsones de comida y ollas populares (entre ellas Caritas Felices, Libres Somos, Luz y Esperanza y Comunidad Rebelde). Así, “el 20” se constituye en un pilar no sólo para la reproducción de la vida material de muchas familias del barrio, sino también para la vida social, política, cultural y afectiva de su gente.

Es en este marco que se da la construcción de diversos espacios³ en el interior del Club 20 Amigos, cada uno con diferentes objetivos específicos y grupos poblacionales, que cuentan con participación estudiantil. En un nivel general podríamos decir que todos estos dispositivos se orientan al crecimiento de la institución, su consolidación en el espacio barrial con el consecuente reforzamiento de los vínculos con su gente y en última instancia, la acción transformadora de los vecinos en su realidad cotidiana.

Uno de estos dispositivos fue el de los jóvenes, experiencia en la cual mi compañero y yo nos insertamos como estudiantes-practicantes al interior del Club 20 Amigos. El Espacio, conformado por jóvenes de entre 13 y 22 años, comienza a adquirir materialidad y personalidad al mismo tiempo en que nosotros, los estudiantes, iniciamos nuestro proceso de

³ Además del Espacio de jóvenes los otros son el Espacio de las Infancias y el Grupo de las Mujeres. Este último es un espacio que busca el encuentro y la creación de lazos entre las mujeres que viven el barrio para el abordaje de las problemáticas que devienen de las relaciones desiguales de género tal y como son experimentadas en su cotidianidad. El Espacio de las infancias, pensado para niñas que transitan el club, tiene como objeto la realización de actividades lúdicas, artísticas, corporales entre otras. Es concebido al mismo tiempo como un espacio de aprendizaje, donde los ejes que atraviesan la experiencia son el disfrute de las infancias y la posibilidad de concebir el ocio como situación pedagógica.

prácticas. En conjunto con la trabajadora social y la referencia del Club, fuimos parte del equipo de coordinación del Espacio.

En un inicio el Espacio de jóvenes tenía lugar una vez por semana en la sede del Club 20 Amigos, ubicada a la vuelta del mismo. La sede de calle Matienzo es una pequeña casa que cuenta con un patio amplio y al estar separada del Club dispone de cierta privacidad y tranquilidad. Luego, con el objetivo de que los jóvenes empezaran a integrarse a la dinámica cotidiana del Club y a desarrollar referencia en el mismo, se propuso mover el Espacio al edificio principal, ubicado en calle Felipe More. En este momento, a pedido de los mismos jóvenes, los encuentros se desdoblaron a dos veces por semana.

El Espacio de jóvenes surge como una propuesta por parte de la referencia del Club 20 Amigos, que fue apropiada y luego reversionada por los mismos jóvenes, y que buscó construir un espacio para alojarlos. Acá, la idea del “alojamiento” toma el sentido de generar un lugar donde los pibes puedan y quieran estar, constituyéndose en otra posibilidad al interior del barrio. El Espacio va tomando forma a partir de las propuestas de sus participantes, es decir, los mismos jóvenes, la coordinación y la referencia del club.

Cuando aparece por primera vez la propuesta impulsada por el Club, de hacer algo con jóvenes del barrio, no se les invita a formar parte de un algo ya hecho, o de un espacio *para* ellos, sino que la propuesta es construir algo con los jóvenes, de cero y entre todos. Eso marca la dinamicidad y flexibilidad que luego serán muy características del Espacio.

Muchas veces, desde las instituciones pensadas *para* la juventud, se proponen programas prefabricados que nada tienen que ver con los deseos e intereses de los jóvenes de los barrios populares y ante el rechazo de los mismos suele decirse que la juventud no se interesa en “nada” (Chaves, 2005). Lo interesante sería comprender la ingobernabilidad como modo de expresión juvenil (Benassi, 2020); que ese rechazo hacia las ofertas institucionales, los mandatos escolares, los requerimientos laborales, pueda ser interpretado no de manera negativa, sino en términos de posibilidad de acción, es decir, cómo la ingobernabilidad puede ser convertida en una estrategia creadora. Entendemos que el Club y también Extensión Universitaria partió de esta posición para trabajar con el grupo de jóvenes.

Así, el Espacio de jóvenes queda delimitado no a partir de una propuesta unilateral de la institución, sino entre la mixtura y la confluencia de diversas perspectivas que se

entrecruzan dando como resultado una hibridez de enunciados, donde confluyen los enunciados institucionales con los deseos de los pibes.

Todo esto da cuenta de la forma en que el Espacio de jóvenes va tomando forma no a partir de enunciados institucionales rígidos, ni programas hechos por técnicos/as de lo social, sino a partir del entrecruzamiento entre las distintas voces de los diversos actores que lo componen, en el marco de una lucha de perspectivas y posiciones. Aquí, la cancha queda marcada por tramas vinculares complejas que a veces asumen formas contradictorias y que se caracterizan por su provisionalidad y dinamicidad, pues no se definen de una vez y para siempre.

Con el paso del tiempo y a medida que se fueron dando los encuentros semanales, se va consolidando a su vez una grupalidad, una ligazón entre los miembros del grupo basado principalmente en relaciones de amistad y reconocimiento mutuo. La conformación de la grupalidad fue lo que permitió la realización de actividades de índole diversa, que no solo tuvieron impacto al interior del grupo sino que también habilitó la construcción de un proyecto común, que buscó generar un impacto en la comunidad, hacia fuera del Espacio. Los mismos pibes y pibas definieron que el nombre del Espacio sería “Jóvenes en el cambio”; no pasa desapercibido que hay una intencionalidad puesta en la transformación, que hay algo sobre la realidad cotidiana que no les tiene satisfechos y buscan modificarlo.

Con lo dicho hasta aquí pueden ser útiles los aportes de Pichon Riviere (2000), quien define a un grupo como un conjunto de personas que se relacionan entre sí y que comparten una tarea, al tiempo que un proyecto común. El grupo opera a través de la interacción entre sus miembros y busca generar un espacio de aprendizaje y transformación, a partir de la reflexión y el intercambio de experiencias; en otras palabras supone una adaptación activa a la realidad donde “a través del trabajo grupal el sujeto se modifica a sí mismo y modifica la realidad en la que vive” (Riviere, 1968).

En este contexto, la conformación de la grupalidad se vuelve esencial para navegar los procesos de enseñanza aprendizaje, en tanto el grupo se constituye en sostén ante la “crisis subjetiva” que implica el aprendizaje y que siempre trae consigo algún nivel de desestructuración del mundo que conocemos (Quiroga, 2001).

El grupo facilita también la construcción colectiva del conocimiento, al permitir el diálogo y la colaboración entre sus miembros en la búsqueda de identificación de situaciones problemáticas que afectan la cotidianeidad⁴ de los sujetos y la co-construcción de proyectos en tanto modos de respuesta a dichas situaciones. Es en la grupalidad donde aparece la posibilidad de transformación de las relaciones sociales (Merlo 2020). Mariano Algava considera que “el sujeto colectivo se hace cuerpo en la producción y acción grupal y en su proceso de conformación del grupo, es parte de los aprendizajes subjetivos de revancha al individualismo” (2016, 45).

Paulo Freire (1970) coincide con Pichon Riviere (1968) en que el aprendizaje es un proceso colectivo. Desde la perspectiva de este último, el aprendizaje se da en el marco de los vínculos y las interacciones sociales, es decir, es un proceso que se construye en relación con otros. En este sentido, el aprendizaje no es un proceso individual y aislado sino que se da en un contexto social y se ve influenciado por factores sociales, culturales y políticos.

Por su parte, Paulo Freire (1970) enfatiza en la importancia del diálogo y la colaboración en el proceso de aprendizaje, ya que considera que el conocimiento se construye a partir de la interacción y la comunicación entre los sujetos. Para el pedagogo el aprendizaje no es un proceso de transmisión de conocimientos de un experto a un sujeto pasivo sino que es un proceso de construcción colectiva del conocimiento a través del diálogo y la reflexión crítica. Nos dirá Freire que “nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo-, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (1970, 50). En ese proceso de construcción colectiva del conocimiento la mediación indispensable es el vínculo entre sujetos. No hay aprendizaje posible sin el diálogo y la reflexión y estas son situaciones indiscutiblemente humanas, se requiere de sujetos que encontrándose entre sí y con el mundo puedan decir su palabra (Freire, 1970).

Ambos pensadores coinciden entonces, en concebir la enseñanza-aprendizaje como un proceso grupal en donde los sujetos -nunca totalmente ignorantes- siempre son portadores de conocimientos y, mediatizados por lo real, son capaces de generar “lecturas del mundo” que aporten en su desmitificación, como diría Freire, o “lecturas de la realidad” que se orienten a de-velarla, en términos pichonianos (Quiroga, 2001).

⁴ Coincidimos con Ana Quiroga (2001) cuando propone que “lo que llamamos cotidianidad, aquello que aparece como natural, es la forma de nuestra relación inmediata, con un orden sociohistórico que constituye nuestras condiciones concretas de existencia.”

Extensión universitaria

La extensión universitaria crítica

Como se menciona anteriormente, mis prácticas profesionales tuvieron lugar al interior del Club Social y Deportivo 20 Amigos de la zona oeste de la ciudad de Rosario, en el marco de la articulación con el Área de Extensión y Territorio de la Universidad Nacional de Rosario⁵. La profesional que formó parte del espacio y que supervisó las prácticas no lo hizo como la trabajadora social *del* club sino como trabajadora del Área de Extensión de la universidad.

De este modo, podríamos decir que el Trabajo Social “ingresa” al Club de la mano de la Extensión Universitaria, más precisamente del Programa Académico Territorial (de ahora en más el PAT) de nuestra casa de estudios, el cual se enmarca en un modelo extensionista crítico que, siguiendo a Tomasino y Cano (2004) se encuentra fuertemente atravesado por las concepciones de educación popular, el compromiso social, la transformación social y la formación profesional crítica.

A diferencia de otros campos de intervención del Trabajo Social, que cuentan con un desarrollo histórico prolongado a través de décadas, el campo de la Extensión Universitaria en su modalidad crítica aún sigue siendo un espacio de trabajo con muchas variables para explorar e investigar (Tomasino y Cano, 2004). Si bien es considerada como uno de los tres pilares de la Universidad pública argentina junto con la docencia y la investigación, en concordancia con los principios fundamentales de la Reforma Universitaria de 1918; hoy, a más de cien años, creemos que la extensión universitaria ocupa un lugar subalternizado con respecto a las otras dos funciones universitarias. Aunque actualmente se vislumbra un creciente interés por parte de muchas universidades en la extensión, también es cierto que esta “no ocupa en la actualidad un lugar destacado en la agenda política y programática de la internacionalización de la educación superior en América Latina” (Tomassino y Cano, 2016, 8).

⁵ Al inicio de nuestras prácticas profesionales era la Secretaria de Extensión Universitaria, luego es dotada de una nueva nomenclatura produciéndose al mismo tiempo cambios en su estructura y organización.

En el caso de nuestra casa de estudios, lo dicho se manifiesta en las partidas presupuestarias y la formación profesional de los estudiantes de Trabajo Social.

En relación a lo primero, el presupuesto⁶, tomamos como base los datos que pueden ser encontrados en la página web oficial de la UNR y para poner los números en perspectiva hicimos un cálculo de porcentajes. De este modo sabemos que la universidad destina menos del 1% del presupuesto para actividades, programas y proyectos vinculados a la extensión. Aunque no es el único, el presupuesto resulta un gran indicador para concebir la importancia asignada por los entes estatales a determinados espacios y prácticas.

Lo segundo que quisiéramos mencionar aquí es la formación profesional en Trabajo Social y el rol otorgado a las prácticas extensionistas. Si leemos detenidamente el plan de la carrera de Trabajo Social del año 1997 notaremos la ausencia de cualquier mención acerca de la Extensión Universitaria. Esta aparece únicamente como materia electiva (nos estamos refiriendo a la “Cátedra de Extensión, entre cuerpos y sentidos”), no siendo nombrada en el plan de estudios, pero sí en la página web de la Facultad de Ciencia política y Relaciones Internacionales. De este modo, la posibilidad -¿deberíamos decir el derecho?- de formarse en la práctica extensionista pasa a ser una elección personal del estudiantado. Para nosotros esto expresa la falta de reconocimiento de la extensión universitaria como parte de las funciones centrales de nuestra universidad pública.

Sin embargo, sabemos que la extensión universitaria no es una función concluida, sino un proceso heterogéneo y diverso, siempre en movimiento. Así, al igual que el Trabajo Social en su perspectiva crítica, la extensión universitaria crítica se constituye en un horizonte a ser alcanzado. Es ese horizonte utópico que, como dice Galeano, sirve para caminar, para no aceptar el estado actual de las cosas como lo único posible.

Hablamos entonces de la extensión universitaria porque como mencionamos anteriormente, el Trabajo Social tiene una presencia en el Club desde su labor extensionista, pero también porque podemos aprovechar algunos de sus principales postulados para enriquecer nuestras reflexiones sobre la dimensión educativa del Trabajo Social y las acciones socio-educativas, que es el tema que nos ocupa.

6

Extraído de: <https://unr.edu.ar/la-unr-aprobo-su-presupuesto-para-el-ano-2023/#:~:text=En%20el%20marco%20de%20la.34%20mil%20millones%20de%20pesos.>

En primer lugar la concepción del sujeto. La extensión universitaria crítica en Latinoamérica le concibe como un ser social, histórico y político, cuya identidad y subjetividad están influidas por factores socioeconómicos, culturales y políticos. En este enfoque el sujeto es concebido como un ser que está inmerso en una red de relaciones, un ser social que precisa de otros.

Desde la extensión crítica se busca promover la formación de sujetos críticos y reflexivos, capaces de analizar y cuestionar las estructuras de poder y las desigualdades sociales que existen en su entorno; desde un enfoque que reconoce la importancia de la participación activa en el proceso de transformación social.

La concepción del sujeto tal y como es presentada por la extensión universitaria en su vertiente crítica coincide con la perspectiva desde la cual se propone aquí encarar las acciones socio-educativas desde el Trabajo Social, y esto porque sin sujeto activo, reflexivo, político, curioso, no hay práctica educativa transformadora posible. A lo sumo una práctica social, alienada y alienante, que se presenta con un falso ropaje pero que en la realidad se devela como reproductora de las relaciones de poder-saber establecidas.

Si nosotros como parte de la coordinación de un espacio que busca ser problematizador, no concebimos que los sujetos que tenemos delante, los jóvenes, tengan capacidad de aprender, cuestionar y transformar, que estén motivados por la curiosidad que es fundante de la praxis educativa (Freire, 2003), que estén alimentados por el deseo de mejorar lo que les rodea; si nosotros no hacemos nada de esto estaremos reproduciendo las relaciones de poder.

Se trata de concebir cómo están siendo los sujetos en este momento, entendiéndolos como “seres históricos que se hacen y se rehacen socialmente” (Freire, 2003, 19), seres inacabados, en búsqueda de ser más. La comprensión de este inacabamiento es lo que permite la curiosidad, las preguntas, la búsqueda de comprender el mundo, a nosotros mismos y a los otros, en definitiva, los procesos educativos. Para el pensador brasileño “es en esa inconclusión que el ser humano se torna educable” (Freire, 2003, 25).

En segunda instancia nos parece sumamente interesante retomar la resignificación de los roles tradicionales que propone la universidad en su vinculación con el pueblo, por parte de los procesos de Extensión Universitaria desde una perspectiva crítica. Desde este enfoque

cambia el modo en que la universidad se entiende a sí misma y al pueblo. Este último ya no es considerado como una masa ignorante a la que hay que educar, a la que se “transfiere” el conocimiento producido dentro de las universidades con el objeto de modificar conductas y modelos atrasados. Sino que el pueblo ocupa su lugar como actor central y se empiezan a considerar como válidos los conocimientos producidos en el campo popular, vinculados a las demandas y necesidades de la población; conocimientos históricamente subalternizados por una visión euro-centrista que considera lo nacional, lo criollo y lo indígena como incivilizado, atrasado (Cecchi y Oyarbide, 2020).

También se ve modificado el rol de los actores universitarios, lo que incluye tanto a docentes como a estudiantes. Por un lado, los profesionales dejan de estar legitimados únicamente por el desarrollo de una competencia teórico técnica como parámetro de excelencia académica; ahora también se resignifica la importancia de su posicionamiento ético, político y teórico y el compromiso con el pueblo (Cecchi y Oyarbide, 2020). Por otro lado, la inclusión de la práctica extensionista en la formación profesional del estudiantado permite la emergencia de procesos educativos-formativos críticos, donde los estudiantes resignifican su rol, se valoriza su palabra y obtienen “la oportunidad de participar activamente como protagonista en la construcción del conocimiento legitimado junto con otros actores de la comunidad” (Cecchi y Oyarbide, 2020, 118-119).

En última instancia mencionamos el aspecto teleológico de la extensión universitaria. Aquí el proceso de conocimiento de la realidad pasa a estar situado como parte de un proceso que busca la transformación. Tanto la dimensión educativa del Trabajo Social con orientación crítica como la extensión universitaria crítica coinciden en su finalidad de transformación radical de las realidades de opresión de los pueblos del Abya Yala.

En tensión ¿extensión o comunicación? Los aportes de Paulo Freire

Como decíamos, la extensión no es un campo homogéneo sino que por el contrario está tensionado por perspectivas desde las cuales es considerada una práctica alienante (Freire, 1973) que encuentra sustento en la teoría de la acción antidialógica tal y como es caracterizada por Freire, mediante la conquista, la manipulación y la invasión cultural (Freire, 1970).

Anteriormente nos referimos a la “extensión universitaria crítica” porque es el modo en que la UNR decide nombrarla. Retomamos a Freire porque su postura crítica nos parece un modo de avanzar en la dirección correcta, es decir, aquella que problematiza la realidad incomodándola a través de preguntas.

Si bien en el contexto actual aparecen otros nuevos nombres para denominar procesos con características extensionistas tales como “prácticas sociales educativas” o “universidades populares” la categoría de ‘extensión’ está muy presente en la UNR; por ejemplo a través de los proyectos de extensión y en los nombres de las Áreas institucionales, como el Área de Extensión y Territorio a la que pertenece el Programa Académico Territorial (PAT). Esto no es menor, no es un simple cambio de nomenclatura en tanto la manera en cómo nombramos afecta el modo en cómo pensamos, y los conceptos que acuñamos no son neutrales. Aunque muchas veces no seamos conscientes de ello⁷ los conceptos se fundamentan en corrientes teórico políticas.

Por ejemplo, cuando desde la web de Extensión y Territorio de la UNR se expresa que “en diversos espacios de Rosario y la región surgen vínculos horizontales entre actores sociales, borrando las fronteras entre el conocimiento académico y la experiencia situada” se da a entender que la horizontalidad entre actores universitarios y no universitarios está ya lograda y en esa relación todos los saberes son igualmente válidos. Una postura estatal que confunde la finalidad hacia la cual se orientan los esfuerzos con un hecho ya conseguido es, o bien ingenua o bien mistificadora.

El desconocimiento de las relaciones de poder no las borra, sino que opera como una negación de las mismas en donde el resultado es el reforzamiento de su naturalización. Entonces, no hablar por ejemplo, de la relación saber-poder que ocupa a la construcción del conocimiento dentro de la práctica extensionista en que se encuentra un sujeto académico y un sujeto popular⁸, no hace que esta relación desaparezca. De hecho todo lo contrario, es solo a través de su des-velamiento (en el sentido antes mencionado, de quitarles el velo como

⁷ Ejemplo de ello es lo que nos han enseñado los compañeros de movimientos antirracistas a lo largo y ancho del Abya Yala, quienes denuncian los modos en que reproducimos el racismo a través de las palabras y los conceptos que empleamos en la cotidianeidad. Así, usamos términos que incluyen la palabra “ negro” o las alusiones a “lo oscuro” o la mención a prácticas históricas de las personas afro descendientes para referirnos a situaciones negativas o indeseables. Podríamos mencionar aquí: “Esto es un quilombo” “Me la veo negra” “Trabajo en negro”.

⁸ ¿Los sujetos populares, por su condición misma de populares, no pueden ser académicos? ¿Son estos dos términos excluyentes entre sí?

propone Pichón Riviere) que las exponemos, posibilitando la discusión y construcción de contenido teórico sobre las mismas al tiempo que la creación de estrategias que disminuyan su poder.

Volviendo a Freire y al asunto de la extensión, retomamos aquí las principales ideas que expresa en su libro “¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural”, el cual está volcado a la comprensión y el análisis de la extensión. Dedicó el primer capítulo a la reflexión etimológica del término “extensión” fundamentando que el acto de decir el mundo es también un modo de crearlo y recrearlo.

A través del análisis semántico del término el autor dirá que extensión significa extender algo a alguien, que la acción no se extiende sobre el mundo natural, sino que se extiende sobre los sujetos, sobre su accionar, su modo de hacer y de vivir. Si la extensión se extiende sobre sujetos, lo que hace es considerarles objeto de su práctica.

Lo mismo que cuando reflexiona sobre la educación bancaria denunciando que hay un sujeto activo (el que educa) que transfiere conocimientos y saberes desde una posición de superioridad, hacia unos destinatarios que reciben pasivamente ese conocimiento (los educandos), plantea un paralelismo con la práctica extensionista: aquí el sujeto activo (el que extiende) transfiere sus técnicas y saberes hacia unos ¿sujetos? considerados únicamente como receptores, a través de una acción mesiánica y mecanicista (de parte de quien extiende) y derivando en invasión cultural, porque “a través del contenido llevado, que refleja la visión del mundo de aquellos que llevan, que se superpone a la de aquellos que, pasivamente, reciben” (Freire, 1972, 21). Entonces, la práctica de la extensión, al intentar sustituir un conocimiento por otro, implica una invasión a la visión del mundo, el modo de establecer relaciones y el conjunto de valores de ciertos grupos o sociedades. Esta invasión conlleva la negación, degradación u ocultamiento de los saberes y espacios socio-culturales propios de dichos sujetos (Freire, 1972).

Se deriva entonces del pensamiento Freireano (particularmente el expresado en “¿Extensión o Comunicación?” y “Pedagogía del oprimido”) que tal cosa como la extensión crítica no podría existir. Extensión y crítica son términos que se contradicen, que tienen significados opuestos, mientras el primero refiere a la acción de extender el conocimiento -ya creado- para depositarlo en sujetos que lo reciben de manera pasiva como un “comunicado”,

el segundo término, lo crítico, tiene posibilidades reales de emerger en el quehacer educativo solo si recurre a la comunicación como elemento fundante -y fundamental- de su praxis. Pues es solo a través de ella, la comunicación entre sujetos mediatizados por el mundo, que la educación liberadora se torna posible.

Según el autor, aquel que se dedica a la extensión no practica el diálogo, mientras que quien es dialógico no está haciendo extensión. Freire (1973) no vacila al describir la extensión como un acto de transferencia unidireccional, en el cual el conocimiento fluye verticalmente en un movimiento que va desde la “sede del saber” hacia la “sede de la ignorancia”. En este sentido, la extensión se alinea con un tipo específico de educación conocida como educación bancaria. Esta perspectiva contrasta con la visión de la educación como un proceso de humanización (Freire, 1972).

Para el caso puntual del Trabajo Social, en el momento que el asistente social⁹ se reconoce como EL agente de cambio lo que hace es negar la posibilidad de que otros ejerzan su praxis transformadora en y con el mundo y por lo tanto, se pone al servicio de la manutención del status quo (aunque en su discurso predique estar a favor del cambio). Por el contrario, en el momento en que el asistente social se descubre como *uno* de los agentes de cambio, no hace más que reconocer a otros que, tan sujetos como él, apuestan por la transformación de la sociedad capitalista y en ese mismo movimiento es que deja de ser posible concebirse a sí mismo como *el* agente de cambio (Freire, 1973). Para Freire, quien trabaja en el sentido de construir relaciones dialógicas, amorosas y honestas con otros, reconociéndoles como sujetos, no puede ejercer la extensión. Pues ésta significa otra cosa, implica la conquista, la negación del ser, la anti-dialogicidad y la autoridad.

El quehacer educativo si busca ser liberador, no puede proponer como uno de sus componentes la extensión del conocimiento de un sujeto hacia otro, en cambio sería viable a través de la acción comunicativa problematizadora. La educación no puede ser anti-dialógica porque “la educación es comunicación, es diálogo” (Freire, 1973, 77). Por todo esto, la extensión niega la práctica educativa liberadora, niega la posibilidad de los seres humanos de ser más negando la praxis humanizadora.

⁹ Se deciden mantener los términos “asistente social” y “asistencia social” cuando son utilizados por los autores en los textos aquí citados.

Lo que Freire propone es un pasaje de la extensión a la comunicación, que obviamente no es solo de nomenclatura, sino de concepción y de modificación de la praxis educativa, de una bancaria a una liberadora.

Extensión universitaria crítica como horizonte

Con todo esto dicho, nos parece sumamente importante situar las experiencias de las que Freire habla en su tiempo socio-histórico. No para decir “esto es parte del pasado y ahí pertenece”, sino para ubicarlas dentro del contexto social, político e histórico en el que tuvieron lugar, intentando comprender como lo que Freire escribe está necesariamente vinculado al contexto en el que emerge. Intentamos en ese proceso, retomar las críticas freireanas que aún son válidas para los procesos extensionistas de nuestro tiempo, con el objeto de re-pensar y re-hacer nuestra praxis.

La extensión agrícola, sobre la cual Freire analiza, piensa y escribe, se sitúa como una de las estrategias de la llamada Revolución verde, o también conocida como el Programa de Desarrollo de la Agricultura Tropical, un plan impulsado desde la Alianza por el Progreso, como parte de las iniciativas de los Estados Unidos para promover el desarrollo económico y social en Latinoamérica. Este plan buscaba mejorar la producción de los cultivos a través de la inserción de nuevas técnicas, instrumentos e insumos químicos; en definitiva un conjunto de tecnologías modernas, que aumentarían la producción en contextos agrícolas-rurales. En ese marco, los extensionistas agrícolas eran los encargados de “llevar” los conocimientos modernos a los entornos rurales, y capacitar a los campesinos para que se nutrieran de conocimientos más técnicos y eficaces.

Con esto en mente, es bastante lógico entender por qué Freire dice lo que dice, insistiendo en el concepto de la invasión cultural. En el tiempo en que escribe la distancia es insalvable, no era posible concebir una extensión universitaria crítica. La práctica extensionista de aquel momento estaba impulsada por una nación extranjera que buscaba “promover” la “modernización” en países considerados atrasados o no suficientemente productivos para lograr el “desarrollo” económico y social.

Al día de hoy, entendemos que las prácticas extensionistas tienen otro punto de partida: las universidades nacionales¹⁰; que son instituciones estatales, al tiempo que cuentan con autonomía universitaria. Al mismo tiempo hoy, desde algunas corrientes de las ciencias sociales latinoamericanas, particularmente las ligadas a la teoría decolonial, a los feminismos y al marxismo, se ha sabido construir una visión más crítica de lo que significan ciertos términos tales como ‘modernización’, ‘desarrollo’ y ‘progreso’, así como de los modos de producción de conocimiento y el rol de las universidades en él.

Aun con todo lo anterior la apuesta es a que es posible construir una extensión universitaria desde una perspectiva crítica, entendiendo como decíamos anteriormente, que la misma se constituye no en un punto de partida sino en un horizonte a ser alcanzado. Entonces, retomamos los aportes de Freire para re-pensar nuestro hacer, para problematizar las instituciones donde trabajamos y los programas y políticas sociales en los que nos insertamos. Buscamos que todo esto que él escribe en su libro, nos sirva hoy para construir, no para destruir (Alegrechy, 2023).

Para ello es importante poder reivindicar la importancia de la extensión, sin por ello dejar de ser críticos, pero entenderla como un espacio en que es posible -y además necesario- disputar los modos de producción del conocimiento, preguntándonos quienes lo producen, cómo se valida o en base a qué parámetros lo hace, a qué fines o intereses sirve; en definitiva, preguntarnos qué tipo de educación viabiliza, una bancaria o una liberadora.

En cualquier proceso de producción de conocimiento subyace una concepción extensionista, en el sentido que le otorga Freire en su libro, o comunicacional en el sentido de que solo priorizando el diálogo entre sujetos que, mediatizados por el mundo, dicen su palabra, se hace posible concebir la praxis educativa liberadora (Sgró y Olivera, 2014). Además de la tarea de la universidad vinculada a la producción de conocimiento, aparecen otras relacionadas con la democratización de las sociedades (Sgró y Olivera, 2014); en ese marco es que reivindicamos “el rol de la “extensión” como una acción legítima y necesaria, pero que de ningún modo puede hacerse sin “comunicación” o sea, de una forma antidialógica” (Sgró y Olivera, 2014, 10).

¹⁰ El hecho de que las universidades sean nacionales no significa que inherentemente defiendan intereses ligados a la soberanía y la independencia, pero eso sería tema de otra tesis.

Por último diremos que la extensión universitaria no es inherentemente crítica¹¹, pero si asumimos el compromiso con el pueblo del que somos parte, tenemos el deber de disputar el espacio donde pueda emerger algún nivel de crítica y desde nuestro humilde lugar y posibilidad ir creando colectivamente prácticas orientadas a la emancipación social.

¹¹ Lo mismo que el Trabajo Social en sí mismo “no necesariamente tiene un carácter crítico, ya que esta lo que implica directamente es un ejercicio desarrollado en el marco de la división social del trabajo. Ahora bien, sí podemos hablar de perspectivas críticas dentro de determinada profesión, de profesionales críticos o de acciones y planteamientos críticos profesionales, dependiendo el caso” (Salamanca, 2010, citado en: Valencia, 2010, 55).

CAPÍTULO II: LA DIMENSIÓN EDUCATIVA DEL TRABAJO SOCIAL

Breve recorrido histórico

Con Abreu y Cardoso (2009) entendemos que la dimensión educativa atraviesa la profesión desde sus inicios, pudiendo asumir un papel de funcionalidad al sistema y un carácter disciplinador-conservador en sus intervenciones o pudiendo por el contrario, colocarse a favor de las luchas de los sectores populares desde un enfoque crítico que busca la transformación social.

Las referencias a lo educativo en el Trabajo Social aparecen ya con una de sus pioneras, Mary Richmond, en su libro *Caso Social Individual*. En su prólogo, el acto de educar es señalado como uno de los objetivos de la profesión, entendiéndose como parte del ejercicio profesional la responsabilidad de “educar a través de un programa de participación que permita al cliente compartir con el trabajador social la responsabilidad de las decisiones a tomar”, al mismo tiempo que aparece la alusión a “educar democráticamente” (Richmond, 1922).

En la actualidad diversas autoras (Elias y Oliveira, 2008; Abreu y Cardoso 2009; Abreu, 2002) reconocen que durante un periodo de la historia comprendido entre el surgimiento del Trabajo Social y los años setenta, la acción de cuño socioeducativo ejercida por el Trabajo Social ha servido a los intereses de las clases dominantes, en tanto reproductora de su ideología y de las relaciones sociales, operando sus intervenciones en el sentido de desmovilización de los reclamos de las clases trabajadoras y como pacificadora de conflictos en pos de la mantención de la “paz” social.

Dentro de este gran periodo Abreu (2002) destaca dos perfiles pedagógicos basados en la práctica profesional del Trabajo Social y los nombra *pedagogía de la ayuda* y *pedagogía de la participación*. Mientras que el primero se caracterizaba por proponer soluciones individualizantes y psicologizantes a los sujetos con los cuales trabajaba, el segundo propone la movilización de los propios recursos de los grupos y la modificación de conductas que mejorarían la inserción social, en el caso de comunidades que, bajo la lógica del desarrollo, son leídas como “atrasadas”. Más allá de sus diferencias, ambos se enmarcarán como parte de “las estrategias educativas subalternizantes, vinculadas a las necesidades de

reproducción de las relaciones de dominación y explotación del capital sobre el trabajo y el conjunto de la sociedad” (Abreu y Cardoso, 2009, 5).

Con el correr del tiempo, la dimensión educativa que es parte de las intervenciones sociales va adquiriendo nuevos matices y ya a partir de los años setenta se producen modificaciones sustanciales. Estas modificaciones se dan en el marco de un contexto mundial de los años sesenta y setenta fuertemente politizado y polarizado por el conflicto entre los dos grandes bloques de poder, la Unión Soviética y los Estados Unidos. Son años de fuertes protestas contra órdenes que se erigen como totalitarios, rígidos, injustos; como por ejemplo las protestas contra la guerra de Vietnam, la Primavera de Praga, el Mayo Francés, la guerra de Independencia de Argelia, la llamada segunda ola del feminismo. A nivel regional en el Abya Yala se produce la Revolución Cubana en el 59, la masacre de Tlatelolco en contra del movimiento estudiantil mexicano, en el 70 llega por primera vez al poder un gobierno socialista en América Latina con la asunción de Salvador Allende en Chile, cae la dictadura nicaragüense dando paso a la Revolución Popular Sandinista, y en el campo del Trabajo Social es gestado el movimiento de reconceptualización.

Estas últimas experiencias, entre otras, se constituyen “como una clara referencia política de que era posible, desde la especificidad latinoamericana y apoyados en las tradiciones independentistas de Simón Bolívar y de José de San Martín, sostener la pretensión situada de romper con las nuevas y diferentes formas del imperialismo en sus distintas versiones (española, inglesa, francesa y posteriormente norteamericana) para aportar a la construcción de un proyecto distinto de sociedad basado en la justicia social y la autodeterminación de los pueblos a vivir soberanamente” (Meschini, 2018, 45). Es en este contexto que Abreu (2002) identifica y define un tercer perfil pedagógico del Trabajo Social, al que nombra *pedagogía de la emancipación*.

Con el mencionado proceso de reconceptualización empiezan a predominar enfoques que dejan de responsabilizar a la población y sus elecciones individuales por las condiciones sociales estructurales, apareciendo estas últimas como productoras de las desigualdades y la explotación. Aquí, la direccionalidad política en las intervenciones profesionales se hace manifiesta y los profesionales sociales, no solo del Trabajo Social, se vuelcan a “...estrategías educativas emancipatorias, vinculadas a la necesidad histórica de la construcción de una alternativa societaria al orden del capital” (Abreu y Cardoso, 2009; 5).

Entonces, la dimensión educativa queda determinada por la relación que establece el Trabajo Social con las clases sociales al interior del sistema capitalista. También cada tipo de relación contiene a su vez, una determinada relación pedagógica.

Podemos entender la relación pedagógica a partir de los roles que ocupan los sujetos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el tipo de relación que se establecen entre dichos roles. En otras palabras, se refiere a la interacción entre quien enseña y quien aprende en el contexto de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los perfiles pedagógicos desarrollados por Abreu, a los que ella nombra *pedagogía de la ayuda* y *pedagogía de la participación*, solemos encontrar con relaciones pedagógicas donde el/la profesional ocupa el rol del educador/a más tradicional, siendo el encargado de enseñar y disciplinar a los sujetos con el objetivo de que estos efectúen determinados aprendizajes, contribuyendo así a una readaptación o modificación de conductas y actitudes con el objeto de propiciar su inserción en la trama social. Dentro de esta concepción de la educación, que Freire (1970) llama bancaria, el educador transmite el saber ya hecho, en forma de comunicados o depósitos; así “el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” (Freire, 1970, 52).

Luego de los setenta, la relación pedagógica tiende a horizontalizarse, el profesional deja de aparecer como único e indiscutido educador, para volverse en términos freireanos un educador-educando, aquel que en la relación educativa es capaz de enseñar al tiempo que también aprende; mientras que los estudiantes devienen en educandos-educadores, es decir, sujetos que no solo aprenden, sino que son capaces de enseñar. Como parte del mismo proceso, empiezan a ser reconocidos otros tipos de saberes, que la academia históricamente ha rechazado.

Siguiendo a Paulo Freire (1970) podemos definir la relación pedagógica como aquella que se establece entre el educador y el educando que, mediatizados por el mundo, se embarcan en un proceso de enseñanza aprendizaje. Es una relación dialógica, horizontal y democrática entre el educador y el estudiante que se basa en la colaboración, la reflexión crítica y la construcción colectiva del conocimiento.

Contradicciones como parte del ejercicio profesional

Si bien desde una perspectiva histórica es posible hacer un recorte para identificar los distintos momentos y características que adquiere la dimensión educativa de la profesión, debemos ser conscientes que estas orientaciones coexisten en la praxis profesional, a pesar de que a simple vista puedan parecer contradictorias.

Esto porque el Trabajo Social no está él mismo exento de contradicciones. Iamamoto (2003) va a decir que la práctica del Asistente Social se enmarca dentro del entramado de relaciones sociales complejas que, en el marco de la sociedad capitalista, adquieren características de desigualdad y explotación. Entonces, no es posible pensar el ejercicio profesional por fuera de este entramado. Esto es así porque somos en primer lugar trabajadores asalariados, es decir, que vendemos nuestra fuerza de trabajo y tenemos por empleador al Estado, por tanto cumplimos funciones de control al mismo tiempo que podemos ponernos a favor de los sectores subalternos. Podemos decir con Iamamoto (1997), que el Trabajo Social atiende los intereses del capital lo mismo que los de los trabajadores; o en términos de Yazbek, que “el Servicio Social participa tanto del proceso de reproducción de los intereses de preservación del capital, como de las respuestas a la necesidades de sobrevivencia de los que viven del trabajo” (2009, 5).

Esta es una contradicción central que atraviesa nuestra praxis, y que no debemos olvidar si nuestro compromiso está puesto en la construcción de prácticas éticas. Al mismo tiempo, no debemos dejar que devenga una condición aplastante de nuestro ser y determinante de nuestro hacer. Se trata de asumir la contradicción, no en un sentido fatalista que nos lleve a concluir que no hay nada que pueda hacerse (Iamamoto, 1997), sino asumirla como parte de las relaciones sociales y parte de la vida para apostar a la construcción de opciones ética y políticamente coherentes, de nuestro decir y nuestro hacer, aun reconociendo que la coherencia absoluta no es un valor alcanzable. Al respecto Freire dirá que la coherencia no es inmovilizante, “lo imposible para mi es la falta de coherencia, aun reconociendo la imposibilidad de una coherencia absoluta. En el fondo esa cualidad o esa virtud, la coherencia, exige de nosotros la inserción en un permanente proceso de búsqueda, exige paciencia y humildad” (Freire, 2005, 87).

Entonces, entendemos que hay una unidad indivisible entre las funciones de control y las acciones en pos del fortalecimiento de la organización y liberación popular; la responsabilidad profesional nos llama a rechazar posiciones fatalistas e inmovilizantes y a apostar a la reflexión crítica de la propia praxis que, en conjunto con otros y otras, nos habilite opciones teóricas y políticas coherentes en nuestro día a día, manteniendo siempre una direccionalidad transformadora que entienda que "la esperanza, por el fundamento ético-histórico de su acierto, forma parte de la naturaleza pedagógica del proceso político" (Freire, 2005, 25-26).

Lo que decimos cuando no decimos

Decíamos anteriormente que la dimensión educativa es inherente al ejercicio del Trabajo Social y está presente en las intervenciones y modos de pensar y hacer de los profesionales, aunque no siempre aparezca de manera explícita.

Esto significa que, aunque no desarrollemos explícitamente una acción educativa como parte de la práctica profesional, los sujetos con los que trabajamos pueden realizar aprendizajes derivados de la interacción. Aquí convendría retomar rápidamente las conceptualizaciones de Manuel Argumedo (2001), para el cual la educación es siempre una acción intencional que requiere simultáneamente de los binomios enseñar y aprender, en el marco de una acción programada; "como una acción intencional, que tiene una finalidad, la educación no es mero acontecer sino una acción humana específica" (Argumedo, 2001; 2). Sin embargo, pueden darse situaciones donde la enseñanza esté presente y no hay sujeto que aprenda; o, a la inversa, podríamos decir que hay aprendizajes que no devienen de la acción educativa sino de "situaciones de comunicación". En estos casos no estaríamos en presencia de una acción educativa propiamente dicha, lo cual no descarta que haya aprendizajes implicados en la relación profesional-población (Argumedo, 2001).

Una de estas "situaciones de comunicación" tuvo lugar en el Club cuando parte de la comisión directiva llamó la atención a los jóvenes por su falta de productividad. El reclamo estaba orientado a la cantidad de tiempo libre ocioso e improductivo del cual los jóvenes se beneficiaban, haciendo alusión a que ya contaban con cierta edad.

Si bien la reacción de los pibes no es la de la obediencia absoluta y sumisión al mandato adulto, podemos intuir- es difícil saberlo con certeza- que este mensaje de parte de la adultez “enseña” a los pibes que el ocio es una actividad propia de la juventud y si quieren dar el paso a la adultez, deben abandonarlo. Enseña también que hay actividades socialmente más valoradas que son aquellas que se vinculan con lo productivo dentro del sistema y por tanto crean valor. Y otras, las relacionadas al ocio y la recreación, no tienen valor en tanto se constituyen en una pérdida de tiempo.

De este modo y quizás sin intención, los adultos transmitimos la idea de que el ocio no es parte de lo que genera bienestar en nuestras sociedades y eliminamos la posibilidad de entenderlo como un derecho por el cual luchar. Aunque no existió una acción educativa como tal, se transmite un determinado mensaje que genera cierto aprendizaje en la población con la que se trabaja. Hay otros autores, como Basil Bernstein que denominan este tipo de prácticas como una práctica pedagógica invisible, es decir “una relación pedagógica donde la iniciación, modificación, desarrollo o cambio del conocimiento, conducta o práctica ocurre, sin que ninguno de los miembros sea consciente de ello” (Bernstein, 2000 citado en Bermudez Peña, 2008, 11).

Por este motivo es que resulta importante, si se aspira a ser un/a profesional crítico/a, que nos detengamos a pensar qué tipo de aprendizajes son los que subyacen nuestras pequeñas prácticas cotidianas, que “damos a entender” en las conversaciones con los sujetos, en qué supuestos educativos se sustenta la dimensión educativa que subyace a nuestras intervenciones, aún en situaciones que no consideraríamos “educativas”. Caso contrario,

“...cuando el trabajador social no se propone orientar los aprendizajes que se producen en sus intervenciones, lo que hace es dejar la puerta abierta a los que se producirán en su interacción y que derivan de la manera como el régimen ha definido su tarea de control; actúa como disciplinador, lo que, en mayor o menor medida, va unido a su acción como “distribuidor” de satisfactores para aquellas necesidades que se han definido como “socialmente” válidas. No es que, si no se propone educar -o sea, si no tiene la intención de que las personas aprendan ciertas cosas- no habrá ningún aprendizaje: se producirán aquellos que surjan de la forma en que las clases dominantes hayan definido la comunicación trabajador social/ persona o grupo “asistido” (Argumedo, 2001; 167).

La dimensión educativa del Trabajo Social

Su relación con las dimensiones clásicas de la profesión

La dimensión educativa está en constante interjuego con las dimensiones que entendemos como clásicas del Trabajo Social: la ético-política, la teórico-metodológica y la técnico-operativa¹², pudiendo considerarse como transversal de las mismas (Moljo, Parreira, Ramos, 2018; y Lima, 2006). Santos dirá que cada una de estas dimensiones tiene su especificidad y características particulares que la definen del resto, pero se encuentran vinculadas de tal modo que son interdependientes entre sí conformando una “unidad na diversidade” y ese conjunto subyace a todo proceso de intervención profesional (Santos, 2013).

La dimensión educativa necesita de la dimensión teórico-metodológica, en tanto esta contribuye a la lectura de lo real, es decir, el análisis y la comprensión de las situaciones en que les profesionales se encuentran y en las que deben desenvolver su práctica laboral cotidiana. Siempre teniendo en cuenta que el modo en el cual concebimos la realidad determinará las opciones posibles sobre la misma, es decir, nuestras ideas y paradigmas teóricos así como nuestros prejuicios, experiencias y sentimientos construyen límites y posibilidades sobre aquello que consideramos posible y deseable de modificar (o no) en el marco de las intervenciones profesionales.

La dimensión ético política nutre a la dimensión educativa ayudándonos a comprender la función social de la profesión en el marco de la sociedad capitalista así como la posición de clase que ocupan los profesionales. Esta dimensión nos invita a comprender cómo los intereses del Trabajo Social “en tanto profesión están indisolublemente ligados a los intereses de la clase trabajadora y demás clases explotadas y oprimidas de la sociedad contemporánea” (Pantanali, 2018, 28) para de este modo ser capaces de generar, en conjunto con el pueblo, acciones de cuño educativo-transformador.

¹² Estas tres dimensiones son para Marilda Iamamoto (2003) consideradas indivisibles entre sí y además necesarias en el proceso de aprehender la complejidad social desde una perspectiva de la totalidad.

Finalmente, la dimensión educativa necesita de la dimensión técnico operativa en tanto nos permite construir la instrumentalidad profesional que “posibilita pasar de las abstracciones de la voluntad para la concreción de las finalidades” (Guerra, 2004, 4). Si coincidimos con Santos (2013) en que esta dimensión expresa las demás dimensiones, entonces ella concretiza no solo los principios y valores ético políticos, y los fundamentos teórico metodológicos, sino también los supuestos contenidos dentro de la dimensión educativa y que veremos más adelante.

No solo, como propone Santos (2013), las dimensiones clásicas se interrelacionan con la dimensión educativa del Trabajo Social, sino que también dichas dimensiones afectan a las acciones socio-educativas. Estas últimas, como materializaciones de la dimensión educativa, precisan tener certeza de la realidad en la que se desenvuelven y las finalidades que buscan alcanzar (dimensión teórica-metodológica) en función de los valores y principios que orientan la praxis (dimensión ético-política) y del instrumental del que precisan y que debe ser coherente con su accionar (dimensión técnico-operativa) (Lima, 2006).

La dimensión educativa

Decíamos anteriormente que en la dimensión educativa se expresan las orientaciones ético políticas y teórico metodológicas, requiriendo de la dimensión técnico-operativa para materializarse a través de acciones socio-educativas (Lima, 2006). Para Lima, la dimensión educativa -expresada en las acciones socio-educativas - puede ser considerada “como mediación fundamental del proceso viabilizador de las intenciones ético-políticas y de las orientaciones teórico-metodológicas, una vez que es dotado de contenido transformador y por ello capaz de incidir en la realidad social, produciendo cambios en las formas de pensar y actuar de los individuos” (Lima, 2006; 155).

En la misma línea de pensamiento Abreu y Cardoso (2009) dirán que a través de la dimensión educativa del Trabajo Social su práctica profesional queda inscripta “en el campo de las actividades educativas formadoras de cultura, o sea, actividades formadoras de un modo de pensar, sentir y hacer, también entendido como sociabilidad” (Abreu y Cardoso, 2009; 1). Dicha dimensión se caracteriza por la influencia de la “acción profesional en la

manera de pensar y actuar” con los sujetos con los que se trabaja, lo que influye en el proceso de “formación de subjetividades y normas de conducta” (Abreu y Cardoso, 2009, 3).

Esto, en la experiencia de mis prácticas profesionales, significa que la dimensión educativa provee una direccionalidad en la formación de la antes mencionada sociabilidad. Sociabilidad entendida como el modo en que establecemos relaciones con quienes nos rodean y qué concepto tenemos de los otros, ¿son mis semejantes, que más o menos viven y piensan como lo hago yo y con los que puedo establecer relaciones de fraternidad? o ¿son los otros portadores de rasgos que considero negativos y causantes del mal social y por lo tanto me veo obligado a establecer relaciones de enemistad?

Se vuelve necesario entonces, para quienes estamos en el proceso de convertirnos en profesionales del Trabajo Social, ser capaces de generar las condiciones para que emerjan situaciones de aprendizaje que propongan un re-pensar sobre las experiencias cotidianas de quienes habitamos el Club y el espacio, con el objeto de, por ejemplo, producir alguna modificación en el modo de concebir una problemática que implique un pasaje de su entendimiento como problema individual a su consideración como problemática social. Proceso que incluye el pasaje de la consideración del otro desde una postura de la indiferencia a una postura de la semejanza.

Para nosotros, esa direccionalidad en la construcción de sociabilidad se ancla a su vez en la formación de subjetividad anclada en la oposición a la subjetividad neoliberal, individualizante, des-encarnada, abstracta.

En un principio los jóvenes llegaban a los encuentros con ciertos celos y a veces prejuicios sobre los otros, y se mantenían en grupos pequeños formados por personas que conocían previamente, evitando la interacción con los de “afuera”. A medida que los encuentros avanzan y existe la oportunidad de charlar y conocerse se van estableciendo entre ellos relaciones cada vez más significativas. En ese proceso van identificando puntos en común con el resto, aquello que los vuelve similares. Esto, una vez logrado al interior del grupo luego se expandió hacia afuera, alcanzando a la comunidad. El ejemplo aquí son las dos actividades que se hicieron convocando al resto del Club y al barrio: el día de las infancias y el 8 de marzo, la primera por iniciativa de la coordinación y ya la segunda a pedido de los jóvenes. Generar una actividad de ese tipo significa tener en cuenta a los otros,

hacer una actividad que les involucre y les convoque, en algún punto significa ponerse al servicio de esos otros. Se empiezan a gestar relaciones de solidaridad cuando antes había indiferencia. Profundizaremos sobre esto en el capítulo tres.

Esto se da en el marco del Club 20 amigos que apuesta a construcciones subjetivantes que apelan a lo colectivo; trabajando en conjunto con distintas instituciones cercanas busca la construcción de lazos con el barrio y su gente, escuchando y atendiendo a las problemáticas que existen, no es ajeno a la vida barrial. Se diferencia de clubes que centran su actividad en el ámbito deportivo donde los socios van en determinados momentos del día a hacer su actividad, pagan por ella, y luego retornan a sus hogares. En el 20 la convocatoria es diversa, no está mediada por una suma monetaria, ni por la obligatoriedad en la asistencia a determinadas actividades. Si bien cuando se convoca se busca hacerlo desde un lugar pensado, también sucede que las infancias y los jóvenes llegan al club sin convocatoria previa y una vez allí es definida la actividad a realizarse.

El Club, con su trabajo, crea condiciones para la sociabilidad barrial, para la construcción de subjetividades ancladas en la comunidad que privilegian la idea de que yo soy cuando los otros también pueden ser (Freire, s/f), una subjetividad para la cual el sujeto se completa en lo colectivo (Alemán, 2017).

Todo esto nos lleva a preguntarnos cómo se expresa en la práctica profesional esa direccionalidad en la construcción de sociabilidad que privilegia la formación de subjetividades otras.

Lo hace no solo a través del discurso sino también a través de modos que incluyen el juego como parte del proceso enseñanza-aprendizaje. En uno de los encuentros propusimos desde la coordinación el juego de la silla, aunque reversionado. El juego clásico privilegia la aptitud, destreza y capacidad individual de cada uno de los participantes de “salvarse” sentándose en una silla que harán propia, al menos hasta que la música comience a sonar de nuevo. Silla que, siendo un recurso escaso y cada vez más a medida que avanza el juego, debe ser tomada por uno y solo uno de los participantes. Es un juego de suma cero en donde los otros participantes no pueden tener porque eso significa que yo no tengo; al tiempo que yo debo tener y para eso el resto debe quedar excluido. El juego de la silla en su versión clásica es no cooperativo, más bien alienta la competencia individual y admite un solo ganador/a. En

el juego de la silla reversionado los participantes giran alrededor del círculo formado por las sillas y cuando la música se detiene el desafío es que todos estemos arriba. Cada vez hay menos sillas, mientras que la cantidad de participantes se mantiene. Aquí el objetivo no es competir por la silla, sino compartirla. Quienes juegan deben mirarse, deben extender la mano a los que quedaron abajo. Si uno de los participantes no está sobre una silla cuando la música se detiene eso quiere decir que falló el grupo, falló el sostén. Esta otra versión propone con el cambio de reglas un cambio de significado, que modifica la manera en cómo nos relacionamos con los otros dentro del juego, pues no son ya competidores a vencer sino compañeros con quienes compartir.

Esta actividad no fue para nosotres sino un esfuerzo en compatibilizar lo que decimos en el discurso oral con lo que transmitimos cuando no hay discurso. Implica un ejercicio de retrabajo de lo que hacemos en la práctica, y un intento por construir conciencia de la direccionalidad de la que dotamos a nuestras acciones, especialmente cuando creemos que son neutrales.

Por lo dicho hasta acá sostenemos que la dimensión educativa puede ser entendida como la “posibilidad de imprimir dirección social a nuestra acción profesional.” (Moljo, Parreira y Ramos, 2018; 6) pues ella permite “percibir y captar la práctica socio educativa del asistente social” (Lima, 2006, 98). Con este objetivo en mente, el de orientar la acción profesional, debemos ser capaces de hacer explícitos los supuestos educativos sobre los que se asienta nuestra praxis.

La dimensión educativa y los supuestos educativos

Para Bermudez Peña (2008) lo educativo en el Trabajo Social aparece como un potencial orientador de nuestras prácticas; la autora nos propone el esfuerzo de decodificar lo que ella llama el potencial pedagógico en las intervenciones del Trabajo Social que no todas las veces aparece manifiesto, al mismo tiempo que a asumir una postura de reflexión pedagógica, es decir, una postura reflexiva sobre los supuestos educativos que dan forma a la praxis profesional.

Algunos de los supuestos educativos que propone la autora (Bermudez Peña, 2008) y que rescatamos aquí son: ¿Qué finalidad se expresa en la dimensión educativa? ¿Cuáles son

los objetivos de las acciones socio-educativas? ¿Quiénes son sus sujetos? ¿Cuál es su contenido? y ¿Cuál es el instrumental que se pone en juego en el acto educativo?

Asumir la dimensión educativa como parte de la praxis profesional cotidiana implica una toma de decisión, en tanto posibilidad de que lo educativo -entendido como comprensión del mundo para su transformación- emerja como parte de la praxis profesional. Es como parte de este proceso que recogemos algunos de los supuestos educativos que propone Bermudez Pena (2008) ya que nos irán permitiendo materializar la dimensión educativa encauzándola en acciones socio educativas.

La **finalidad**, o el **¿para qué?** que motoriza la dimensión educativa debe coincidir con los **objetivos**¹³ o el **¿qué?** de las acciones socio-educativas; solo que en las últimas se expresa en un plano más operativo y buscará responder a la pregunta ¿qué acciones son las que nos acercaran al cumplimiento de los objetivos deseados? Como decíamos anteriormente la dimensión educativa debe tener coherencia con el resto de las dimensiones del Trabajo Social, y por tanto, las acciones socio-educativas deben referenciarse en ellas. En palabras de Lima:

“os objetivos que se propõe para a ação sócio-educativa... estão diretamente relacionados com a materialização de uma utopia, dito de outra forma: estão relacionados e comprometidos com a materialização de uma finalidade construída coerentemente a partir dos fundamentos que sustentam seus referenciais teórico-metodológico e ético-político.” (Lima, 2006; 150)

Para quienes fuimos parte de la coordinación del Espacio de jóvenes, la finalidad que atravesó la dimensión educativa y orientó nuestras acciones fue la transformación social, más específicamente en lo referido a la ampliación y concreción de derechos y ciudadanía y la emancipación social ante situaciones de opresión. Así, en el desarrollo de la acción socio-educativa el principal objetivo estuvo dado por la intención de alojar a los jóvenes del barrio para generar espacios de transformación colectiva y barrial, a través del armado de “...planes y proyectos, que tengan que ver con el uso del espacio público, problemáticas

¹³ Mientras que la finalidad se orienta a una utopía en el largo plazo que se sabe irrealizable con las condiciones socio-políticas que nos presenta el hoy, los objetivos son plausibles en el mediano o corto plazo y deben ir en línea con la finalidad, es decir, avanzar en el sentido de la utopía propuesta. Es una idea que recuerdo de Netto, revisar biblio para ver si es así y citar. tambien lima y mioto, 2011, 229

barriales, cuestiones vinculadas a pares, organización colectiva, entre otras que puedan ir surgiendo” (Alegrechy, 2019; 19).

Esto que mencionamos, significó para los pibes un cambio en la comprensión de los derechos. Se produjo un movimiento a través del cual ellos se apropian de ciertas demandas, necesidades y/o deseos, y las transforman en derechos. Por ejemplo, es a partir del diálogo y el debate en el Espacio que los jóvenes identifican que tienen derecho a estar informados sobre la sexualidad, no solo aquella que tiene que ver con lo (no) reproductivo, sino también aquella vinculada con el goce, el placer, la identidad y el amor; que tienen derecho a amar a quienes deseen sin que eso sea un secreto, un pecado o una invitación a la violencia sexista; que tienen derecho a ser quienes quieran ser, a expresar su identidad del modo en que consideren oportuno.

Este es solo un ejemplo que forma parte de un camino en el que los jóvenes empiezan a desarrollar su curiosidad sobre el mundo y su funcionamiento, curiosidad que, una vez puesta en marcha ya no tiene vuelta atrás.

La dimensión educativa y las acciones socio-educativas se basan en la premisa de que **los sujetos** tienen capacidad de conocer y a través de ese conocimiento generar transformaciones en su realidad, en una relación dialéctica donde la modificación del mundo modifica al mismo tiempo a los sujetos y produce nuevos aprendizajes. Una intervención, lo mismo que una práctica educativa, existen en tanto haya sujetos que las lleven a cabo, pero entonces ¿quiénes son los sujetos?

Tradicionalmente en el caso de profesiones caracterizadas por su función interventiva como lo es el Trabajo Social podemos identificar dos grandes grupos, por un lado los profesionales en conjunto con las instituciones como parte del estado conforman un grupo y la población asistida o población destinataria conforman el segundo. Desde esta lógica hay un conjunto de personas que hacen -que intervienen- y otro conjunto que recibe -que es intervenido.

La apuesta en el Espacio de jóvenes fue pasar de la intervención sobre otros a la intervención con otros para, de ese modo, reconocer la importancia histórica y política que les corresponde a los sujetos, reconociendo también su capacidad de agencia, la potencia creadora y constructiva de nuestro pueblo. Entonces, se intervendría *con* los sujetos *sobre*

determinadas realidades que son construidas como problemas y expresadas a través de demandas. Desde esta perspectiva los gestores de este proceso son todos aquellos afectados de alguna manera por dicha situación, junto con las instituciones y los profesionales que en ellas se desenvuelven. Aunque no a todos les corresponde el mismo rol ni grado de responsabilidad.

En el caso del Club ese “quienes” está conformado por un conjunto diverso de individuos, familias y grupos de diferentes rangos etarios y agrupados en torno a determinados intereses y/o necesidades. Aquello que tienen en común y que les nuclea es su georreferencia, es decir, su pertenencia territorial en tanto vecinos de los barrios Vía Honda y Triángulo y Moderno. Si bien hay algunas cuestiones que afectan a toda la población de esos barrios, como la falta de infraestructura y la dificultad en el acceso a servicios y al transporte, no sería correcto -ni estratégico en el marco de intervenciones sociales- asumir que la población toda conforma un conjunto homogéneo y armónico. El 20 es un Club social y deportivo con una oferta amplia de actividades y proyectos que involucran a toda la comunidad barrial, sin embargo, hay una fuerte tendencia a dirigir parte importante de estos espacios hacia las juventudes, como ejemplos podemos mencionar: el programa Nueva Oportunidad de panificación, carpintería y serigrafía; el Espacio de jóvenes; y las actividades de murga y baile, que sin estar destinadas exclusivamente a la juventud la convocan más a que otros grupos etáreos.

Mariana Chávez (2005) denuncia que a menudo y desde perspectivas adultocentristas, la juventud como sujeto social es negada (se le niega la existencia en tanto es concebida solamente como etapa de transición hacia la adultez) y sus prácticas negativizadas (es decir, se les considera como jóvenes problemáticos o jóvenes problema). Es bastante común que para el sentido común acrítico y los medios hegemónicos de comunicación, los jóvenes de los barrios populares materialicen el pánico moral y sean utilizados como chivos expiatorios para explicar los males de la sociedad. (Chaves, 2005). Cuando se piensa en la juventud de los barrios una de las interpretaciones más frecuentes es lo que Medan (2012) conviene en llamar la juventud gris. Es decir, un sector social problemático, con una tendencia incontenible a la delincuencia, al consumo de sustancias ilegales y al conflicto constante, donde los jóvenes y la juventud se convierten en depositarios de todos los males de la sociedad argentina.

En nuestra experiencia, el accionar construido entre el Club y Extensión se sostiene en un intento de desarmar tal imaginario colectivo y cultivar un terreno fértil para la emergencia de la juventud como sujeto político, sujetos con derechos y con agencia transformativa. Desde ambas instituciones podríamos decir que “la puesta teórica [agregaríamos política] es pensar la juventud como relación, al joven como posibilidad, lo que incluye todas las caras, la posibilidad no es positiva en el sentido de «lo bueno» o «lo deseable», sino en el sentido del poder hacer, del reconocimiento de las capacidades del sujeto” (Chavez, 2005, 26)

En lo que respecta al **contenido** de la acción socio-educativa diremos que es posible identificar un contenido explícito y otro oculto.

En cuanto al primero, la propuesta fue poner en el centro del debate el “sobre qué” de la acción educativa, a través de dinámicas que faciliten el intercambio de ideas todes les participantes que forman parte de dicha acción. En la experiencia del Espacio de jóvenes el contenido explícito fue decidido por ellos mismos, a partir de una actividad donde desde la coordinación propusimos identificar algunos temas que sean de su interés y que podríamos abordar en futuros encuentros. Primero se dio el debate en grupos pequeños que favorecen el intercambio de la palabra y la escucha atenta, para luego pasar a una segunda instancia donde el grupo en su totalidad puso en común lo previamente charlado. Todo esto quedó registrado en soporte material, una lámina que pasó a estar adherida a una de las paredes del Club.

El curriculum oculto se trata de los aprendizajes que les estudiantes hacen/ hacemos cuerpo sin que estos aparezcan explicitados: hay momentos para hablar ordenadamente y hay momentos para callar, hay modos de vestirse y modos de sentarse, hay horarios y modos para satisfacer las necesidades más humanas, hay comportamientos que les corresponden a los varones y otros a las mujeres. Este currículo oculto traspasa el aula, es parte de la educación del sistema capitalista que luego de las instancias formativas elementales la encontramos en casi todas las áreas de la vida, el trabajo, la familia, el tiempo libre y el ocio.

Como futuros/as profesionales comprometidos con la realidad a transformar, se vuelve imprescindible una reflexión crítica y constante acerca del contenido del que se nutren las acciones socio-educativas.

El último de los supuestos educativos que decidimos abordar aquí tiene que ver con la elección y construcción del acervo técnico operativo, que responde a la pregunta del **¿cómo?** o ¿con qué tácticas se llevarán a cabo las acciones socio-educativas?

La propuesta es concebir las acciones socio-educativas en tanto estrategias de intervención. Para Pantanali (2018) las estrategias son mediaciones que ligan las intervenciones profesionales de los trabajadores/as sociales en su cotidianidad con las finalidades explicitadas en la dimensión ético política que abogan por la emancipación de las clases oprimidas. Las estrategias “son mediaciones para la objetivación de esa dimensión ético política en el cotidiano de la intervención profesional” (Pantanali, 2018, 31).

El uso del término estrategias para referirnos a la intervención profesional implica concebir que esta no puede ser definida a priori, sino que debe ser construida en territorio, por lo que se construye en un campo social conflictivo atravesado por relaciones sociales antagónicas. Este es el tema del próximo capítulo, donde reflexionamos sobre las experiencias de las acciones socio-educativas llevadas a cabo en el Espacio de jóvenes del Club 20 Amigos.

CAPÍTULO III: ACCIONES SOCIO-EDUCATIVAS

Algunas aproximaciones a las acciones socio-educativas en el Trabajo Social

Retomando lo que decíamos anteriormente, mientras que la dimensión educativa es inherente al ejercicio del Trabajo Social y está presente en las intervenciones y modos de pensar y hacer de los profesionales; la acción socio-educativa implica una toma de conciencia acerca de cómo se expresa pedagógicamente nuestra práctica profesional y una elección acerca de cuáles son los paradigmas y teorías educativas que orientan nuestra acción, así como cierto grado de programación de la acción.

La dimensión educativa se expresa en acciones socio-educativas, por tanto, ambas comparten paradigmas teóricos, finalidades y posturas ético-políticas. Por ejemplo, si en la primera la finalidad perseguida se vincula con la concreción y ampliación de derechos, el reforzamiento de la ciudadanía y los procesos que favorecen la autonomía, la participación activa y la emancipación de los sujetos, la acción socio-educativa debería ser capaz de proponer acciones concretas, situadas y realizables que se orienten a ese fin, por ejemplo, generar condiciones para el desarrollo de un debate acerca de las problemáticas barriales desde la perspectiva de las juventudes.

Podemos decir que la acción socio-educativa es la forma en la que la dimensión educativa cobra materialidad y emerge en un tiempo y espacio concreto.

Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de acciones socio-educativas? En primer lugar, las entendemos vinculadas a los procesos de apropiación crítica de la realidad en orden de transformarla. Aquí “la transformación se reconoce como un componente esencial porque, más que transmitir y proporcionar conocimientos, la acción socioeducativa inicia un proceso de concienciación basado en la comprensión crítica de la realidad” (Lima y Mito, 2011, 214).

Más que nada, la acción socio-educativa tiene su fundamentación en el proceso de concientización, entendido como praxis revolucionaria, en tanto busca comprender la realidad en orden de su transformación (Freire, 1972). Con ella “... se espera contribuir con la formación de una conciencia crítica entre sujetos, a través de la aprehensión y la vivencia de

la realidad, para la construcción de procesos democráticos, en cuanto espacios de garantía de derechos, mediante la experiencia de relaciones horizontales, entre profesionales y usuarios” (Lima y Miotto, 2011, 216-217) cuyo fin último es el de la emancipación social.

Entendemos que la concientización puede presentarse como un concepto un tanto problemático, en tanto parece que hay sujetos líderes, concientizadores y sujetos receptores, que serían concientizados.

Para Faleiros, la concientización es un proceso que incluye tanto la problematización de la realidad como el diálogo entendido como relación, cuyo punto de partida “é a própria realidade, a realidade concreta histórica como um todo, e que se manifesta nas particularidades de cada situação [...] A conscientização não se produz num movimento de idéias, mas se enraíza nas situações concretas, nas contradições, nas lutas cotidianas para superação dessas contradições” (Faleiros, 1981, 99-100).

Desde la perspectiva propuesta (Freire, 1972) la concientización tiene que ver con la comprensión de la realidad problematizada desde la mirada de los sectores populares, una comprensión llevada a cabo a través de procesos de desmitificación de la realidad que se nos presenta mitificada y que contribuyan a trayectorias de emancipación liberadoras, donde el Trabajo Social puede participar. Este proceso no solo requiere de comprender la realidad, de entender mi lugar en el mundo y las condiciones de vida en que los sujetos estamos embebidos, sino que requiere necesariamente de la acción transformadora en un movimiento dialéctico que involucra los dos polos. Es decir, no alcanza con la comprensión de mi situación, debo hacer algo por transformarla. Freire lo explica del siguiente modo:

“Si no hay concientización sin revelación de la realidad objetiva, en cuanto objeto de conocimiento de los sujetos involucrados en su proceso, tal revelación, aun cuando de ella derive una nueva percepción de la misma realidad desnudándose, no es aún suficiente para autenticar la concientización. Así como el ciclo gnoseológico no termina en la etapa de la adquisición del conocimiento ya existente, pues se prolonga hasta la fase de creación de un nuevo conocimiento, la concientización no puede parar en la etapa de revelación de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica de la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad” (Freire, 2005, 130).

La concientización para Freire (2005) es un proceso situado que inicia a partir de los problemas que la gente enfrenta en su cotidianidad. Problemas que, en primera instancia son abordados en lo local, pero luego para ser críticamente comprendidos deben ser situados también como parte de la dinámica del país, del continente y del mundo.

Uno de los fines de este proceso es construir conciencia crítica para que los sujetos devengan protagonistas de su propia historia y no ya, personajes secundarios en una historia narrada siempre por otros. La concientización “lleva a la construcción de otro mundo conceptual en que el individuo se torna sujeto y pasa a actuar sobre el mundo que lo rodea. A partir del momento en que alguien comprende la toma de conciencia de su papel en el mundo, su transformación se torna inevitable y genera, por lo tanto, una acción para lograr tal fin” (Merlo, 2020, 62).

Ese proceso de concientización, en el marco de la acción socio-educativa, “significa tanto el fortalecimiento de la autonomía de los individuos como sujetos en cuanto a su organización y movilización en torno a las necesidades comunes en el campo de la esfera pública” (Lima y Mito, 2011, 214).

Las acciones socio-educativas no son una receta aplicable a cualquier contexto, sino que son una estrategia de intervención y como tal las estrategias interventivas son construidas in situ, teniendo en cuenta las limitaciones del espacio y las voces, deseos, necesidades, de todos los involucrados. Esto porque siguiendo a Montano (2000) las estrategias de intervención se definen a partir del objeto, de la realidad concreta; y no a priori. Aquí, el concepto estrategia se propone superador “de la racionalidad formal-abstracta que plantea métodos o modelos con la pretensión de ser aplicados, ignorando las particularidades de las situaciones concretas” (Oliva, Perez y Mallardi, 2007, 9).

Vale tener en cuenta que “el desarrollo de estrategias de intervención no está determinado únicamente por el posicionamiento del Trabajador Social, ni por la dirección política de la institución, ni por los usuarios, sino por una compleja y dinámica relación que está determinada por diversos recursos, mediados por una articulación que se condensa en el arsenal operativo en un momento histórico determinado” (Oliva, 2007 en: Oliva, Perez y Mallardi, 2007, 8).

Entonces, desde esta perspectiva las acciones socio-educativas son una estrategia que, construida in situ, operacionaliza la dimensión educativa como las perspectivas teóricas y ético políticas del Trabajo Social. Comprender la intervención profesional como estrategia implica reconocer “el carácter irreconciliable de los antagonismos de clase que caracterizan a la sociedad capitalista y la necesaria articulación de intereses y necesidades, objetivos y finalidades, principios y valores de los sujetos, en proyectos colectivos” (Pantanalí, 2018, 27). Algo similar expresa Lima, al decir que la comprensión de las acciones socio-educativas en tanto estrategia de intervención “significa reconhecer as ações sócio-educativas, no momento da sua materialização, veiculam a concepção de mundo e de homem que o profissional tem [dimensión teórico metodológica] e expressam a vinculação desse profissional com determinado projeto de sociedade e com determinada classe social [dimensión ético política].” (Lima, 2006, 136, corchetes míos).

Sintetizando, las acciones socio-educativas son un modo de viabilizar las propuestas de la dimensión ético política en el marco de un “proceso educativo que tiene como intención la construcción de un proyecto contrahegemónico” (Argumedo, 2001, 160) basándose en la concepción de lo real provista por la dimensión teórico metodológica y haciendo uso de las tácticas que ofrece la dimensión técnica operativa.

¿Por qué acciones socio-educativas?

Hablamos de acción socio-educativa porque la transformación de nuestras situaciones concretas supone:

En primer lugar una acción intencional; como mencionamos anteriormente con Argumedo (2001) esta acción no se presenta como un acontecimiento casual, ni como evento fortuito. Más bien estamos hablando de una acción planificada, con algún grado de programación¹⁴. Así, “lo que distingue la acción de una simple ocurrencia es la presencia de una intención que es, además, causa de la acción” (Argumedo, 2001, 2).

Además, la acción no solo es intencionada sino que, como parte de un proyecto educativo tiene una intencionalidad, es decir “tiene una intención, un para qué, y está al

¹⁴ Esto no quiere decir que la acción educativa sea un todo controlado. Al darse en el marco de lo social incluye el conflicto, lo imprevisible, las contingencias y la ambigüedad.

servicio de algo, puede ser al servicio del pueblo, o al servicio del poder concentrado.” (Merlo, 2020, 23). Entonces diremos que la acción va a ser de naturaleza política siempre que busque mantener o subvertir las relaciones de poder.

Dicha acción no sólo está determinada por las intenciones o motivaciones del o de la trabajador/a social, sino que también está supeditada al resto de sujetos que incluye para su desarrollo, sean estos actores institucionales, barriales, políticos, educativos o gubernamentales y a las condiciones sociales estructurales tanto como las coyunturales.

Hablamos de acción ya que, lo educativo para movilizar procesos de transformación-emancipación no puede circunscribirse solamente al plano teórico, pues deviene verbalismo abstracto. Incluyéndolo debe ser también práctico concreto, teniendo asidero en la realidad cotidiana de los sujetos. Siguiendo a Freire (1970) lo educativo, para ser realmente debe ser praxis.

En segundo lugar, supone sujeto que lleva a cabo la acción en el marco de una grupalidad. Hablar de grupalidad no implica aquí la negación del individuo, ni la negación de la subjetividad. Implica comprender al sujeto dentro del marco de relaciones en que se encuentra (Lima, 2006). Es decir, como parte de los procesos de enseñanza aprendizaje las modificaciones operadas a nivel individual en los sujetos producen sin duda cambios a nivel grupal, a su vez las modificaciones en los grupos conlleva a transformaciones a nivel de lo social; en el marco de esta relación dialéctica, los cambios en lo social operan nuevos cambios y aprendizajes en los sujetos. Es decir, el mundo se transforma y con él también me transformo yo.

Por este motivo en este escrito buscamos situarnos al nivel de las experiencias grupales que sostenemos son aquellas capaces de producir modificaciones en el todo social y que incluyen dentro de sí las singularidades. Para Pires, el trabajo con la singularidad no representa nunca un fin, sino más bien “...un medio porque el horizonte no es el mejoramiento ético individual, sino la transformación social” (Pires, 2013 en: Lima y Miotto, 2011).

Creemos que no es posible producir transformaciones significativas sino desde lo colectivo. Al permitir la puesta en común de situaciones problemáticas, generar debate,

habilitar espacios de organización y participación social, lo colectivo es espacio preferencial del proceso de enseñanza liberador (Merlo, 2020).

Para Freire “en el método de concienciación nadie cobra conciencia separadamente de los demás. La conciencia se constituye como conciencia del mundo. Si cada conciencia tuviera su mundo estas se ubicarían en mundos diferentes y separados, cual nómadas comunicables. Las conciencias no se encuentran en el vacío de sí mismas, porque la conciencia es siempre, radicalmente, conciencia del mundo” (1972, 11). Esto es lo que el pedagogo brasileño conviene en llamar “intersubjetividad de las conciencias” y son “conciencias de un cierto mundo en común” (Freire, 1972, 12).

En nuestro caso el sujeto es el Grupo de Jóvenes del Club 20 Amigos, que, a través de la conformación grupal actúan buscando producir transformaciones sociales en su realidad cotidiana, es decir, en su barrio, en su club, en su escuela. Así, las individualidades son tenidas en cuenta en el marco del proceso de aprendizaje grupal. Vigotsky (1995) va a afirmar que el aprendizaje se da primero en lo social y luego, a partir de un proceso de abstracción en lo individual los sujetos se lo van apropiando; esto porque el ser humano es un ser social y como tal la educación es actividad social de él. Es por ello que en el presente trabajo se abordan las intervenciones del Trabajo Social con juventudes en contextos de grupalidad y no en su vertiente individual.

Sasso de Lima, quien hace un recorrido de la producción bibliográfica que tratan sobre las acciones socio-educativas del Servicio Social, dirá que hay un conjunto de autores que “evidenciam que há um trânsito necessário entre as demandas individuais e os espaços de discussão e de construção coletivas dessas demandas, sendo que esse trânsito é mediado/concretizado por aquelas ações” (Lima, 2006, 127). Podríamos decir que las acciones socio-educativas incluyen o trabajan los dos aspectos -individual y colectivo- y se constituyen en un hilo conductor entre la demanda individual y el accionar o la organización grupal.

Para conocer y para transformar la realidad, necesitamos de otros y otras, pero esa sola condición no es suficiente. “Para lograr la transformación de la realidad y ser partícipes de estos procesos socio-históricos, no sólo se requiere la presencia de otras personas, sino que esta co-presencia debe darse en el marco de una relación dialógica que habilite pensar y

dialogar sobre el proceso para realizarlo” (Merlo, 2020, 27-28). Sumamos así el componente de la dialogicidad necesario a todo proceso de enseñanza aprendizaje problematizador, pues sin diálogo no hay aprendizaje posible.

Diálogo concebido como práctica en la que los hombres y mujeres establecen relaciones entre sí y con el mundo, es una práctica del encuentro con otros y otras en el mundo (Quiroga, 2001). Somos seres sociales, comunicativos, “por esta razón, el quiebre de la relación dialógica no sólo es un quiebre de un principio democrático, sino que es también el quiebre de la propia naturaleza humana” (Freire, 2016, 34).

Para la comunicadora y educadora popular argentina, Claudia Korol

“La relación de la propuesta de educación popular con la construcción grupal, tiene por lo menos dos sentidos. Uno relacionado directamente con el objetivo político de la pedagogía de los oprimidos y oprimidas, que es transformar de manera revolucionaria nuestras sociedades. Esto implica construir organizaciones sociales y políticas que se vuelvan sujetos de esas revoluciones, que las preparen, las piensen, las hagan, las protagonicen. Sujetos que no deleguen las tareas revolucionarias en supuestos representantes. Sujetos colectivos que se constituyen a sí mismos en la praxis de transformar la vida y de pensar esas transformaciones. El otro sentido tiene que ver con el hacer pedagógico. Con la experiencia, y el aporte de miradas como las de Pichon Rivière y Ana P. de Quiroga, aprendimos que los procesos de enseñaje (enseñanza/aprendizaje) producen dolores, angustias, alegrías, emociones, y que el tránsito por estos estados es necesario compartirlo. El grupo es fundamental en los procesos pedagógicos, para identificar los obstáculos epistemológicos, para intentar superarlos, y para que el diálogo desde diferentes perspectivas nos permita enriquecer el conocimiento, y nos sostenga en nuestras posibles caídas o dificultades para atravesar ese proceso. El capitalismo patriarcal tiende a aislarnos para domesticarnos. La cultura posmoderna, funcional al neoliberalismo, refuerza los procesos de pérdida de la dimensión colectiva, y su sustitución por un individualismo exacerbado, reemplazando los esfuerzos de movilización organizada, por ejercicios de performance aislados de procesos políticos colectivos, o muy descreídos de los mismos” (Korol, 2016, 17).

El tercer elemento del trinomio es lo educativo, que es uno de los ejes que atraviesa este trabajo, porque la propuesta es que el Trabajo social devenga actividad educativa, entendiéndose ésta como acción sobre la realidad para transformarla.

Entonces, cuando hablamos de acciones socio-educativas, estamos pensando en un concepto amplio del conocimiento, que excede la clásica concepción de lo educativo como proceso de transmisión de un saber de forma verticalista, pacífica y alienada. Más bien, la educación se concibe como praxis que no se limita a la instrucción y transmisión del saber, sino que “...se refiere a la vida misma, vivir es una forma de educación que se da por el simple hecho de existir” (Bermudez Peña, 2006, 27).

Esta concepción acerca del proceso de conocimiento, incluye la necesaria implicación hombre-mundo, que adquiere la forma de praxis, como reflexión y acción sobre la realidad en pos de transformarla; al tiempo que asume la idea de aprendizaje vital, que recalca la importancia de lo cotidiano, que es la forma que adquiere el orden socio histórico en nuestras condiciones concretas de existencia (Faundez y Freire, 2013). También en ese sentido, parece fundamental rescatar el lugar que tiene la experiencia humana en los procesos de aprendizaje, un tipo de conocimiento desacreditado en la mayoría de las teorías del conocimiento. Tomando como punto de partida a Larrosa (2003) Machado (2018, 225) propone “dignificar la experiencia lo que supone reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia desestiman: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, la vida.”

Tomando todo esto en cuenta, dicha dimensión pedagógica concibe a los sujetos -en nuestro caso las juventudes- de manera activa, como sujeto político con capacidad transformadora. Pensamos en sujetos sujetados, productores de la realidad, historia y cotidianidad; al tiempo que producen en el marco de relaciones que les determinan. El sujeto está sujeto al mismo tiempo que puede construir alternativas.

Acciones socio-educativas en el Espacio de jóvenes

Dijimos entonces que la dimensión educativa del Trabajo Social se expresa en acciones socio-educativas. Dichas acciones, aun pudiendo ser muy variadas entre sí se agrupan en torno al fin último que buscan alcanzar: la emancipación social para vivir en sociedades más éticas, más justas y más bellas.

Si bien las operacionalizaciones de las acciones socio-educativas serán variadas porque dependen de las condiciones políticas, históricas, geográficas en las cuales la práctica profesional tiene lugar, sumado a las capacidades y aptitudes de los profesionales, la perspectiva teórica en la que se posicionan y las instituciones en las que se desenvuelven, y sobre todo, los intereses e intencionalidades que movilizan a los distintos participantes de la acción socio-educativa en conjunto con el grado alcanzado en el desarrollo del nivel de conciencia, nos gustaría rescatar algunas de las experiencias del Grupo de jóvenes.

a. Estrategias comunicativas/ dialógicas de problematización de la realidad como parte de la acción socio-educativa del Trabajo Social

La praxis dialógica. Debate en torno al ¿piropo? callejero.

Al interior del Espacio de jóvenes nos abocamos, primero la coordinación y ya luego todo el grupo como principio organizador, a proponer instancias grupales donde el encuentro de saberes, el construir con otros diferentes, la discusión y debate sean ejes transversales. Dentro del sistema, que rompe profundamente los lazos sociales, desconectándonos e individualizándonos, no parece poco apostar a construir y fortalecer formas de participación colectiva, que demuestran que otra forma de vincularse, de pensar(se) y hacer(se) es posible. Concebimos los conflictos como parte del proceso dialógico, estos no deben ser negados ni minimizados, sino más bien abordados y encauzados de tal modo que permitan el debate a través de la expresión de posturas e ideas diversas, con el objetivo de fomentar los procesos de construcción del conocimiento. Esta expresión de diversas posturas debe darse en un marco democrático, donde no haya cabida para los ideales que promueven el racismo, el sexismo, ni ningún tipo de odio en general. Esto es lo que Freire llama “construir con los distintos para luchar contra los antagónicos”.

La posibilidad de emergencia de un debate requiere a su vez de ciertos recursos que no siempre son tenidos en cuenta o siempre se asume su presencia. Por ejemplo la disposición de un tiempo y un espacio que permitan el desarrollo de la actividad en condiciones adecuadas, es decir, se requieren ciertas condiciones materiales. También la forma en que habitamos este espacio cuenta, en el Espacio privilegiamos las disposiciones circulares en tanto “la organización de las personas en círculo permite una disposición de (y en) el espacio

en que las jerarquías se diluyen, o bien circulan. Los participantes del taller pueden observarse mutuamente, y sus participaciones pueden ser atendidas por todos. El círculo representa también la circulación de roles y saberes, y la horizontalidad del espacio-tiempo” (Korol, 2016).

Así, en uno de los encuentros surgió el tema del acoso callejero como parte de la experiencia cotidiana de las jóvenes del barrio.

Cierto día estábamos en el Club reunidos con algunas de las jóvenes charlando de generalidades, en determinado momento algunas de las chicas nos cuentan que viniendo al Club un grupo de varones adultos les gritaron cosas obscenas acerca de su aspecto físico.

Esto da inicio a una discusión entre los presentes, si lo dicho por estos varones adultos caía o no, dentro de la definición de un piropo. Algunas de las jóvenes interpretaban que lo sucedido caía dentro de la categoría de halago; pues hay varones que se expresan de ese modo y lo hacen muy respetuosamente, sin gritar ni decir malas palabras le hacen saber a las jóvenes lo atractivas que son y ellas lo reciben -o deberían recibirlo- de ese modo, como un piropo.

Siguiendo con el intercambio un grupo de jóvenes explicaron la manera en que los gritos las hacían sentir: asustadas y con miedo de que las palabras se conviertan en acciones, impotentes por querer responder y no animarse, enojadas y con rabia, avergonzadas de la propia corporalidad o del modo de vestir, juzgadas por el peso de la mirada de personas que siendo ajenas a la situación son testigos de la misma.

Acá las emociones diversas que atraviesan el cuerpo de las pibas son disparadores de reflexiones y cuestionamientos sobre las propias experiencias y los modos de comportarse: ¿cómo algo que me hace sentir miedo o bronca puede ser considerado como halagador?, ¿por qué es aceptado gritar en el espacio público para los varones pero si lo hacemos las chicas se nos tilda de “locas” o “problemáticas”? o ¿para qué se piropea si lo que se espera no es una respuesta.

Luego comenzará una “ronda” donde las mujeres del grupo vamos narrando diversas situaciones donde hemos vivido o presenciado casos de acoso callejero, algunos de ellos de índole sexual. Así, mate de por medio, estas experiencias “individuales” van conformando un

entramado, un tejido colectivo de narrativas donde se da una “develación” del mundo, “descubrimos” que todas pasamos por experiencias similares.

Para quien lee el acoso callejero puede ser claro de identificar, puede tener una definición unívoca. El significante puede estar directa y linealmente vinculado con el significado. Esta concepción, en la actualidad bastante tratada tanto como por los medios, como en los ámbitos académicos y también en espacios “privados”, entiéndase reuniones familiares, juntadas con amigos, fue impulsada por buena parte del movimiento de mujeres y disidencias. No siempre llevó el nombre que hoy, lucha de por medio, le supimos dar.

En cambio para los jóvenes de ese día supuso todo un proceso de debate arribar al término: acoso callejero; no partieron de él, a él llegaron. Se da el proceso de apropiación crítica de la realidad que narra Freire, partimos de la realidad, la atravesamos con lo teórico, para volver nuevamente a esa realidad, que no es ya la misma porque a través de nuestra praxis la hemos modificado.

“Pensar con otros es lo que hace posible pensar” porque es a partir del debate, de la discusión de posturas opuestas que se construye. Le otre me da nuevos lentes para ver la misma situación, me pone preguntas curiosas, picantes, que desestabilizan eso que yo creía estable.

Los feminismos nos han enseñado que esos gritos de varones hacia mujeres, jóvenes, adolescentes y niñas en el espacio público se constituye en una no-interacción, en tanto el objeto no es la comunicación, no se espera ni busca respuesta del otro lado; más bien es una afirmación del hombre en la esfera pública que dice “este es mi territorio, puedo decir lo que yo quiero”. No es comunicación, es dictado.

Este era un tema que para el grupo se ponía por primera vez sobre la mesa, en ese proceso las jóvenes empiezan a darse cuenta que el resto ha vivido las mismas situaciones. Que no son casos aislados, que los gritos ocurren también en invierno cuando llevan el cuerpo cubierto de abrigo, que a la compañera le pasa lo mismo, que no estoy sola en mi incomodidad, que hay otras que enfrentan las mismas desigualdades en su cotidianidad. Que la otra es similar a mí y yo a ella. Ese es el proceso de construcción de conciencia crítica, un modo de ver que “desnaturaliza” lo aceptado como natural y normal.

A nuestro entender se dan dos movimientos simultáneos en el proceso de objetivación crítica de la realidad, por un lado la demanda se hace colectiva, traspasando las experiencias individuales se coloca en el plano de lo social. Lo personal se vuelve político.

Por otro lado, lo que antes era comprendido como una interacción social “normal”, “esperable” y hasta quizás “deseable” ahora ya no lo es más, es aprehendido desde una mirada antipatriarcal como un ataque a la dignidad y el derecho de mujeres, jóvenes, adolescentes y niñas de vivir una vida libre de violencia sexista. Así, caminar tranquila por el barrio logra ser interpretado en términos de derecho.

Van a decir Abreu y Cardoso (2009) que como parte de las acciones socio-educativas el Trabajo Social puede optar por una estrategia comunicativa que genere espacios para la construcción de un diálogo entre sujetos, intercambio de informaciones y principalmente, para la problematización de la realidad; esto es, construir un problema y por ende posibilidades de acción ante el mismo, donde antes había una interpretación de naturaleza determinista. Adherimos a la línea de pensamiento de Paulo Freire, según la cual las cosas no *son* así, sino que *están* así.

Este tipo de estrategias comunicativas, si incluyen la dialogicidad como uno de sus componentes fundamentales en el marco de un abordaje grupal podrían “desencadena(r) un proceso reflexivo que permita la construcción de una identidad colectiva entre los sujetos/usuarios y de percepción política de sus demandas” (Lima y Mito, 2011; 225). Demandas que deben ser aprehendidas en su inserción en el conjunto de lo social.

b. Pedagogías del ocio: el proyecto como modo de aprehender y transformar la realidad (Trilla, 1999).

El día de las infancias, el proceso de gestación de un proyecto para la comunidad.

La segunda experiencia sobre la que reflexionaremos nace como una propuesta desde la dirección del Club 20 Amigos hacia los jóvenes, para organizar “algo” con motivo del día del niño. Les pibes aceptan y toman esta propuesta abierta otorgándole una forma concreta, una significación particular: una jornada por el día de las infancias. En este punto -luego de

varios meses de conformado el espacio- ya se observa una grupalidad consolidada que permite la organización del grupo en torno a un proyecto.

Como decíamos anteriormente, el proyecto nunca viene dado por los educadores o las instituciones, sino que es una propuesta que los educadores ofrecen y luego son los educandos quienes se la apropian y rearmen a su modo (Trilla, 1999). Esto porque la concreción de un proyecto no les corresponde sin más a los educadores, sino que "el paso de la propuesta a la realidad pertenece a otros: a los chicos y chicas que lo asumen o no, que la distorsionan en hacerla suya parcialmente. Éste es un rasgo esencial de la propuesta educativa: el actor no es quien propone sino el destinatario de la propuesta y sólo puede llevarla a la práctica enfrentándose con quien la ha propuesto y con la situación que viven juntos" (Trilla, 1999, 57).

Entonces, son los chicos quienes devienen gestores, en un doble sentido como dice Jaime Trilla (1999), gestores porque gestan, dan vida, crean, construyen, en definitiva hacen lo hacen nacer; pero también gestores en su sentido más organizacional, son quienes gestionan, administran, organizan, evalúan ese proyecto.

En el caso concreto del Club 20 Amigos la invitación -desde la coordinación del espacio- es a motorizar alguna actividad en el club con ocasión del día del niño. Los jóvenes fueron quienes propusieron armar una jornada de juegos y actividades, espacios artísticos de pintura y serigrafía, una biblioteca popular abierta, muestras de murga, danzas y taekwondo y entrega de regalos. Fueron ellos mismos quienes pensaron, diseñaron y construyeron cada actividad, incluida las decoraciones para el día de la fiesta. Los jóvenes, siendo parte del Club, debieron articular con otros espacios que forman parte del mismo, los grupos de taekwondo, boxeo, murga y baile/danza, que hicieron sus presentaciones, los jóvenes del programa nueva oportunidad que se encargaron de los regalos para las infancias y los adultos que se hicieron cargo del buffet así como de la organización y traslado de los equipos de sonido. Aquí se vislumbra un esfuerzo-aprendizaje-experiencia de coordinación de parte de la juventud del 20 Amigos con otros grupos diferentes, con pautas organizativas diversas, en el sentido de agruparse en torno a un objetivo en común que incluye a la comunidad.

Esto para los chicos supuso un aprendizaje en tanto asunción de responsabilidades; responsabilidades que suponen la toma de decisiones al tiempo que todo un proceso

interconectado de diseñar e imaginar la jornada, ponerse de acuerdo para generar algo en común, conseguir los medios, herramientas y materiales que permitan materializar la idea en algo concreto y finalmente un proceso de autoevaluación.

Les tocó también asumir un nuevo rol cuando las actividades fueron llevadas a cabo, en vez de ser quienes juegan y se divierten sin preocupaciones ahora son quienes construyen y organizan el evento, esto significa que en vez de disfrutar como invitades a la jornada ahora asumen responsabilidades que demandan llegar primero que ningún otro y quedarse hasta más tarde que el resto, estar atentos al desarrollo de la jornada y las eventuales contingencias que pueden surgir.

Además de en les jóvenes, la actividad supuso un impacto -aunque pequeño- en la comunidad barrial. Si bien la jornada en sí misma, concebida de manera aislada, no tiene potencia de producir grandes modificaciones en la cotidianidad del barrio, la actividad se inserta dentro de un proyecto de Club, en una trama que busca ser parte del barrio y que ese barrio sea parte del Club. La jornada fue también puerta de entrada a otras actividades que se realizaron con el correr del tiempo y que van, paso a paso, generando una presencia institucional más fuerte, y consolidando al Club en un actor barrial referenciado con potencia creadora, transformadora de la cual les pibes se saben parte.

Esta jornada supuso para les jóvenes una gran labor organizativa, al tiempo que se vislumbra también un “recorrido conceptual” que merece la pena ser mencionado. Esto ocurrió en encuentros y debates previos a la jornada cuando el proyecto estaba en su etapa de diseño y planeamiento y donde se definió que nombre elegido para la jornada sería “Día de las infancias”. Aparecen aquí dos corrimientos simultáneos respecto a cómo este día suele ser llamado tradicionalmente: “El día del niño”.

El primero implica un pasaje del “lenguaje tradicional” al “lenguaje inclusivo”, ya que la palabra infancia funciona como un paraguas, albergando dentro de sí la posibilidad de que esas infancias estén representadas por niñas, niños, y niñes; poniendo a un lado la idea de que “niño” funciona universalizando todas las expresiones e identidades de género que podemos encontrar en las infancias.

Un segundo corrimiento se manifiesta en la decisión de dejar de lado la palabra “niño”, así en singular, como si las experiencias y expresiones múltiples y diversas de las

infancias pudieran condensarse y resumirse todas en un solo modo de ser niño y además ese modo fuera el aplicable todos y cada uno, como una experiencia de pretensión universalista.

Finalmente diremos que esta actividad, que involucra el juego, el arte y modos de ocio, nos invita a revalorizar la posibilidad -y el derecho- de disponer tiempo libre, y a revalorizar esos momentos que normalmente -desde una perspectiva adultocéntrica y también desde el imperativo de la productividad capitalista- son comprendidos como “tiempo perdido”. Pues se parte de comprender que la “improductividad” -en el sentido de no crear bienes y servicios que puedan ser colocados en el mercado y tengan valor monetario- es parte de la vida digna y justa que los pueblos merecemos.

c. La actividad política como estrategia de comprensión y transformación del mundo en las acciones socio educativas

Marchas del orgullo y marcha del 8 de Marzo, cuando la política irrumpe en la vida

Argumedo (2001) retoma del pensamiento Gramsciano la afirmación de que la actividad política tiene un alto potencial de liberación, porque se constituye en una de las vías para practicar la autoconciencia crítica dejando atrás una lectura mitificada de la realidad donde la visión del dominador se impone como la única posible.

La actividad política puede ser guía de las experiencias transformadoras, es a través del hacer político -no necesariamente actividad política partidaria sino política en su sentido amplio- que comprendemos nuestro lugar y el lugar de otros en el mundo, y que entendemos cómo se concretan las relaciones de poder; es así que podemos aprehender las desigualdades como producto de la historia y no como parte de la naturaleza.

Tomar experiencias políticas de otros grupos oprimidos, conversar con les militantes y las madres que enfrentaron valiente y soñadoramente¹⁵ la dictadura, intercambiar con los movimientos feministas del Abya Yala, con la comunidad LGTBIQ+, con los movimientos de trabajadores excluides y desocupades que reclaman tierra, techo y trabajo.

¹⁵ Con soñadoramente no pretendo implicar ningún grado de ingenuidad, como si la lucha por esos hijos desaparecidos fuese un sueño y no una realidad a ser alcanzada; sino en el sentido de ser capaces de soñar el mundo que deseamos, construir la utopía de ese mundo donde quepan muchos mundos.

Empaparse, dejarse interpelar por otras luchas del campo popular, como parte del aprendizaje político, implica aprender a implicarse. Hay una idea de que la política, la responsabilidad cívica y política de nuestro pueblo y en general la educación política gira en torno a los procesos electorales únicamente. En verdad esta actividad -pilar central de nuestras sociedades democráticas, ejercida por la mayoría de nosotros cada dos o cuatro años- transcurre sin que signifique demasiada cosa en el pueblo y particularmente en la juventud. Tiene un impacto transformador bastante acotado, ya que normalmente es entendido como sinónimo de democracia. Para una importante referente política de la juventud, Ofelia Fernandez, esto se constituye en un gran problema, en tanto que “si la política no tiene puentes para hablar de la vida real, difícilmente esos pibes vayan a venir solos y posiblemente encuentren muchas más respuestas o contención en una lógica antipolítica”

Una de las apuestas podría ser entonces revalorizar lo político desde una perspectiva en la que no se lo considera algo externo al día a día, sino que se “recentra la idea de la política como un asunto del bienestar de las mayorías” (Vargas, 2016, 217). Se trataría de restaurar la posibilidad de generar cambios sustantivos en nuestros pueblos a través de la acción colectiva. Comprendiendo que la política no es algo que ocurre -solo- dentro del Congreso de la Nación, es al mismo tiempo, como nos enseñaron los movimientos de mujeres, disidencias y antipatriarcales, aquello que ocurre en nuestra vida y que tendemos a considerar como asunto privado; de este modo lo personal emerge como político.

Autores tales como Manuel Argumedo, 2001. Vargas, Toro, Ouviaña, Claudia Korol 2016, Abreu, 2002 proponen que la actividad política encarnizada en movimientos como marchas, concentraciones, sentadas, intervenciones artísticas son espacios de aprendizaje y conocimiento del mundo, de los otros y nosotros mismos. La comprensión de este tipo de actividades como espacios-situaciones de aprendizaje es una ruptura epistémica, en el sentido de un “rechazo frente a las formas tradicionales de circulación del conocimiento. No somos un pueblo de bloques teóricos. Por el contrario reivindicamos la práctica y el plebeyo impulso de cuestionar y debatir todo” (Vargas, 2016, 222).

El lugar por excelencia donde se desarrolla la formación política es en las calles, en las manifestaciones, en las expresiones colectivas de descontento y rabia, o de alegría de nuestro pueblo (Zulma Toro, 2016). Es en la acción política “donde el pueblo participando gana conciencia de su realidad y de la necesidad de la lucha” (Toro, 2016, 238).

La calle, además de ser un espacio lucha por la disputa de hegemonía y de reclamo por la visibilidad y los derechos que aún nos faltan, es generadora también de “espacios-momentos” formativos, de aprendizaje, intercambio y socialización de saberes, sentires y haceres diversos tanto a nivel personal como colectivo” (Ouviaña, 2016, 244). De este modo, la lucha en las calles y la acción política, pueden devenir en espacios pedagógicos por excelencia, en espacios predilectos de aprendizaje colectivo. (Vargas, Toro, Ouviaña 2016) Pues es allí donde “se aprende que las situaciones no están determinadas” (Toro, 2016, 238) sino que el pueblo hace la historia y que la historia hace al pueblo.

En esta misma línea “Mariátegui también sugirió que se debía corregir al filósofo Descartes y pasar del “pienso, luego existo” al “combato, luego existo”, en la medida en que la conflictividad y la lucha constituyen un punto de partida para el conocimiento de nuestras sociedades” (Ouviaña, 2016, 260).

Como experiencias formativas políticas, rescatamos aquí dos movilizaciones muy importantes en la vida socio política rosarina, la Marcha del Orgullo y el 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer Trabajadora, también conocida como marcha del 8M.

Es a partir de la iniciativa de algunos de los jóvenes que el grupo asiste a la Marcha del Orgullo primero y luego a la Marcha por el 8M. La propuesta que sumamos desde el espacio de coordinación fue generar espacios reflexivos, formativos y participativos que estén vinculados a estas dos movilizaciones que tengan lugar en el Club y donde podamos debatir cómo, por qué y desde donde nos sumamos a las marchas.

A diferencia de los movimientos de la izquierda tradicional, para los cuales la calle ha sido siempre un espacio de lucha privilegiado, para las disidencias, las travas, les trans, los maricas, las lesbianas, las mujeres, las personas no binarias, salir a la calle y tomar el espacio público, mostrarse en él tal y como son, es un logro por sí mismo; al tiempo que la fiesta, la alegría, la sexualidad, el roce, el sudor, la cumbia y la bailanta son expresiones características de las movilizaciones de estos grupos. Mariano Rapetti lo expresa del siguiente modo:

“Los pakis no entienden el valor político de la fiesta porque no la necesitaron, les resulta banal. Para el colectivo lgbt, esos espacios nocturnos con poca luz y música fuerte fueron condición para poder existir. Háganse cargo, la luz del día no nos permitió durante décadas hacer lo que para ustedes es un

hecho: ser como son, amar como quieren y a quien quieren sin que nadie los muela a palos. Quizás sus fiestas son banales, las nuestras son un territorio de disputa por la sensibilidad, un verdadero campo de batalla por el derecho a gozar y vivir una vida digna. Algo que ustedes pueden hacer en cualquier plaza de cualquier parte del mundo” (Mariano Rapetti, post de Facebook) .

Para la mayoría de los pibes era la primera vez que asistían a una movilización, por lo tanto significó un primer encuentro con todo ese conjunto de experiencias que componen las marchas de mujeres y disidencias; les permitió conocer nuevos espacios de active, otras formas que adopta el vínculo social, el hacer manada. Ese “salir” del barrio tuvo como contracara un “volver distintos” con otros sentires en el cuerpo, con nuevas ideas y las ganas renovadas para activar algo dentro del espacio que propone el Club.

Es en ese proceso de contacto con lo nuevo que, entremezclándose con el acervo de saberes y experiencias que cada uno porta consigo, la curiosidad colectiva abre preguntas disruptivas y emerge el conflicto que será un elemento clave en la modificación de las pautas rígidas que cargamos.

d. La corporalidad, las emociones y el arte como parte de la acción socioeducativa en los procesos de conocimiento-transformación.

Decir desde el cuerpo, jugar para aprender (se).

En uno de los encuentros del Espacio de jóvenes, desde la coordinación propusimos construir grupalmente una representación teatral a partir de distintas palabras, enunciados, lugares y objetos que habíamos escrito previamente en pequeños papeles de colores y que ellos seleccionaron al azar. Los pibes se sumaron a la actividad y luego propusieron hacer algo 100% propio, una escena que debatieron al interior del grupo y luego actuaron para el resto, los espectadores. Como resultado de esto último observamos una representación de un caso de feminicidio sucedido en el barrio seguido por marchas para pedir justicia. Una experiencia muy movilizante emocionalmente, donde asistimos a una memoria interna del barrio, una vivencia colectiva donde varios de los jóvenes -devenidos momentáneamente actores- habían tenido vínculo afectivo con quien fue la víctima de violencia de género. Finalizada la escena teatral le siguió una reflexión oral por parte de los jóvenes acerca de lo

que significa ser mujer en un país donde cada 32 horas¹⁶ es asesinada una compañera, pero también lo que significa ser mujer y pobre o mujer en el barrio, donde los reclamos de justicia no llegan a los noticieros y donde las condenas a los feminicidas se desdibujan en el aire.

La situación narrada, con su crudeza, da cuenta de cómo la juventud percibe las problemáticas que les rodean, como se apropian críticamente de su realidad, denunciándola. Porque ejecutan un pasaje, que va desde concebir el feminicidio como asunto de orden privado, asumiendo que la mujer “algo habrá hecho”, hacia el abordaje de la situación en términos de denuncia, actuando teatralmente una manifestación por justicia en nombre de la compañera asesinada. Ahí aparece la queja en términos de protesta, como una transgresión que es siempre fundante, pues “funda la toma de conciencia, la ruptura epistemológica” (Ulloa, 2007, 159) y deviene en un nuevo análisis de la situación.

Es un rechazo a la realidad mitificada, según la cual las alternativas a lo existente son imposibles. Es un rechazo a la “ideología inmovilizadora, fatalista, según la cual no tenemos nada más que hacer, según la cual la realidad es inmodificable” (Freire, 2003, 28). Se da una objetivación crítica de la realidad por medio de la cual los jóvenes llegan a la conclusión que, como dice Freire, las cosas no son así, sino que están así.

En esta situación aparecen dos categorías que son centrales y van al encuentro: la corporalidad y el arte. Mientras que la primera sirve para revalorizar el lugar del cuerpo -y con él los sentidos- en los procesos de producción de conocimiento otorgándole la importancia que merecen, la segunda -la representación artística- se constituye como herramienta contestataria y transformadora de nuestras realidades latinoamericanas.

Apelar al cuerpo y a lo emocional como parte de las situaciones socio-educativas apunta a desmitificar el pensamiento típico de la modernidad según el cual el proceso de conocimiento -y por lo tanto el acto educativo- se basa solo en la razón y es “puro”, siempre objetivo y no contaminado; en contraste “la experiencia es siempre impura, confusa, demasiado ligada a la historia, a la fugacidad y a la mutabilidad del tiempo, relacionada con situaciones concretas, particulares, contextuales, demasiado vinculada al cuerpo, a las pasiones, al amor y al odio” (Noyola, 2011, 155-156). Este pensamiento -propio del positivismo- se funda en la separación entre logos, pathos y ethos donde se desvincula la

¹⁶ Acorde a la información proporcionada por el Observatorio de las Violencias de Género “Ahora que si nos ven”.

razón de la emoción, al tiempo que se deja de lado el contenido ético concerniente a todo proceso educativo. Acordamos con Noyola cuando denuncia que “uno de los efectos más perversos de la pedagogía racional instrumentalista está en que no admite la problematización de la dimensión ética de la educación (Noyola, 2011, 163).

La apuesta es a superar esa escisión. Porque uno aprende con y desde el cuerpo, debemos “poner en el centro de la reflexión pedagógica al cuerpo como el lugar de la experiencia individual y colectiva, histórica” (Noyola, 2011, 164).

Dentro del espacio de jóvenes apostamos a las dinámicas que sumen lo corporal como modo de expresión, como modo de estar y ser en un espacio, de comprender la realidad para transformarla. Creemos que la construcción de conocimientos y las propuestas interventivas son siempre situadas, es decir, están localizadas en determinados contextos y además atravesadas e in-corporadas por los sujetos que las llevan a cabo. Lejos de una postura positivista que comprende al saber como extra corporal desencarnado e universal, un saber totalmente racional y neutral, aquí sostenemos que somos los humanos quienes conocemos y somos también quienes a través de nuestra acción creativa y creadora modificamos el mundo del que somos parte. Por ello el trabajo con y desde, el cuerpo nos resulta imprescindible. Para Mariano Algava “poner el cuerpo, jugar, abrazarnos, implica una ruptura fundamental con el dualismo. Supone un sentipensar, un jugarse íntegro, un atravesar carnalmente los aprendizajes, sentir, emocionarse, comprender, tomar conciencia de manera integral” (2016, 46).

Desde el Espacio intentamos vincularnos con los jóvenes a partir de entenderles como sujetos y nunca como objetos de la praxis, lo que nos permitió construir con ellos relaciones profundas y amorosas. En esa profundización de la relación es que también se va desarrollando la confianza y el respeto, que permiten el diálogo horizontal y el aprendizaje. Es altamente improbable que los jóvenes (o cualquiera en verdad) se expresen de manera sincera y genuina en un espacio sin confianza, en un espacio mediado por relaciones jerárquicas donde son orillados a sentir que su palabra no es importante, sino solo su escucha. Por ello, apostamos a concebir lo emocional como manera de vincularnos, lo afectivo como táctica radical para construir con otros y otras, como parte del acervo instrumental del Trabajo Social. Buscamos sentipensar y co-construir desde la ternura, como propone Ulloa (2007).

Para que un afecto pueda desarrollarse, lo mismo que para el diálogo, se necesitan dos o más. Desde esta concepción los aprendizajes son co-creados, el grupo es el que los crea. En ese sentido, el elemento afectivo “no es un contenido más, sino una concepción diferente de concebir los procesos de aprendizaje” (Algava, 2016, 44).

Decíamos que el arte se constituye, o mejor dicho puede constituirse, en una expresión de denuncia de lo real. No es que el arte sea *per se* revolucionario, también a través de él se pueden reproducir modelos tradicionales de cuerpos, de familias, de género, de clase y raza que contribuyan a reforzar las relaciones de poder. Es lo que hacemos con el arte, a través del él, con y desde él, lo que puede convertirse en oportunidad para ser parte de transformaciones significativas (Gonzalez, 2022).

Hasta poco tiempo atrás era frecuente ver en la televisión o en redes sociales -aún hoy es posible pero quizás con menos intensidad- situaciones de violencia de género en contra de mujeres utilizadas como material de comedia que buscaban divertir, hacer reír a un público que entendía el sexismo y la violencia como “chistes”. Les pibes en cambio -a través del arte- expresan un posicionamiento político contundente, en clara oposición al machismo y al sexismo de nuestras sociedades.

Retomando entonces la representación artística, sobre ella diremos que funciona como una puesta en común entre los participantes, donde las palabras no constituyen el canal comunicativo privilegiado, sino que el cuerpo pasa a formar parte de la ecuación y a querer también decirnos algo. Eso que albergan los cuerpos es un decir colectivo.

Para Gonzalez “a través de distintas disciplinas artísticas (plástica, música, teatro, danza, etc.) se estimula la comunicación no verbal complementando el relato de historia de vida para que no sea exclusivamente a través de la palabra. Así también se favorece que todas aquellas experiencias de padecimiento atravesadas que no pueden ser articuladas en palabras, encuentren un modo y lugar para ser manifestadas” (Gonzalez, 2022, 129).

Las prácticas artísticas, enfocadas como parte de las acciones socio-educativas que intentan construir conciencia crítica “favorecen tanto al agenciamiento singular, es decir, de cada persona en la gestión de nuevas acciones hacia el mundo, como al agenciamiento grupal, tanto en el reclamo ante problemáticas sociales o en el cuestionamiento de las condiciones

materiales y sociales que generan padecimiento, motorizando estrategias de visibilización y de ensayo de nuevas alternativas colectivas” (Gonzalez, 2022, 129).

El acto teatral es tanto un juego como una denuncia de la realidad. Ambos, juego y denuncia suponen una objetivación crítica de la realidad, una (re) apropiación, una (re) interpretación colectiva de las experiencias vitales de los participantes. Concebirlo de este modo supone romper con la visión alienada, mercantilista y capitalista, en la que el juego está recluido al tiempo libre, porque no es considerado una actividad productiva (Algava, 2016). En cambio, es a través de lo lúdico que podemos co-pensar otros mundos posibles, imaginar las transformaciones que harán nuestro mundo más digno, más justo, más bello. A través del juego la realidad se torna plástica, maleable, transformable. Del otro lado “los que viven la realidad como algo inmóvil, se vinculan a ella en una relación de acatamiento, piensan que sólo es posible adaptarse” (Algava, 2016, 62). El juego (nos) permite salir de esa relación de acatamiento, proponiendo nuevos caminos siempre creadores, curiosos, esperanzados; el juego permite superar la adaptación como único destino posible y concebir otros mundos, otros vínculos, otras maneras de relacionarnos y vivir los afectos.

Por otro lado, hacer arte en cualquiera de sus formas desde los clubes de barrio es una manera de derrumbar los elitismos y purismos de “la” académica que pretenden “establecer quién “puede” y quién “no puede” hacer “arte” (Gonzalez, 2022, 128).

Jugar también significa jugar-se, lo que implica “asumir riesgos, en todo sentido, al ridículo, a ser separado del rebaño, a perder las comodidades y las seguridades. Jugarnos, hacer una elección de clase, una elección ética, una elección de transitar el camino más difícil, una elección de atravesar el dolor de reconocernos penetrados por el opresor y elegir expulsarlo aunque esto implique un grado de sufrimiento” (Algava, 2016, 63).

Retomamos una cita del libro *Pedagogías de la revolución* que nos parece sintetiza de una manera genial lo que venimos expresando hasta acá:

“Estos juegos populares son muchos, son creativos. En ellos hay fuentes inagotables de aprendizaje. Aprender jugando, es parte de una pedagogía que incorpora en el proceso de conocimiento diferentes maneras de aproximación a la realidad. La dimensión lúdica de la educación popular permite “poner en juego” precisamente a todo el cuerpo, y pone en tensión distintas energías creativas, diversas sensibilidades. [...]

Desbaratar la rigidez de los cuerpos suele ser el primer momento de los procesos de aprendizaje. Saltar la distancia entre las personas, poder tocarnos sin temor, poder abrazarnos y movernos, rompe con las estructuras incorporadas desde que nacemos que tienden a inmovilizar el cuerpo y a separar las emociones de la racionalidad. Aprender a jugar en la vida, jugando como cuando comenzamos a aprender, es una de las experiencias más emocionantes, que renuevan las energías y las ganas de estar en compañía y en lucha en este mundo” (Korol, 2016, 24).

Por último diremos que el objetivo de incorporar el juego y dinámicas vivenciales en las acciones socioeducativas no es que la educación se vuelva más divertida -aunque no vemos nada de negativo en ello-, sino que lo que se busca es “incorporar en los procesos de enseñanza-aprendizaje al conjunto de los sentidos, y no sólo aproximarnos al conocimiento por la vía de la racionalidad. Sabernos y re-conocernos como seres sentipensantes, nos permite asumir en la lucha revolucionaria sentires tan esenciales como la alegría, la rabia, la indignación, la sed y el hambre de justicia; y a través de sucesivas aproximaciones sensibles / racionales, el conocimiento y la acción transformadora pueden resultar y resultan más profundos, complejos, y más integrales” (Korol, 2016, 13).

El rol de los profesionales del Trabajo Social en las acciones socio-educativas

Mientras que la dimensión educativa -como las otras tres dimensiones- atraviesan el ejercicio profesional y por tanto, los trabajadores/as sociales son quienes deben asumir algún grado de responsabilidad y participar responsablemente en el proceso de toma de decisiones en cuanto a su forma y contenido¹⁷, las acciones de cuño educativo no son propiedad de él (Abreu y Cardoso, 2009).

La acción socio-educativa no es un espacio de actuación exclusivo del Trabajo Social (Abreu y Cardoso, 2009), ni siquiera del conjunto de las profesiones sociales, sino que es competencia de todes aquellas que opten por la transformación de las relaciones de dominación. Freire, refiriéndose a los y las trabajadoras sociales escribe “si su opción es por

¹⁷ Esto no quiere decir que la dimensión educativa dependa exclusivamente de la toma de decisión individual de un/a profesional, sino que la dimensión educativa se vincula con el paradigma teórico metodológico asumido, las capacidades técnico operativas de los profesionales, los lineamientos de las políticas sociales e instituciones con /en las cuales se trabaja, el proyecto societal del tiempo y espacio en que nos encontramos, así como el proyecto ético-político del colectivo profesional.

la humanización no puede, entonces aceptar que sea el agente del cambio, sino uno de sus agentes. 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.” (Freire, 2002, 18)

En todo caso, entendemos que el lugar de la profesión en las acciones socio-educativas tiene que ver con impulsar y generar condiciones, que sean suelo fértil para los procesos de concientización, que son algo más que la simple toma de conciencia; proceso de concientización que lo incluye a el/ella mismo al tiempo que a los sujetos con los cuales trabaja y que por lo tanto debe tender a ser colaborativo, dialógico y horizontal.

Retomamos aquí los aportes de tres autores para reflexionar sobre el rol del Trabajo Social en las acciones socio-educativas, a saber: Paulo Freire, Claudia Bermudez Peña y Manuel Argumedo.

En sus obras Freire (2005, s/f) hace hincapié sobre la importancia de una relación horizontal, respetuosa y democrática entre educador y educando, sin que esto signifique la identificación de estos dos roles como idénticos, pues con su desaparición se desvanece también el proceso educativo. Para Freire el rol del educador se edifica sobre la tarea de enseñar, es decir, crear las condiciones de posibilidad para que los estudiantes, considerados sujetos activos del conocimiento, desarrollando su “curiosidad y tornándola cada vez más crítica, produzcan el conocimiento” (Freire, 2003, 46). Y agrega: los educadores “tenemos la responsabilidad, de no intentar amoldar a los alumnos sino de desafiarlos en el sentido de que ellos participen como sujetos de su propia formación” (Freire, 2003, 43).

A quienes desarrollamos roles de coordinación en espacios socio-educativos no nos corresponde transferir saberes sino crear las condiciones en las cuales el conocimiento -en un proceso conjunto con todos los participantes- pueda ser construido. Para Freire esas condiciones no vienen dadas, necesitan ser creadas, por ello resalta como una de las tareas de los educadores “inventar situaciones creadoras de saberes” (Freire, 2003, 46).

El accionar del Trabajo Social se desenvuelve en la estructura social, ésta no es sinónimo de permanencia o inamovilidad, así como tampoco lo es de cambio, incluye a ambos términos en una relación contradictoria. En ese panorama es que el Trabajo Social, en conjunto con otros, desarrolla su accionar. Por ello, el cambio será una opción por la que les

trabajadores/as sociales pueden optar. Así como también pueden optar por su contrario, el no cambio y con su praxis generar situaciones que colaboren con la mistificación de la realidad y la mantención del status quo. Esta es la opción del trabajador social reaccionario (Freire, 2003).

Parte de las competencias que hacen a los trabajadores/as sociales que optan por el cambio, es una lectura lúcida de la realidad, tomando en cuenta como parte del análisis cuales son actualmente las opciones viables que tenemos a disposición, cuales podemos construir en un cierto periodo de tiempo y cuales están fuera de nuestro alcance. Esta lectura de lo real involucra determinada postura teórica a la vez que competencias teórico-operativas, para Freire es de suma importancia “disponer de una clara comprensión acerca de las relaciones entre técnicas y estrategias, que lamentablemente no siempre se consideran con la debida seriedad” (Freire, 62).

Finalmente diremos que para los trabajadores/as sociales que optan por el cambio, incentivar la dialogicidad y la participación en el grupo con el cual se trabaja es tarea fundamental de la praxis liberadora. En ese sentido, hay una experiencia muy bonita del Espacio de jóvenes que nos gustaría traer aquí. Uno de los participantes más recurrentes del Espacio era un adolescente de 12 años en aquel entonces, que solía permanecer callado durante los encuentros. En un inicio, desde la coordinación tratamos de generar espacios-momentos donde fuera cómodo para él participar y se animara a hacerlo. Al principio, con mi compañero de prácticas tendíamos a sentirnos frustrados por la “falta de participación” de este pibe, a la vez que intrigados en torno a su asistencia casi perfecta. Poco a poco fuimos aprendiendo a mirar y reflexionando nos dimos cuenta de ciertos gestos que evidenciaban una participación plena en los espacios, aunque no fuera oral. Asistía prácticamente a todos los encuentros, seguía con la mirada atentamente a quienes tenían la palabra en ese momento, incluso pedía silencio a sus propios compañeros cuando alguno hablaba por encima de otro.

Cierta día uno de los participantes, llegó al Espacio con un escrito, realizado por iniciativa propia, donde se mencionaban algunos de los temas que se habían trabajado en el Espacio y otros que había decidido incorporar. Era un escrito de esos que te ponen la piel de gallina desde el inicio hasta la última palabra. Narraba su posicionamiento sobre temas como el aborto, la prostitución, la libertad y el sexismo. Ese día caímos en la cuenta de que este

pibe estaba participando a su modo, que no había estado nunca ausente, sino que adoptó una postura de “profundo silencio activo” (Freire, 2005, 14). Y que si queremos ser profesionales críticos, debemos respetar los modos en que la gente decide o puede participar en los espacios que estamos construyendo, que la participación no es solo una y se limita a la oralidad, que la presencia, la escucha y el pensamiento son también modos de ser parte.

El segundo autor retomado aquí es Manuel Argumendo (2001), quien en su tesis doctoral “El trabajador social como educador”, sostiene que ciertos espacios le plantean la posibilidad al profesional de convertirse en educador, “para hacerlo tiene que tomar consciencia de esos aprendizajes que produce en su interacción y proponerse “orientarlos” en una dirección que él considera importante para los sujetos junto a los cuales actúa” (Argumendo, 2001, 165). Esto significa que para que esta posibilidad -la de devenir educador/a- emerja el/la profesional debe ser consciente de que tipo de aprendizajes viabiliza con su práctica y cuales obtura y hacia donde están dirigidos esos aprendizajes, es decir, cuál es su objetivo. Desde esta perspectiva el/la trabajador/a social es un/a educador/a; cómo lo sea depende de la opción por la que opte; puede optar por reforzar las relaciones de dominación, centrándose en su competencia técnica, haciendo uso de abordajes individuales de resolución de problemas sociales y reproduciendo prácticas autoritarias y negando los espacios de diálogo. O puede hacerlo entendiéndose como parte del pueblo trabajador posicionándose en favor de la defensa de sus intereses y en favor de la dignidad de los oprimidos, optando por prácticas que privilegien enfoques críticos, dialógicos, antisexistas y antirracistas y apostando a proyectos populares contrahegemónicos.

Se desprende de lo dicho que el/la educador/a tiene sus propios intereses; en la práctica ética esto significa evitar el intento por alcanzar estándares de “neutralidad” y en cambio, nombrar los propios intereses, comunicarlos a los educandos de tal modo que la postura de los educadores sobre el mundo y la vida sea manifiesta.

En la visión del autor el rol del Trabajo Social en lo educativo se basa en devolver lo que los educandos traen en forma de problema y no como disertación (Argumendo, 2001). Argumendo afirma que “el trabajador social es un intelectual transformativo como lo define Giroux, cuyo papel es colaborar con la clase obrera y con los sectores subalternos, en la apropiación crítica de la cultura cuestionándola a partir de sus intereses (2001, 62).

Por último, desde la perspectiva de Claudia Bermudez Peña el Trabajo Social posee un potencial pedagógico que no siempre es visible y “en ese sentido se plantea la necesidad de visibilizarlo, asumiendo las teorías pedagógicas como orientadoras de la acción profesional” (Peña, 2018, 1). En uno de sus escritos más recientes (Peña, 2022) propone al Trabajo Social como un modo de educación, que se ubicaría dentro de las denominadas otras educaciones o las educaciones liberadoras; para ello retoma a Freire, quien en la Conferencia Mundial de Trabajo Social que tuvo lugar en Estocolmo en el año 1988 “señaló que entiende al trabajador social ante todo como un educador y a la práctica del trabajo social como una práctica educativa” (Peña, 2022, 46).

Para la autora es en el orden de lo simbólico donde el Trabajo Social puede hacer su aporte a los procesos educativos: alentando determinada lectura de lo real, crítica y problematizadora que permita una interpretación de los problemas situándolos en las relaciones de poder. Al tiempo que puede colaborar en procesos de construcción identitaria y de subjetividad latinoamericana histórica y situada.

Para lograr ese objetivo se vuelve imprescindible asumir lo pedagógico como orientador de nuestras prácticas profesionales identificando qué supuestos educativos son los que sostienen y direccionan nuestra praxis y particularmente al servicio de quien está. (Bermudez Peña, 2008).

Reflexiones

Como se desprende de lo dicho en este trabajo final integrador, hemos orientado nuestros esfuerzos hacia el análisis crítico del proceso de mis prácticas profesionales y el conjunto de intervenciones que éste comprende; en lugar de diseñar y elaborar una estrategia de intervención desde cero en un entorno institucional específico. ¿Por qué esta elección? Porque consideramos que la experiencia del Espacio de Jóvenes del '20 Amigos' fue increíblemente enriquecedora para todes les que formamos parte de ella. La puesta en papel de la misma, siempre y cuando medie la reflexión crítica, es un ejercicio necesario en el camino de convertirnos en les profesionales que aspiramos ser.

En lugar de crear algo nuevo desde cero, preferimos aprender de lo que ya se ha hecho, identificando sus aciertos y desafíos, y dejándonos interpelar por las contradicciones que aparecen en el camino, que, vistas desde el enfoque correcto no son otra cosa que aprendizajes de la formación profesional.

Es por ello que la propuesta fue la reflexión sobre la dimensión educativa y las acciones socio-educativas tal y como aparecen en la praxis cotidiana de la profesión en el marco de la experiencia de mis prácticas. Y a través de este proceso es que va apareciendo y se va delineando cada vez con más fuerza la potencia de la praxis educativa como herramienta de transformación tanto como para las organizaciones del campo popular como para el Trabajo Social.

Con todo lo dicho hasta acá es sencillo identificar la centralidad otorgada a lo educativo tanto desde el Club 20 Amigos y sus espacios como desde la Extensión Universitaria de la UNR, quienes retoman los aportes de la educación popular y apuestan a la co-construcción de saberes y respuestas a las necesidades cotidianas de los y las vecinas, a partir del encuentro y el diálogo; en el marco de una política prefigurativa que es en último término una ampliación de los derechos democráticos y del buen vivir.

En ese marco, lo educativo *tiene* que ser transformador, porque el poder (en el sentido de la capacidad de sostener el status quo) se mantiene no sólo a partir de la coerción física sino sobretudo a través de una concepción ideológica según la cual la realidad tal y como está, es no solo la mejor posible, sino también la única posible. Este mecanismo ideológico depende fuertemente de lo educativo y lo cultural para su transmisión y sostenimiento.

Para disputar este orden injusto es que la educación tiene que ser praxis transformadora, que debe colaborar en el proceso de construir “ya desde ahora”, como dice Gramsci, los gérmenes de una sociedad nueva; que se edifica, crea y recrea a partir de las resistencias y movimientos subalternos de nuestro pueblo.

Esa construcción de lo nuevo se asienta sobre un movimiento dialéctico, donde en el movimiento de transformación de la realidad, los sujetos también emergen transformados, volviéndose capaces de producir a su vez nuevas modificaciones sobre la realidad. Así, la praxis educativa permite la emergencia de sujetos comprometidos “a hacer con otros, a transformar las injusticias, a ser partícipes de la difícil y conflictiva construcción de la historia” (Algava, 2016, 42). Donde el malestar social aparezca vinculado con la transformación social y política.

En lo que compete al Trabajo Social, es hacia el reconocimiento de su dimensión educativa, que propone un hacer pensado, y la participación en las acciones socio-educativas que tiene que orientar su esfuerzo y compromiso. Desde los espacios que co-habitanos los trabajadores sociales tenemos la responsabilidad, ética, política y afectiva de apostar a que vidas y sociedades más dignas pueden y deben ser co-construidas.

Este trabajo final me ha llevado a reconocer que dimensión educativa siempre estuvo presente en la historia del Trabajo Social, antes enseñando, dictando a otros cómo vivir; ahora buscando y concibiendo junto con esos otros caminos de superación de las realidades cotidianas injustas y opresivas, para poder vivir en dignidad. Y también que, esta dimensión incluye, al menos en potencia, una praxis de la transformación y es responsabilidad de los y las trabajadores sociales crear las condiciones que permitan la emergencia de dicha praxis, como parte de nuestro compromiso con las clases populares.

Retomando a Gramsci, necesitamos instruirnos, conovernos y organizarnos, y esto será posible solo trabajando con el pueblo, dejándonos interpelar por él, luchando junto a él.

Decía el Che Guevara, en el Ciclo de conferencias en Salud Pública (1960), “no debemos acercarnos al pueblo a decir: aquí estamos. Venimos a darte la caridad de nuestra presencia, a enseñarte con nuestra ciencia, a demostrarte tus errores, tu incultura, tu falta de conocimientos elementales. Debemos ir con afán investigativo, y con espíritu humilde, a aprender de la gran fuente de sabiduría que es el pueblo”.

Como parte de una reflexión personal encuentro que muchas veces les universitarias llegamos al barrio asumiéndonos portadores del conocimiento. Venimos de afuera y sin conocer a las personas creemos saber lo que necesitan -y quieren- para vivir mejor. En ese mismo proceso, el de asumirnos dueños del saber, es que asumimos también que otros no saben.

Esto ocurre no porque los profesionales sean malvados o busquen subyugar conscientemente a otros, sino que se da al interior de una sociedad que asume el saber como neutral, es decir, desvinculado del poder y de los intereses que los conocimientos buscan instaurar o reforzar; en una sociedad en la que “el conocimiento verdadero” se encuentra únicamente en los libros, en las aulas y en las universidades. Esto no intenta desprestigiar a lo académico como modo de generar conocimiento, sino ubicarlo como un modo más, resiniéndolo. No se trata de romper con la académica, se trata de “prestigiar la academia, esto es, ponerla al servicio del pueblo” (Freire, 2003, 37).

En lugar de entendernos como promotores del pueblo donde la tarea que nos cabe es “transferir, llevar o entregar al pueblo...conocimientos y...técnicas” (Freire, 1970, 141) el desafío está en establecer una relación de diálogo y colaboración con los sectores populares, reconociendo que el conocimiento es construido de manera colectiva y que todos y todas tienen algo que aportar. Queremos hacer como propuso José Carlos Mariátegui en los cursos/ conversaciones de la Universidad Popular “González Prada” (1923-1924), no pretender enseñar la historia o la realidad a las clases populares, sino ir a su encuentro para estudiar con ellas la historia y la realidad.

Bibliografía

Abreu, M. (2002). *Serviço Social e a organização da cultura, perfis pedagógicos da prática profissional*. Editorial Cortez.

Abreu, M. (2011). “Serviço Social, assistência social e lutas sociais: inflexões na cultura profissional.” V Jornada Internacional de Políticas Públicas. Brasil, 2011.

Abreu, M. y Cardoso, F. (2009). Mobilização social e práticas educativas. En: *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Ed. CFESS y ABEPSS. Brasília, 593-608.

Alegrechy, A (s/f). Extensión Universitaria: entre el programa institucional y las fugas.

Alegrechy, A. (2019). en escrito colectivo para registro y re trabajo al interior del Programa Académico Territorial, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR

Alemán, J. (2017). El neoliberalismo es una fábrica de subjetividad. *Revista Soberanía Sanitaria*. Dossier Salud Mental. Consultada el 03/09/2023: <https://revistasoberaniasanitaria.com.ar/el-neoliberalismo-es-una-fabrica-de-subjetividad/>

Algava, M. (2016). *Educación popular. Pedagogía multidimensional*. En: Korol (comp), *Pedagogía de las revoluciones* (pp. 27-48). Buenos Aires: Editorial América Libre.

Algava, M. (2016). *La dimensión lúdica de la educación popular*. En: Korol (comp), *Pedagogía de las revoluciones* (pp. 61-68) Buenos Aires: Editorial América Libre.

Argumedo, M. (2001). El trabajador social como educador. Formación profesional y educación. San Pablo: Pontificia Universidad Católica de São Paulo.

Benassi, E. (2020). Comunicación personal en el marco de la electiva “Infancias y juventudes en debate. Tensiones y controversias en las intervenciones profesionales” de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales.

Bermudez, P. (2006). Educación, acción y Trabajo Social. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, 11, 25-33. Colombia.

Bermudez, P. (2008). La dimensión pedagógica de la intervención del Trabajo Social. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, 13. Colombia.

Bermúdez, P. (2022). Contribuciones del pensamiento y la acción de Paulo Freire al Trabajo Social latinoamericano: algunas consideraciones. *Pedagogía y Saberes*, 56, 41-53. Colombia.

Bernaldo de Quirós M. L. y Rodríguez, M. P. (2004). La sistematización como forma de producción de conocimiento científico, desde una perspectiva no positivista. *Revista Confluencia*, 1(4). Mendoza.

Campana, M. y Garma, M. E. (2006). Los Caminos Conceptuales para dar Cuenta del «Sobre Qué» en la Formación Profesional de Trabajador@s Sociales en la UNR. En: *Revista Catedra Paralela*, 3 pp. 5-18. Rosario.

Carballeda, A. J. (2012). *La intervención en espacios microsociales*. La intervención en lo social. Exclusión e intervención en los nuevos escenarios sociales. Editorial PAIDOS. México.

Cano, O. (2008). La extensión universitaria crítica. Una mirada desde América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 37(146), 23-37. Buenos Aires.

Cecchi, N. H y Oyarbide, F. (2020). Las Prácticas Sociales Educativas y sus metáforas. Aproximaciones a una reconstrucción de sentidos desde perspectivas críticas. *Cuadernos de Extensión Universitaria de la UNLPam*, 4(4) pp. 103-130. Mar del Plata.

Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Revista Última Década*, 23 pp. 9-29. Centro de Estudios Sociales. Chile

Díaz, F. (2020). Comunicación personal en el marco de la electiva “Infancias y juventudes en debate. Tensiones y controversias en las intervenciones profesionales” de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales.

Elias, W. y Oliveira, C. (2008). As diferentes configurações da dimensão sócio-educativa do Serviço Social brasileiro na sua trajetória histórica profissional. *Serviço Social & Realidade*, 17(2), pp. 61-83, Francia.

Escudero, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3 pp. 5-39.

Fabbri, L. (2013). *Apuntes sobre feminismos y construcción de poder popular*. Editorial Puño y Letra. Argentina.

Faleiros, V. P. (1981). Reconceituação do Serviço Social: Uma questão em movimento?. *Serviço Social & Sociedade*, 84. San Pablo.

Figari, C. (s/f) Conocimiento situado y técnicas amorosas de la ciencia. Tópicos de epistemología crítica. En: *Cinta de Moebio, Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales*. Chile.

Faundez, A. y Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI. Argentina.

Freire, P. (1984) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI. Uruguay.

Freire, P. (1990) A critical understanding of social work. *Journal of progressive human services*. 1(1), 3-9. New York.

Freire, P. (2002). Educación y cambio. Consultado el 25/08/2023: <https://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/az0009.dir/az0009.pdf>

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI. Argentina.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Argentina.

Freire, P. (s/f). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Argentina.

Garello, S. y Ponzone, J. (2013). Los sujetos de la intervención en el proceso metodológico. En: Ana Arias, Elena Zunino, Silvana Garello (comps). *El proceso metodológico y los modelos de intervención profesional. La impronta de su direccionalidad instrumental y su revisión conceptual actual*. Celebrada el 6-9 de noviembre 2013. Buenos Aires.

Guevara, E. (1960). Ciclo de conferencias en Salud Pública. Cuba.

González, G. (2022). Reflexiones sobre la corporalidad en Trabajo Social. Aportes teórico-metodológicos en una experiencia de enseñanza-aprendizaje. *Territorios, Revista de Trabajo Social*, 6(6) pp 121-135.

Iamamoto, M. (1997). *Servicio social y división del trabajo*. Primera edición, Cortez Editora. Brasil.

Iamamoto, M. (2003). *El servicio social en la contemporaneidad. Trabajo y formación profesional*. Editorial Cortez. Brasil

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

Iamamoto, M. (2014). A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. *Servicio Social*, 120 pp. 609-639.

Korol, C. (2016) *Educación Popular. Creación colectiva de saberes y de haceres*. En: Korol (comp), *Pedagogía de las revoluciones* (pp. 11-28). Buenos Aires: Editorial América Libre.

Lima, T. C. (2006). *As ações sócio-educativas e o projeto ético-político do Serviço Social: tendências da produção bibliográfica*. Programa de pós-graduação em Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina.

Lima, T. C. y Miotto, R. C. (2011). Ações socioeducativas e Serviço Social: características e tendências na produção bibliográfica. *Revista Temporalis*, 11(21) pp 211-237. Brasil.

Lopez, M. (2020) Apuntes que invitan al colectivo profesional a reflexionar sobre la dimensión política del Trabajo Social. *Territorios, Revista de Trabajo Social*, 4(4) pp 41-58. Buenos Aires.

Loyola, G. (2011). Geografías del cuerpo. Por una pedagogía de la experiencia,. Horizontes educativos. México.

Piovani, J. I. (2007). *La observación*. En: Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I., Metodología de las Ciencias Sociales.

Mariategui, C. (1923-1924). Ciclo de conversaciones de la Universidad Popular “González Prada”, Perú.

Medan, M. (2012). ¿”Proyecto de vida”? tensiones en un programa de prevención del delito juvenil. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 10 (1), pp. 79-91. Colombia.

Merlo, E. (2020). *Educación y aprendizaje. Prácticas educativas en la casita durante los años 2019-2020*. Tesina de Grado. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.

Meschini, P. (2018). *Sistematización de la Intervención en Trabajo Social. Experiencias y fundamentos para un debate por el pensar-hacer en Ciencias Sociales*. Espacio Editorial. Argentina.

Martínez Godínez, V. L. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica.

Moljo, C., Parreira, J., y Duarte Ramos, T. (2018) A dimensão socioeducativa do Serviço Social: reflexões sobre as ações profissionais desenvolvidas no CRAS. Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. Celebrada el 2-7 diciembre 2018. Brasil.

Montaño, C. (2000). *La naturaleza del Servicio Social. Un ensayo sobre su génesis, su especificidad y reproducción*. Cortez Editora. Brasil.

Montaño, C. (2009). “La relación teoría-práctica en el Servicio Social: desafíos para la superación de la fragmentación positivista y post-moderna.” *XIX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. El Trabajo Social en la coyuntura latinoamericana: desafíos para su formación, articulación y acción profesional*. Ecuador.

Oliva, A. A., Perez, M. C. y Mallardi, M. W. (2007). Procesos de intervención y tácticas operativas en Trabajo Social. En: Oliva, A. A. y Mallardi, M. W. (comps.) *Aportes táctico-operativos a los Procesos de intervención del Trabajo Social*.

Ouviña, H. (2016) *La formación política, los movimientos populares y el marxismo como brújula*. En: Korol (comp), *Pedagogía de las revoluciones* (pp. 243-283). Buenos Aires: Editorial América Libre.

Pantanalí, S. (2018). La construcción del proyecto ético-político del Trabajo Social en Argentina: avances y desafíos. En: Cavalleri, M. S., Pantanalí, S. y Torrecilla, S. P. (coords), *Procesos de intervención en Trabajo Social. Aportes a la formación y ejercicio profesional desde una perspectiva crítica*. Editorial de la Universidad de la Plata. Argentina.

Pichon Riviere, E. (1968). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Pichon Riviere, E. (2000). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión

Quiroga, A. (2001). *El universo compartido de Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere*. Página/12. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/2001/suple/Madres/01-06/01-06-29/index.htm> [consulta: 24 junio 2023].

Rapetti, M. Post de Facebook. [consulta: 24 junio 2023].

Richmond, M. (1922). *Caso Social Individual. What is Social Work*.

Dos Santos, C. M. (2013). A dimensão técnico-operativa e os instrumentos e técnicas no Serviço Social. *Revista Conexão Geraes*, 3(2). Minas Gerais.

Samperio, E., De Marinis, N. y Verón, J. (2004). El proceso de Reconceptualización en Trabajo Social y su relación con la sistematización de prácticas sociales. El aporte del pensamiento sociológico. En: *VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*. Argentina.

Sgró, M. y Olivera, A. (2014) ¿Extensión o comunicación? Sobre la necesidad de reactualizar un debate. *III Jornadas de Extensión del MERCOSUR*. Celebrada el: 9-11 abril 2014. Buenos Aires.

Tommasino, J. (2004). Universidad, extensión y sociedad. *Revista de la Educación Superior*, 33(129), 81-93.

Tommasino, J. (2010). La extensión universitaria en América Latina. Una revisión crítica. En M. A. Herrera & J. Tomásino (Eds.), *Educación superior y sociedad: Retos, dilemas y compromisos* (pp. 163-194). México: UNAM.

Tommasino, H. y Cano, A . (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Revista Universidades*, 67, pp. 7-24. México

Trilla, J. (1999). Tres pedagogías del ocio y otra más. En: *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 11, pp. 54-71. Barcelona.

Toro, (2016) *Educación popular, formación política y movimientos sociales. Una relación necesaria*. En: Korol (comp), *Pedagogía de las revoluciones* (pp. 233-241). Buenos Aires: Editorial América Libre.

Ulloa, F. (2007). *Ternura, numerosidad social e insurgencias*. Entrevista de Gregorio Kazi en “Subjetivaciones /clínicas/insurgencias” Ediciones Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires. Pp.155-168. Buenos Aires.

Valencia, M. (2010). La perspectiva histórico-crítica y la intervención profesional en Trabajo Social. *Revista Trabajo Social*, 12, pp. 45-72. Colombia.

Vargas, (2016) *La formación política para la movilización popular en nuestra América*. En: Korol (comp), *Pedagogía de las revoluciones* (pp. 215-226). Buenos Aires: Editorial América Libre.

Vasilachis de Gialdino, I. (1997). El pensamiento de Habermas a la luz de una metodología propuesta de acceso a la teoría. *Revista Estudios Sociológicos*, 15 (43) pp 79-107.

Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto.

Yazbek, M. C. (2009). O significado sócio-histórico da profissão. En: *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Ed. CFESS y ABEPSS. Brasília, 125-142.