



Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM

ISSN: 1405-3543

hmcappello@yahoo.com

Universidad Autónoma de Tamaulipas  
México

Martínez Brawley, Emilia E.; B. Zorita, Paz M.

"Se sabe más de lo que se expresa": crítica a la enseñanza del trabajo social en los Estados Unidos de América

Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, vol. XVII, núm. 2, 2007, pp. 105-124

Universidad Autónoma de Tamaulipas  
Ciudad Victoria, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65417205>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

---

**"SE SABE MÁS DE LO QUE SE EXPRESA":  
CRÍTICA A LA ENSEÑANZA DEL TRABAJO SOCIAL  
EN LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA**

Emilia E. MARTÍNEZ-BRAWLEY y Paz M-B ZORITA  
*Arizona State University, Estados Unidos de América*

**RESUMEN**

*La enseñanza del Trabajo Social en los Estados Unidos de América tiene una larga historia. Tanto la naturaleza del conocimiento y su difusión, como el modo en que ha dado forma a las expectativas de los profesionales, han ido cambiando con los años. Por tanto, la estructura y los estándares profesionales se han visto moldeados por estos cambios.*

*Proponemos examinar el progreso alcanzado en la enseñanza del Trabajo Social: desde la preparación para una causa o proyecto artístico, basado principalmente en conocimiento "tácito," hasta la modalidad actual, enfocada en una preparación para un proyecto tecnológico, con intención mercantil, que requiere conocimiento "codificado." También exploraremos la conexión existente entre los estándares educativos y los métodos de pensar y conocer.*

Palabras clave: enseñanza del Trabajo Social, conocimiento tácito, conocimiento codificado, estándares educativos.

**"WE KNOW MORE THAN WE SAY":  
A CRITIQUE OF SOCIAL WORK TEACHING  
IN THE UNITED STATES**

**ABSTRACT**

*There is a long tradition in Social Work teaching in the United States. Knowledge transmitted and the way it has shaped expectations of professionals have changed along the years. In the same way, changes have affected the structure and professional standards of this field.*

*In this article we examine the progress of Social Work teaching in the United States, from a training program based on "tacit" knowledge responding to an artistic project, to the current model, focused on a technological project, with a market orientation that requires a "codified" knowledge. We also explore the connection between educational standards and thinking methods.*

Keywords: Social Work teaching, tacit knowledge, codified knowledge, educational standards.

**INTRODUCCIÓN**

**L**arga es la trayectoria de la enseñanza del Trabajo Social en los Estados Unidos de América (EUA). En el curso de varias décadas ha ido cambiando la naturaleza del conocimiento, y con ella también la percepción del conocimiento y su transmisión. Nos proponemos escrutar el progreso que se ha alcanzado desde la preparación para una causa o un proyecto artístico, basado principalmente en el conocimiento llamado "tácito", hasta la preparación para un proyecto

*“Se sabe más de lo que se expresa”: Crítica a la enseñanza del trabajo social...*

tecnológico o empresa de mercado que requiere conocimientos “codificados” (Saviotti, 1998). Atenderemos asimismo a la conexión existente entre los estándares educativos y los hábitos de pensar y conocer.

Examinaremos cómo la enseñanza del Trabajo Social da más importancia hoy a las dimensiones científicas, predecibles de la práctica, llamadas por Fargion (2006) “pensamiento ilustrado”, en oposición a las perspectivas artísticas, inventivas y holísticas, que la misma autora llama “pensamiento romántico.” El pensar ilustrado pone mucho énfasis en hacer generalizaciones, establecer reglas y observar cómo elementos provenientes de campos diversos convergen en un conocimiento resultante. La fijación de estándares —importante aspecto de la profesionalización— ha debilitado la habilidad del Trabajo Social para apoyarse en el conocimiento contextual y desparbilar la creatividad y la inventiva de cada trabajador. Llevados al extremo, los estándares globales pueden tener efectos corrosivos cuando son aplicados a contextos y culturas diferentes. El trabajador social de hoy a menudo apoya —aunque sea sin querer— tal trabajo descontextualizado.

### **CONOCIMIENTO TÁCITO: SU LUGAR EN EL TRABAJO SOCIAL**

La distinción entre el conocimiento tácito y el conocimiento codificado explica en parte cómo la enseñanza del Trabajo Social ha llegado al presente sistema de valores. Convendrá bosquejar qué son el conocimiento “tácito” y el conocimiento “codificado o articulado” (Senker, 1998).

Los filósofos han discutido por siglos la naturaleza de ambos conocimientos, pero ha sido Polanyi (1969) el que ha llevado esta distinción al centro de la filosofía del conocimiento. En efecto, este autor sugiere que muchos actos exploratorios están motivados por la “pasión” o la creencia en “causas”. A saber, son actos bien llenos de significados y compromisos. Los pioneros del Trabajo Social, entregados como estaban a causas sociales, perseguían la verdad y el entender, a partir de su propia pasión por mejorar la situación de los pobres. Con sus investigaciones se convirtieron en expertos que “sa-

ben bastante más de lo que pueden expresar” (Polanyi, 1969:133). El conocimiento tácito —científico o artístico— fue su “*métier*”; un “*métier*” heurístico, claro está, y que se daba en los individuos, no en el grupo.

Este conocimiento tácito era el meollo de su arte, enfatizando el contexto y la sabiduría contextual. El conocimiento tácito, personalizado en individuos como Jane Addams y Dorothea Dix, parecía ser un carisma privado o un excepcional talento personal (Saviotti, 1998). Mucho se engañaría, pues, quien lo tomase como saber de baja calidad. Al contrario, era fruto de serias investigaciones en las que participaban todas las facultades humanas. La dificultad reside en que el conocimiento tácito no se puede comunicar fácilmente a otros, a menos que sus poseedores se muevan físicamente de un lugar a otro e instruyan con su ejemplo. Hay que reconocer, no obstante, que dicho conocimiento tácito —el cual parte de intuiciones y corazonadas inteligentes basadas en hechos reales— era transmitido con éxito. De aquí que se popularizara la máxima de que “uno ha de empezar donde está el cliente.”

El concepto de “conocimiento codificado” se puso en boga en el momento en que individuos y organizaciones tuvieron que enfrentar el problema de tener que comunicarse con un gran número de aprendices. Ello ocurrió cuando “la transmisión del saber por medio de modelos” dejó de percibirse a) como económica y b) como “signo de madurez en la vida profesional”. La necesidad de transferir la información y de ponerla en el mercado obligó a atar cabos sueltos y a crear un lenguaje duro y eficaz, un lenguaje preciso, bien forjado. Todavía más: una vez que el Trabajo Social halló su propia especificación y se estableció en el mercado general de saberes, la necesidad de “codificar” un lenguaje propio se hizo imperiosa.

Ha dicho Freidson (2001, p. 17) que

*en el sentido más elemental, el profesionalismo es un conjunto de instituciones que dan a los miembros de una ocupación un medio de ganarse la vida a la par que controlan el propio trabajo (entiéndase mercado).*

*“Se sabe más de lo que se expresa”: Crítica a la enseñanza del trabajo social...*

Los trabajadores sociales querían, a través de la profesionalización, elevar el entrenamiento y la aceptación formal de la profesión. El lenguaje codificado, creían, les ayudaría a superar la dignidad profesional. El uso de códigos serviría a los “de adentro” para distinguirse “de los de afuera.” Las llaves del reino profesional quedarían en manos de los “entrenados para abrir el reino”; dicho de otra manera, basados en el lenguaje codificado, los aspirantes habrían de coronar con éxito el programa educativo, si querían verse formalmente habilitados. El saber, una vez codificado, se comunicaría y diseminaría a través de los programas educativos, mientras permanecería controlado por profesionales veteranos. De esta suerte, el Trabajo Social se fue expresando más y más en tal tipo de lenguaje codificado y articulado, a costa del saber tácito. Esta práctica valoraba lo que se aprende en los códigos por encima de la imitación de modelos vivos.

En los EUA, al principio, el conocimiento tácito era transmitido bajo la robusta tutela de excepcionales individuos-modelos. Tales individuos brindaban a los novicios modelos para imitar, basados tanto en el discurso biomédico, como en el sociológico y el psicológico (Healey, 2005). Así se llegó al establecimiento del *Council on Social Work Education* (CSWE) en 1952. Hacia 1940, bajo la tradición psicodinámica, tanto docentes como practicantes trataban de alcanzar “revelaciones” personales, esto es, iluminaciones o intravisiones, a las cuales llegaban observando a los clientes y a sí mismos a través de experiencias terapéuticas.

Y, por su parte, los inclinados a los discursos sociológicos o biológicos obtenían verdaderas generalizaciones contextuales viviendo e inmergiéndose en los espacios sociales que estudiaban. Los problemas estudiados por la sociología, especialmente la americana, brotaban de “las necesidades ordinarias de la vida”. “Tomaban la forma de planificación convergente y acción concertada” (Mannheim, 1953:186). Enfocaban las materias tal como las ofrecía la vida real; ello daba autenticidad a sus observaciones. Como veremos, la situación comenzó a cambiar después de 1952.

### **PENSAMIENTO PROFESIONAL Y ACADÉMICO: DOS PARADIGMAS**

Fargion ha relacionado el pensamiento de los practicantes con los dos tipos de saber de que venimos hablando. Documenta ambos tipos de pensar en un estudio de las narrativas de práctica de los trabajadores sociales italianos:

*[Algunos] ... practicantes tienden a presentar su trabajo en términos de esquemas repetitivos de secuencias temporales, de sucesos que quizá tienen regularidad empírica pero no necesidad lógica. No hacen mención de trabajo estructurado o codificado: los trabajadores sociales luchan por expresar su trabajo en términos generales (Fargion, 2006:261).*

Fargion llama a este proceder “el estilo romántico”, estilo que parece muy relacionado con los que han sido llamados paradigmas posmodernos o humanísticos o artísticos (Martínez-Brawley y Zorita, 1998). El estilo romántico no se detiene en el “establecimiento de reglas”, sino en la interacción entre el trabajador y el medio social, así como en la interacción entre el trabajador social y el cliente. Los practicantes “románticos” —según Fargion (2006:262)— no tienden a expresar su práctica en lenguaje normativo. Exaltan la artesanía de su hacer y, en cuanto a su visión, son heurísticos. Por el contrario,

*[Otros] ... practicantes tienden a describir el proceso de su trabajo como cosa estable, como una secuencia más bien fija, con una estructura que ellos siempre siguen. Las diversas fases o pasos de su trabajo se conectan entre sí con principios lógicos: se debe tomar el primer paso antes del segundo. Los relatos aparecen como coherentes, ilustradores de una estructura preestablecida (Fargion, 2006:261).*

Fargion llama a este estilo de pensar “ilustrado”, evidentemente relacionado con el paradigma científico, que enfatiza el estableci-

*“Se sabe más de lo que se expresa”: Crítica a la enseñanza del trabajo social...*

miento de reglas y pugna por poder predecir. Por lo pronto, este estilo está claramente basado en el saber codificado y, para transmitirlo, los trabajadores se esforzarán en hallar regularidades y explicaciones teóricas.

En el saber ilustrado, aclara Fargion (2006:269):

*La práctica está organizada por reglas abstractas; se hace con frecuencia referencia a especialistas y la evaluación determina la formación de objetivos para la intervención.*

Generalmente se admite que la conversión del saber ilustrado en un modelo de práctica, es una gestión promovida por quienes mucho se preocupan por elevar el “estatus” y el reconocimiento de la profesión. En particular, en los EUA, el saber ilustrado es promovido ahincadamente por quienes, como guardametas o guardianes claustrales de la profesión, tienen a su cargo la admisión de nuevos miembros. Freidson (2001) comenta que “la escolarización profesional es la que legitima las actividades profesionales de los miembros y la que les da estatus e identidad social, oficial y pública”. Los departamentos universitarios favorecen el saber articulado y codificado, sin preocuparse, al parecer, de la depreciación sufrida por la rica experiencia que los practicantes han recogido de la vida real.

Para los universitarios de hoy, el pensar romántico

*evoca la imagen del Trabajo Social anti-intelectual, el que opera a base de asunciones incoherentes, de simple sentido común (...) de un modo anárquico e individualístico (...) un abogado del trabajo del “corazón” (más que de la “cabeza”), cuya práctica es acientífica y asistemática (Friedson, 2001:84).*

Por desgracia, esta situación parece que se extiende hoy por todo el mundo desarrollado e industrializado, donde el Trabajo Social ansía verse legitimado en el mundo académico. Los modos de saber que venían coexistiendo con cierta armonía —ya que no entera felicidad—, se ven hoy enzarzados en belicosos paradigmas, uno de los



cuales se enseña y enquistada en el sistema de valoración y de los discursos profesionales y académicos. Con más agudeza ocurre esto en EUA, donde han alcanzado gran altura los niveles de profesionalización y, por consiguiente, también los ánimos proclives a determinar estándares y a prescribir con puntos y comas la formación para el Trabajo Social, tanto en las aulas como en su práctica en la calle.

### **CONOCIMIENTO, PENSAMIENTO Y ESTÁNDARES EN EL TRABAJO SOCIAL DE HOY**

Con relación a la educación para el Trabajo Social, comenta Beless:

*La educación para el Trabajo Social echó raíces en los EUA en 1898 cuando la Sociedad para la Organización de la Caridad en Nueva York organizó un curso de verano para entrenamiento de trabajadores en el campo de la caridad. Durante los siguientes veinte años la educación en el Trabajo Social se hizo más formal y sistemática (Beless, 1995:635, traducción de las autoras).*

En 1919 había 17 escuelas, organizadas como la *Association of Training Schools for Professional Social Work*, grupo precursor de la que luego fue la *American Association of Schools of Social Work* (AASSW). Ya en 1929 demandaba estándares educativos para ingresar en ella. Desde 1935, la AASSW impulsó la afiliación de las escuelas a universidades. Para 1939 promovía un bienio graduado y, cuando la *National Association of Schools of Social Administration* (NASSA), rival de la AASSW, se decidió a otorgar títulos “sub-graduados”, se produjo un gran cisma entre ambas asociaciones.

Se debatió acerbamente la idea sobre quién podría ser propiamente considerado como profesional. ¿Valdría una simple calificación “sub-graduada”? ¿Qué medida de formación, preparación o entrenamiento sería suficiente? ¿Qué nivel? ¿El contenido de tal programa estaría encuadrado principalmente en el campo de la Psicología o en el de las Ciencias Sociales? Se nota que ya, tempranamente, las orientaciones biomédica y psicologista eran las dominantes.

*“Se sabe más de lo que se expresa”: Crítica a la enseñanza del trabajo social...*

Como dijimos, en 1952, tras un largo estudio, una comisión recomendó que AASSW y NASSA se unificaran. A la asociación resultante —*Council of Social Work Education (CSWE)*— se le encargó fijar estándares educativos y acreditativos, mas sólo para los programas de máster. El proceso de estandarización se consumó y desde el punto en que lo estuvo, las reglas y prescripciones emanadas han hecho desaparecer —para bien o para mal— las diferencias que había entre las diversas escuelas. Con respecto a la educación “subgraduada”, los primeros cuatro años de universidad o “college”, que acaban en el título de “baccalaureate”, no fueron aceptados profesionalmente ni acreditados hasta 1974. En tal fecha había ya estándares fijos para ambos niveles educativos.

Hoy, la educación en el Trabajo Social se rige por estándares que aseguran el cumplimiento de una tabla de principios profesionales, códigos y un saber práctico (*know-how*). Se basa, primero, en el saber codificado, en el pensar ilustrado, en el fijamiento de reglas y el proceder con orden. Se gobierna por un manual formulaico complejo, por una tabla de reglas que traducen los “códigos” y privilegios en una absorbente manera de pensar sobre educación y práctica. No se trata de que los códigos no sean válidos por sí mismos, ni de que los principios científicos sean, de por sí, inútiles. El problema reside en que, cuando es codificado, el saber se convierte en el único paradigma y restringe la creatividad y la inventiva de los profesionales.

El conocimiento tácito de estos últimos —quienes hunden sus manos en el mundo real—, se estima de poca utilidad. En el saber codificado la transmisión del conocimiento se realiza con palabras y prescripciones, no precisamente con designio artístico. Los códigos expeditan la resolución de problemas discretos. El saber codificado prescribe no sólo soluciones, sino hasta da la definición misma de los problemas y no le permite al profesional “diseñar” soluciones *a lo Dewey o a lo Schon*. Y, sin embargo, es el arte de diseñar, de jugar con muchas variables, de salvar barreras y, en suma, de “hacer sentido” de situaciones difíciles, lo que marca como tal al profesional competente.

Schon (1987:39) describe que

*cuando vemos al saber profesional en términos de hechos descarnados, reglas, procedimientos y métodos aplicados sin reflexión a problemas instrumentales, veremos, a su vez, al “prácticum” como una mera forma de entrenamiento técnico....*

Cuando, por el contrario, preferimos un método en el cual los practicantes

*hacen nuevo sentido de situaciones conflictivas o inciertas, nos damos cuenta que ni el saber codificado vale para cada caso ni que todo problema tiene respuesta adecuada (p. 39).*

Por su parte, Lymbery (2003:103) lamenta que

*el clima político no ha favorecido al Trabajo Social y ha reducido la profesión a un estado residual, estrecho y reactivo.*

Este autor continúa:

*La adopción universal de un modelo basado-en-competencia en la educación del trabajador social ha de entenderse como la suma de un deseo de conseguir mayor comprensión del público respecto de la eficacia, más la necesidad de producir empleados capaces de complacer las exigencias de los empleantes y de alcanzar el nivel de control de los jefes en la práctica y en la educación (Lymbery, 2003:103).*

Tristemente, este clima y estas presiones han dado por resultado cambios tan radicales que muchas nuevas formas de educación en el Trabajo Social parecen simples entrenamientos técnicos de corto vuelo. Porque estas políticas educativas se hacen pronto habituales, y al final se transforman en exigencias insoslayables. Sean ejemplo los estándares de investigación en la educación profesional que apo-

*“Se sabe más de lo que se expresa”: Crítica a la enseñanza del trabajo social...*

yan la “aproximación científica, analítica y ética en la elaboración de conocimiento para la práctica” (CSWE, 2001:10).

Se suponía que este aserto iba a dar libertad a los programas. Pero lo que descorazona es que las instituciones tienden a interpretar los estándares en términos del saber ilustrado o codificado, debido a la desconfianza en el conocimiento tácito o artístico y, en el fondo, a su falta de familiaridad con él. ¿Cómo es esto? Pues por la popularidad que alcanza en los EUA —donde es paradigma dominante— la *práctica-basada-en-evidencia* y, además, por la importancia que se le atribuye en el proceso de acreditación. El proceso de acreditación requiere expresiones mensurables, de forma arrogante y avasalladora. Nuestra preocupación por abrir horizontes del saber no niega las ventajas que acarrea el saber ilustrado o científico, ni espera el uso exclusivo del saber pre-científico. Apuntamos —meramente y sin escrúpulos— que las formas tradicionales del saber del Trabajo Social son importantes y merecen una adecuada atención.

Glassman y Robbins (2007) refieren que la imitación del artista (o maestro) es marca o signo típico de la pedagogía del Trabajo Social, porque hoy, en el siglo XXI, se ve hostilizada por los revisionistas de la educación. Ello es evidente si se advierten los amoríos con las competencias de mensuración que inundan nuestro campo. Afán de mensuración que se junta con “la creciente expectativa, en las universidades, de producción en la investigación”. Se entiende, claro, que es la investigación basada en la cuantificación, actividad que, naturalmente, provoca “el desenganche del profesorado respecto de la actividad educativa” (Glassman y Robbins, 2007:162).

Los profesores de investigación se absorben en problemas de medición, y toda la educación queda obsesionada con obtener resultados que se puedan medir. Lo típico y general en la educación de hoy es medir, medir y medir, y enfocarse en hacer el test. Muy oportunamente, Morial (2007) trae a colación el dicho de que un granjero “no engorda los terneros a base de ponerlos muchas veces en la balanza”.

Volvamos al tema de los estándares educativos. El utilizar estándares en la transmisión del conocimiento profesionales ha probado ser un buen método para obtener rápidamente nuevos profesionales

en posesión de criterios básicos. Si los estándares básicos se hacen obligatorios, desde luego que la obtención de mínimos queda asegurada, pero las aspiraciones y la visión del problema real y concreto se reduce también a lo mínimo, lo simple y lo superficial.

Al aplicar los estándares como un control sólido y opaco —en vez de guía y luz— se obliga a la uniformidad y no se permiten divergencias entre individuos ni programas. La rigidez que naturalmente viene con esto y con el prevalente paradigma científico, ha transformado una profesión liberal en otra, que valora las destrezas *quasi* mecánicas. El pensamiento ilustrado, manifestado en “códigos”, es reduccionista —el todo es meramente la suma de las partes—; en el pensamiento tácito u holístico, el todo es más que la suma de las partes. Recordando el principio de Polanyi, no sólo sabemos más de lo que podemos expresar, sino que también podemos obtener beneficios más altos que los que las pruebas estadísticas pueden demostrar. Como ha dicho Lymbery (2003), la preferencia por la investigación positivista pone en peligro de tergiversar la naturaleza del Trabajo Social que, en nuestra opinión, se caracteriza más por sus aspectos morales y prácticos, que por su racionalidad y su tecnicidad.

En su comentario sobre las relaciones entre las universidades del Reino Unido y las dependencias de su gobierno, Butler y Pugh (2004) sugieren que, si bien la investigación es un imperativo académico, la coincidencia de intereses entre los que determinan la política social, los practicantes del Trabajo Social y los investigadores, puede transformar la investigación en una descolorida forma de práctica. En la producción de conocimiento, la cuestión de las formas que éste ha de tomar es crucial. El gobierno, en su deseo de lograr la “mejor práctica”, ha abrazado premisas demasiado simplistas y positivistas respecto al saber social y corre el riesgo de erigir una ortodoxia sin alternativas (Pugh, 2005).

Los atributos de reflexión y crítica de toda persona instruida sufren —y en ocasiones quedan de lado— a favor de una labor profesional basada en evidencias cuantitativas. Los estándares requieren evaluación, y la evaluación, en el pensar ilustrado, postula los prin-

*“Se sabe más de lo que se expresa”: Crítica a la enseñanza del trabajo social...*

cipios de evaluación, que a su vez también serán evaluados (Fargion, 2006). Los procesos educativos y prácticos quedan relegados a una segunda posición *vis-a-vis* de los resultados. El desarrollo del profesional viene a reducirse a una serie de fases que en el tren de la producción universitaria tipo industrial, pueden duplicarse sin esfuerzo y con rapidez. La educación se atomiza cada vez más.

En EUA, el CSWE se esfuerza en conectar los objetivos en los programas educativos por medio de la integración horizontal y vertical. El esfuerzo es bien intencionado, pero no admite elementos extraños al sistema. En pocas ocasiones los estándares dan legitimidad a métodos de descubrimiento alternativo o heterodoxo. En otras palabras, niegan que “sepamos más de lo que podemos expresar”. Más aún, como consecuencia de que los estándares educativos pretenden tener valor universal, el paradigma presente del Trabajo Social —al menos en los EUA— ha dejado de lado la importante dimensión del contexto de conocer y actuar. Todas las situaciones son iguales; el contexto es tratado *al buen tuntún*, si es que se le hace algún caso. Las diferencias culturales, de las que tanto se habla en los estándares, son tratadas superficialmente, pues *in profundis*, ellas, por naturaleza, se resisten a la medición.

Hay todavía otro riesgo en la estandarización. Como ha indicado Payne (2001), es difícil identificar un conocimiento básico estático en ninguna profesión. Es muy difícil determinar y ponerse de acuerdo en qué consiste el conocimiento básico y si tiene carácter fundamental. Porque hay una realidad llamada historia: el conocimiento es dinámico y cambia de acuerdo con variadas circunstancias.

En los EUA, en los últimos treinta años —y en realidad en todo el mundo—, la educación universitaria se ha ido uniformando cada vez más, no sólo en su contenido sino también en la forma (Martínez-Brawley, 2005). Los actuales esfuerzos por globalizar, armonizar o, más crudamente, homogeneizar el saber en el Trabajo Social imperan orgullosamente sobre los aspectos artísticos, tácitos y contextuales. Pero, en realidad, la cultura global no existe. Incluso, los principios más generalizables ostentan colores locales. Lo que en el Trabajo Social se puede exportar está siempre purgado de relaciones y pasiones locales, así como de anécdotas. Por consiguiente, lo ex-

portable es solamente una reducida porción del saber básico y, como dicen de la poesía, lo que de ella se puede exportar o traducir, es lo que no es poesía.

Los estándares legales de un país determinado, o los derechos acordados a grupos particulares no se pueden exportar, porque se refieren a contextos específicos y carecen de universalidad. Quienes propugnan estándares globales en Trabajo Social —basándose en que el saber estandarizado es signo de madurez profesional— son miopes para las sutiles diferencias de la práctica. En todas las profesiones se respetan las idiosincrasias locales.

Por doquier se observan tratamientos médicos diferentes y, cuando las drogas no constituyen la terapia primordial, los estilos de práctica son también variables... Los abogados inevitablemente ejercen papeles varios y su organización es diferente, de acuerdo con la historia administrativa y legal de sus respectivos países. Un mulah o un rabino ejercen desde luego un papel de sacerdotes, mas su conocimiento de base es muy diferente a la de un cura católico o un ministro protestante (Payne, 2001:141).

En un artículo encontramos una sólida crítica de la estandarización ocasionada por la descontextualización del conocimiento. Voss, Hat, Bates, Lunderman y Lunderman (2005) observaron que muchas instituciones de educación post-secundaria indio-americanas, situadas en territorios tribales —*homelands*—, carecen de programas de trabajo social; prefieren los servicios humanos y los programas de consejería de educación terciaria, y no universitaria, como la del Trabajo Social. Interrogados, explicaron que estos programas —que no son de Trabajo Social— son “menos rígidos y más acomodados a la pedagogía tradicional y a sus privilegios culturales (Voss, *et al.*, 2005). Asimismo, levantaron otra censura, esta vez contra los profesionales: “estas personas eran 'demasiado complicadas' para ganar la confianza de los indios” (p. 211). Uno de los autores indica que lo que se requiere de los estudiantes es un currículo “basado en los valores indígenas centrales y en las premisas filosóficas tradicionales...” (p. 211).

*“Se sabe más de lo que se expresa”: Crítica a la enseñanza del trabajo social...*

Peebles-Wilkins y Shank (2003) hablan de montar una relación práctica entre los estándares por una parte y las demandas del mercado por otra. Señalan que las universidades de investigación constituyen una amenaza para la profesión y arguyen que la mayoría de las asignaturas que en ellas se enseñan usan los estándares como una herramienta de control de mercado, a fin de asegurar que los miembros profesionales controlen su propio destino. Éstos son puntos importantes en el asunto de la demanda de estándares. Pero nuestro argumento no se refiere tanto a mercados como a la propia naturaleza del conocimiento en el Trabajo Social y en los peligros que la estandarización presenta a las diversas tradiciones y paradigmas del conocimiento.

Nuestra posición es que, aparte de sus buenos propósitos, la estandarización llevada al extremo resulta incapaz de incorporar diferentes historias y modos de ver, ya porque aquélla no puede verlos como legítimos, ya porque tales historias y modos de ver caen fuera de los parámetros del estándar (Martínez-Brawley y Zorita, 1998). Incluso estándares bien escritos, y que se dirían flexibles, están por lo común basados en el saber ilustrado, en el paradigma científico y en la premisa de que existe un conocimiento de base sobre el que todos están de acuerdo, cosa esta última que Payne (2001) prudentemente disputa. Payne aduce razones de indiscutible peso:

*... ¿cuál, entre los varios aspectos del conocimiento que se usa entre trabajadores sociales es básico y cuál no? Si el Trabajo Social es actividad práctica, ¿no deberá el conocimiento ser usado y no meramente conocido, para ser parte del conocimiento base? De otro modo: no debe únicamente ser potencialmente usable, sino usado de hecho (Payne, 2001:135).*

Con estas consideraciones debemos preguntarnos: ¿Podrán los estándares de la educación para el trabajador social hacerse globales algún día, o será ello un simple buen deseo? ¿Qué méritos cabe asignar a la práctica y a la educación estandarizadas? ¿Acaso no está el trabajador social encuadrado en un lenguaje que es contextual y que cambia de significación de país a país? ¿No cuadraría mejor el comu-



nicar y compartir ideas y dejar que las diversas significaciones contextuales porfíen entre sí?

La expresión “juegos de lenguaje” se refiere a las negociaciones dentro de contextos específicos entre agentes sociales, respecto al uso que hacen de conceptos y categorías específicas... De ello se infiere que los significados —es decir, los usos de las palabras en el lenguaje— pueden cambiar muchísimo entre grupos sociales pertenecientes a culturas diferentes y afectados por diversos intereses (Fargion, 2003:518).

Analizando los esfuerzos hechos en Europa por “armonizar” la enseñanza del Trabajo Social en varios países, varios autores han encontrado que la “armonización” —como forma de establecer estándares— es útil para poder “vender” la profesión, pero ni aun así se libra de presentar problemas en el terreno de la práctica (Martínez-Brawley, 2005). Pugh y Gould (2000) apuntan, por su parte, que ante la inclinación actual a descontextualizar el conocimiento, con intención de globalizarlo, las naciones, al igual que los individuos, han de ofrecer resistencia, en especial en el orden cultural. En el caso de la “armonización” del Trabajo Social en Europa, cuando se adoptan procedimientos para el logro de resultados similares, no se pueden rechazar los factores culturales de cada país (Kornbeck, 2005). Para terminar, Pugh (2005) denuncia abiertamente la inclinación a crear “una talla universal” en el Trabajo Social:

*... el desarrollo de estándares profesionales, registros profesionales y códigos de conducta, con manifiesto propósito de ofrecer a la gente mejores servicios, conlleva la creación de poderosos mecanismos regulatorios. Mecanismos que pueden ser usados para contrarrestar una práctica pobre y mal encaminada, pero también para inhibir o aplanar perspectivas no ortodoxas y a los practicantes de Trabajo Social que disientan.*

*“Se sabe más de lo que se expresa”: Crítica a la enseñanza del trabajo social...*

## CONCLUSIÓN

Los estándares se encaminan a uniformar y universalizar el conocimiento, bien para aumentar la “marquetibilidad” de los graduados, bien para fijar puntos de comparación, bien para proteger a las personas de practicantes mal calificados. En EUA, los análisis de estándares del *Educational Policies and Accreditation Standards (EPAS)* reflejan una preocupación creciente con el desarrollo del conocimiento básico de la profesión. En principio, tal medida no puede menos que recibir aprobación. Los estándares de acreditación del Trabajo Social pretenden cubrir las áreas de conocimiento básico consideradas esenciales, a la vez que tratan de satisfacer necesidades concretas. Esa es la teoría. Mas, como hemos dicho, el conocimiento básico es tenue. Lástima que el énfasis en cuestión de estándares no está puesto en la diversidad de las situaciones concretas, sino en las generalidades abstractas. En nuestra profesión, los intentos por obtener conceptos básicos, claros y distintos con frecuencia fallan.

Los estándares educativos podrán quizá captar el conocimiento codificado e inventariar los aspectos más comunes de la práctica, pero no son útiles para captar el conocimiento tácito. Eso les resta agilidad a la hora de recoger aspectos importantes de la práctica real. Las nociones de creatividad —elemento importante en una práctica profesional que se halle bien fundada en nuestro arte— no coexisten fácilmente con “el enfoque en la competencia, enfoque que es fuerza dominante en la educación para el Trabajo Social en los últimos años” (Lymbery, 2003). La práctica basada en evidencias —que es lo que está en boga, al igual que las competencias— se funda en una idea central difícil de refutar, pero es sólo aplicable a circunstancias bien definidas (Lymbery, 2003).

A pesar de su apariencia de neutralidad, las competencias tienen una larga historia de debate entre “positivistas” e “interpretativistas”. Los estándares educativos son frecuentemente dados por legítimos sin un debate. Habitualmente se establece una peligrosa jerarquía en la que las aproximaciones cualitativas resultan inferiores a las cuantificables. Los estándares educativos usuales a menudo me-

nosprecian y malinterpretan gran parte de la práctica actual. Al subrayar la evidencia —al conocimiento ilustrado—, el conocimiento tácito se sumerge y ahoga.

Nuestra preocupación, en suma, consiste en que los estándares educativos —que de hecho marcan la dirección a los futuros trabajadores sociales— enfocan un solo modo de práctica, un solo modo de desarrollar el conocimiento y un solo modo de narrar la historia del Trabajo Social. Todo arte está asediado por contradicciones. En el campo del Trabajo Social no debe perderse mucha de su complejidad —su carácter único y su ingénita incertidumbre—, no debe verse eliminada de su historia.

Ya tiene bastante el Trabajo Social con enfrentarse a la complejidad de las situaciones que a diario se le ofrecen y a la incertidumbre con la cual vienen cargadas. Para eso se entrena al trabajador social: para bregar con esa complejidad y con la incertidumbre inherente de la vida real.

#### BIBLIOGRAFÍA

- BELESS, D.W. (1995). "Council on Social Work Education", *Encyclopedia of Social Work*, 19ª ed., Washington, D.C., NASW Press, pp. 632-636.
- BUTLER, E. y PUGH, R. (2004). "The Politics of Social Work Research", en Lovelock, R.; Lyons, K. y Powell, J. (eds.), *Reflecting on Social Work- Discipline and Profession*, Ashgate, Inglaterra, Aldershot.
- COUNCIL ON SOCIAL WORK EDUCATION (CSWE) (2001). *Educational and Policy and Accreditation Standards* (EPAS), revisado junio de 2003 y octubre de 2004.
- FARGION, S. (2003). "Images of Contract. An Empirical Study of the Use of Theory in Practice", *British Journal of Social Work*, 33, pp. 517-533.
- (2006). "Thinking Professional Social Work", *Journal of Social Work*, 6(3), pp. 255-273.
- FREIDSON, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*, Cambridge, Polity Press.

“Se sabe más de lo que se expresa”: Crítica a la enseñanza del trabajo social...

- GLASSMAN, U. y ROBBINS, V.C. (2007). “Letters to the Editor”, *Journal of Social Work Education*, 43 (1), pp. 161-163.
- HEALEY, K. (2005) *Social Work Theories in Context: Creating Frameworks for Practice*, Nueva York, Palgrave MacMillan.
- KORNBECK, J. (2005). “A Fresh Start for Convergence Theory? Ideas for Comparing Change in Social Work Education across the USA”, *Portularia, Revista de Trabajo Social*, 5 (1), pp. 29-44.
- LYMBER, M.E.F. (2003). “Negotiating the Contradictions between Competence and Creativity in Social Work Education”, *Journal of Social Work*, 3(1), pp. 99-117.
- MANNHEIM, K. (1953). *Essays on Sociology and Social Psychology*, Nueva York, Oxford University Press.
- MARTÍNEZ-BRAWLEY, E. (2005). “The Complex Scenario of Social Integration, Harmonization, and Convergence in Social Work Education and Practice”, *Portularia, Revista de Trabajo Social*, 5 (1), pp. 17-28.
- MARTÍNEZ-BRAWLEY, E. y ZORITA, P. (1998). “At the Edge of the Frame: Beyond Science and Art in Social Work”, *British Journal of Social Work*, 28, pp. 197-212.
- MORIAL, M. (2007). “Seen and Heard”, *Arizona Republic*, p. D-2.
- PAYNE, M. (2001). “Knowledge Bases and Knowledge Biases in Social Work”, *Journal of Social Work*, 1(2), pp. 133-146.
- PEEBLES-WILKINS, W. y SHANK, B.W. (2003). “A Response to Charles Cowger: Shaping the Future of Social Work as an Institutional Response to Standards”, *Journal of Social Work Education*, 39 (1), pp. 49-56.
- POLANYI, M. (1969). *Knowing and Being*, Chicago, The University of Chicago Press.
- PUGH, R. (2005). “The Professionalisation of Social Work in the U.K.: Independence, Prescription, and Regulation”, *Portularia, Revista de Trabajo Social*, 5(1), pp. 77-94.
- PUGH, R. y GOULD, N. (2000). “Social Work and Social Welfare”, *European Journal of Social Work*, 3 (2), pp. 123-138.
- SAVIOTTI, P.P. (1998). “On the Economic of Expertise”, en William, R.; Faulker, W. y Fleck, J. (eds.), *Exploring Expertise: Issues and Perspectives*, Londres, MacMillan, pp. 29-53.
- SCHON, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

- SENKER, J. (1998). "The Contribution of Tacit Knowledge to Innovation", en William, R.; Faulker, W. y Fleck, J. (eds.), *Exploring Expertise: Issues and Perspectives*, Londres, MacMillan, pp. 223-244.
- VOSS, R.W.; HAT, A.W.; BATES, J.; LUNDERMAN, M.R. y LUNDERMAN, A. (2005). "Social Work Education in the Homeland: Wo'lakota Unglu'Su'Tapi. EPAS or Impasse? Operationalizing Accreditation Standard 6.0", *Journal of Social Work Education*, 41(2), pp. 209-227.

---

**Emilia E. MARTÍNEZ-BRAWLEY**, MSS, ACSW, ED.D.  
Profesora distinguida "John F. Roatch" y profesora de  
Trabajo Social, Arizona State University.  
College of Public Programs, UCENT 780F  
Phoenix AZ 85004-3920  
Tels.: 480-609-0038 y 602-496-1562  
Correo E.: eemb@asu.edu,  
emilia.martinez-brawley@asu.edu

**Paz M-B ZORITA**, MSSA, PH.D.  
Profesora asociada de Trabajo Social, Arizona State  
University.  
Correo E.: paz.zorita@asu.edu

---