

PROSPECTIVA

Revista de Trabajo Social e Intervención social

PROSPECTIVA. Revista de Trabajo
Social e intervención social

ISSN: 0122-1213

revista.prospectiva@correounivalle.edu.c
o

Universidad del Valle
Colombia

Bermúdez-Peña, Claudia

Educación, acción y Trabajo Social

PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e intervención social, núm. 11, octubre, 2006,
pp. 25-33

Universidad del Valle
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574261799002>

- 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

EDUCACIÓN, ACCIÓN Y TRABAJO SOCIAL

Claudia Bermúdez Peña*

RESUMEN

El artículo se propone ligar los temas de educación, trabajo social y acción. Para ello se intenta abordar el concepto de educación en general, y posteriormente rastrear la manera como ha sido abordado desde el trabajo social. Luego se deja planteado el concepto de acción, con la idea de asumir la educación como una forma de acción. Sin embargo, y apoyándose en los planteamientos de Arendt, se problematiza a través de ese carácter de imprevisibilidad ,que se supone es constitutivo de la acción, el carácter de control que se intenta establecer a través tanto de la intervención social como de las educación en su forma institucionalizada.

Palabras clave: Educación, trabajo social, acción

ABSTRACT

The article sets out to bind the subjects of education, social work and action. For this is tried to approach the concept of education in general, and later on to track the way like it has been approached from the social work. Then it is left outlined the action concept, with the idea to assume the education as an action form. However, and leaning on the positions of Arendt, it complicates through that character uncertain, that is supposed is constituent of the action, the control character that is tried to establish as much to traverse of the social intervention as of the education in its institutionalized form.

Keywords: Education, social work, action

* Trabajadora Social. Docente Catedrática Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad del Valle.

PRESENTACIÓN

En el presente artículo presento unas reflexiones aún muy generales acerca de los temas de la educación, la acción y el trabajo social. La idea que subyace, es que habría que entender a la educación como una forma de acción y reflexionar en torno al papel educativo del trabajo social.

En este sentido, se intenta retomar una vieja discusión en torno al sentido y los objetivos de la profesión, encontrando que aún nos encontramos enfrentando una doble tensión, por un lado la apuesta lineal inscrita en la verticalidad de un tipo de educación que no suele reconocer la diversidad y que aspira a ser previsible, llegando incluso a trasladar la dinámica escolar a procesos extraescolares, y por el otro una apuesta que intenta reconocer, a partir de análisis de la propia historia, la capacidad transformadora del ser humano, es una apuesta que exige asumir la imprevisibilidad y romper con el estigma escolar. He pretendido retomar algunos planteamientos de Hanna Arendt y de Paulo Freire para provocar la discusión.

Aproximaciones al concepto de educación

El concepto de educación, en principio, puede ser entendido desde dos grandes perspectivas que pueden llegar a ser contrarias entre si. Por un lado una perspectiva que la asume como un proceso de adaptación, a través del cual las sociedades integran sus nuevos miembros a su cultura y por el otro, la perspectiva que la asume como un proceso potencialmente transformador.

En la primera perspectiva, la educación se define como un: *“Proceso social mediante el cual una sociedad asimila unos nuevos miembros incorporándolos a sus valores, reglas, pautas de comportamiento, saberes, ritos, costumbres y cuya función es la adaptación social. Este proceso depende de la cultura, de aspectos psicológicos, sociológicos e incluso administrativos”* (Florez; 1999). Esta definición presenta sus propias limitaciones en tanto, por un lado dibuja un esquema donde desaparece el dialogo como esencia fundamental en los procesos educativos, evidencia el carácter de verticalidad desde el cual se ha abordado la educación donde hay unos que son los que conducen a los otros, desde un saber hegemónico que resultaría imponiéndose y que a su vez excluye, invisibiliza y no reconoce la coexistencia otros saberes; presenta un proceso donde pareciera no habrían posibilidades a la transformación social dado que se instaura en una circularidad que va de la incorporación a la adaptación, esta circularidad dad aparente, no consideraría además, la diversidad y su eje estaría dado a partir de una función centrada en una visión normativa que pierde de vista la capacidad creadora y transformadora de los seres humanos.

La educación en esta lógica estaría respondiendo más a intereses instruccionales e instrumentales y cargaría con una intencionalidad que, históricamente, ha tenido que ver con preservar la tradición, las costumbres a través de la transmisión de conocimientos generación tras generación. La

educación así entendida surge para la preservación y no para el cambio. Es esta parte instrumental es la que da origen a la escuela en su concepción occidental, “*... la escuela, tal como la conocemos hoy, es una creación de la revolución francesa (plan Condorcet) que le confirió el papel de entregar el saber sistematizado y de producir la homogenización social para superar la desigualdad de cuna en la cual estaba fundado el antiguo régimen. Al hacerlo, no solo enfatizó su origen social, sino además, le entregó una manera determinada de construir su relación particular y básica a partir de la enseñanza. Justamente ese estilo de relación es el que va a garantizar la homogenización del conocimiento*” (Mejía; 2003). En cierta medida este tipo de educación aspira a ser previsible, no le abre paso a la novedad, pues en palabras de William Ospina (2001) una de las supersticiones de este tipo de educación consiste en pensar que la verdad ya existe y que está consignada en unas obras ilustres, en enciclopedias y tratados, en cierta forma es un tipo de educación que pretende además homogenizar.

La segunda perspectiva, casi por oposición a la primera, considera a la educación como un proceso cuyo punto de partida es la realidad contextualizada de los sujetos, que en su momento, de acuerdo con Paulo Freire pueden ser educador – educando. Sería un proceso que no estaría prefijado y cuya intencionalidad radica en la búsqueda de una sociedad justa y equitativa, “*La Educación Liberadora tiene un fin central: el empoderamiento de los sectores subordinados para que colectivamente articulen la fuerza necesaria para transformar las condiciones de inequidad, injusticia y violencia social. Para ello, promueve procesos pedagógicos en dos ejes: (1) la problematización y el diálogo; y (2) el poder y la ética*”¹. Esta perspectiva, pone su centro en las relaciones sociales, en la transformación y en ese sentido pone como tarea develar esos mecanismos de control y poder² que regulan tales relaciones. No habría un saber, sino unos saberes en juego que tendrían que visibilizarse y poner en dialogo. Nótese como esta forma de entender la educación, no se funda en la mera instrumentalización del saber ni en la instrucción, se refiere a la vida misma, vivir es una forma de educación que se da por el simple hecho de existir.

En cualquiera de las dos perspectivas, se evidencia que la educación como proceso ocurre a lo largo de toda la vida en tanto “*... como actividad social es un hecho cultural, una acción continua, consciente, inconsciente o intuitiva, de la cual es responsable la sociedad en su conjunto (familia, iglesia, medios de comunicación, grupos y organizaciones sociales e instituciones educativas)*”³; este aspecto toca con otra dimensión que sería el cómo se organiza la sociedad para educar, donde entonces ya no sería la escuela la única institución que ostentaría ese “privilegio” sino que lo compartiría con otro grupo de instituciones. En este orden de ideas, la intervención social y particularmente el trabajo desde organizaciones sociales tanto de base como de ONG y OG estarían cumpliendo una tarea educativa en un campo distinto al planteado desde la formalidad escolar.

¹ Zuñiga y Gómez. Una pedagogía para la paz desde nuevos escenarios de la Educación popular en Cali. Artículo inédito.

² Diaz, Mario. DIAZ, Mario. Una caracterización de los modelos pedagógicos. En: *Revista educación y cultura* Nos. 7 y 8. Santa Fe de Bogotá 1986.

³ www.udea.edu.co

EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

Atendiendo al cómo es que la sociedad se ha organizado para educar, Coombs y Ahmed(1975)⁴, proponen una clasificación que lleva a identificar las ya clásicas modalidades de educación: formal, informal y no formal⁵. Para efectos del presente artículo, me interesa centrar la atención en el tipo de educación reconocido como no formal en tanto evidencia un conjunto de prácticas que se realizan por fuera del sistema escolar, su esencia radicaría en que pretende “*dar respuestas extraescolares a demandas nuevas y diferentes a las que atiende ordinariamente el sistema educativo*” (Saramona; 1998), y donde particularmente considero que el trabajo social ha desempeñado un rol significativo.

La popularización del concepto de educación no formal, aparece hacia la década del 70, con una clara intencionalidad de atender las condiciones de “pobreza” presentes en los países “subdesarrollados”. Nace en el seno de la institucionalidad extraescolar –agencias de cooperación, OG, ONG– y se define como “... *toda actividad organizada, sistemática, educativa realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de población, tanto adultos como niños*” (Coombs, op cit). En este sentido es clara la intencionalidad y la población “beneficiaria” de este tipo de educación: atender los problemas de los pobres del tercer mundo a partir de la lectura que hacen los del primer mundo acerca de lo que se necesita para lograr el desarrollo. En esta lógica, y desde una perspectiva colonizadora, el interés no estaría puesto en el cómo es que estos sujetos construyen su vida, su cotidianidad, en cuáles son sus deseos y sobre todo cuáles son los recursos con los que cuentan para transformar sus condiciones. La lectura que hacen sobre su situación no importa, en su lugar son leídos como sujetos pasivos que tendrían que adaptarse a las nuevas condiciones que el desarrollo estaría imponiendo. Cómo el problema de fondo que impulsó el interés por la educación no formal era la pobreza, la focalización de su gestión estaba dada por: desarrollo agrario y rural, acogida a inmigrantes, innovación y desarrollo tecnológico, corrección del desempleo, salud e higiene en el trabajo, conservación y mejoramiento del patrimonio natural y cultural; uso del ocio y tiempo libre, corrección del analfabetismo, lucha contra la violencia y el racismo entre otros.

⁴ Citado por Saramona

⁵ En la clasificación propuesta, los autores proponen la siguientes definiciones:

Educación formal: Es el sistema educativo, altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad.

Educación informal: un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimiento, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.

Educación no formal: toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños.

Esta lectura que fundamenta y justifica la emergencia de la educación no formal, evidencia la presencia de un tipo de intervención que resulta siendo externa, donde se asume a los otros como aquellos que requieren ayuda, llegando incluso a desconocer sus propios recursos al pretender cambiarlos, es una perspectiva que niega el dialogo, homogeniza e impone una visión del desarrollo que se realiza desde la planificación con aspiración de ser previsible

El surgimiento del concepto de educación no formal en estas condiciones, coincide entonces con la idea del “descubrimiento” de la pobreza masiva concentrada en Asia, África y América Latina. A partir de una definición estrictamente económica y cuantitativa, dos tercera partes de la humanidad fueron transformadas en pobres – por lo tanto en seres carentes y necesitados de intervención– “(Lander; 2003).

La educación no formal así entendida, respondería a una lógica instrumental, mediada por la institucionalidad y con una clara intencionalidad: trabajar sobre ciertos problemas sociales pero no erradicarlos, no se ubica desde una lógica del cambio y de la transformación, sino del mantenimiento, adaptación y preservación, obrando en el nivel de dar respuestas paliativas, con una lectura de los otros que, se supone, están en desventaja y que produjo unos efectos particulares, tal como lo refiere Escobar:

“El desarrollo obró creando anormalidades (los pobres, los analfabetos, las mujeres embarazadas, los sin tierra), anormalidades que entonces procedía a tratar de reformar. Buscando eliminar todos los problemas de la faz de la tierra, del tercer mundo, lo que realmente logró fue multiplicarlos hasta el infinito. Materializándose en un conjunto de prácticas, instituciones y estructuras, han tenido un profundo impacto sobre el tercer mundo (...) los pobres se convirtieron en el blanco de prácticas más sofisticadas, de una variedad de programas que parecían ineludibles. Desde las nuevas instituciones de poder en los Estados Unidos y Europa; desde las oficinas del Banco Internacional para la Reconstrucción y Desarrollo y las Naciones Unidas; desde las universidades, institutos de investigaciones e instituciones de los Estados Unidos y Europa; desde las oficinas de planificación de las grandes capitales del mundo subdesarrollado, este era el tipo de desarrollo que era activamente promovido y que en unos pocos años extendió su alcance a todos los aspectos de la sociedad” (Escobar; 2003)

Por supuesto que esta manera de atender los problemas de los países “subdesarrollados” también crea una forma de operar, representada en estructuras burocráticas donde emergen a) los funcionarios – bien como parte de agencias estatales o no estatales, bien como miembros de una organización comunitaria, o como voluntarios–, encargados de ejecutar e implementar las acciones de manera directa en el marco de una amplia variedad temática de acuerdo a los contextos –salud, medioambiente, alfabetización entre otros–; b) los expertos, ubicados bien como formuladores de políticas o como personas con capacidad de influir en quienes tienen la posibilidad de formular tales políticas; y c) los otros, los “pobres”, o beneficiarios de los programas sociales quienes ven afectada su cotidianidad .

Seguramente es en este proceso, el trabajo social ha cumplido un rol eminentemente educativo. En efecto, existen dos referencias claves en la historia de la profesión que de una u otra manera, ligan el tema de lo educativo al trabajo social⁶. La primera corresponde a los orígenes del método de comunidad y la segundo a las reflexiones generadas desde la reconceptualización, donde se dio una marcada influencia de Freire – y su propuesta de educación popular–.

De acuerdo con Bonfiglio, los orígenes del método de comunidad en el trabajo social se encuentran en los desarrollos del concepto de *organización comunitaria* del servicio social norteamericano; surge en un contexto de agudización de profundas desigualdades sociales hacia 1920 donde se planteaban nuevas demandas sociales que debían ser atendidas – proletariado, minorías nacionales y pobladores urbanos y rurales desplazados que reivindican mejores condiciones de vida y trabajo, lucha contra la discriminación, el racismo, la tugurización y otros–. Es en este marco donde se crean los consejos de planeamiento de la comunidad con la idea de ofrecer servicios asistenciales enfocados por ejemplo, a salud, recreación, asistencia a la juventud. Lo que destaca el autor es cómo conceptos como desarrollo de la comunidad y organización de la comunidad, fueron usados indistintamente desde el trabajo social, al igual que términos como “*educación de la comunidad*”, “*educación fundamental*”, e incluso el de “*educación popular*” que, de acuerdo con el autor, se instaura en Río de Janeiro hacia el año de 1949:

“la temática de organización y desarrollo de la comunidad fue introducida bajo la denominación de “educación popular”. Al parecer se adoptó este término por el hecho de ser aún casi poco conocido en América Latina el de organización de la comunidad al estilo norteamericano. Las recomendaciones aprobadas –en Río–, se referían a la promoción de la “educación popular”, dentro de los “principios del servicio social” y proponían la creación de “centros de acción social”. Forma esta que se estaba difundiendo por el mundo subdesarrollado y que fue recogido por la ONU” (Bonfiglio; 1985, subrayados agregados).

Lo que evidencia esta incorporación de términos es la poca rigurosidad en su tratamiento, en tanto son asumidos y difundidos, en apariencia y tal como se evidencia, acríticamente. Aparece entonces el tema de la educación en el trabajo social como una expresión para referenciar y designar una práctica, pero no aparece como un concepto que sea reflexionado, trabajado al interior de la profesión. Es a esta circunstancia la que he denominado en trabajos anteriores como una relación implícita y tangencial entre el trabajo social y la pedagogía. Asumido en este sentido, el trabajo social cumple con una tarea de adaptación, ajuste y asistencia, más aún, de control social y no de transformación.

Lo interesante del asunto es que la difusión del concepto de organización de la comunidad, principalmente en América Latina, es promovida desde organismos internacionales quienes

⁶ Me refiero especialmente al trabajo social comunitario por ser este el espacio de reflexión donde mayormente se ha intentado abordar la relación de lo educativo en la profesión.

muestran su preocupación por “el desarrollo de las áreas atrasadas del mundo (...) las primeras manifestaciones de la organización de la comunidad llegan a AL, no solo como forma de intervención sino también como concepción para encarar los problemas sociales en su conjunto”” (ibid); nótese como coincide esta forma afrontar la profesión, con la manera como se sustenta la educación no formal, descrita arriba.

El otro referente histórico en el cual el trabajo social se acerca al tema de lo educativo, se incluye en el momento de la reconceptualización, donde el denominado *método concientizador – que se da en el marco de la profesión*– asume la propuesta de Educación Popular desarrollada por Paulo Freire (que no era trabajador social, ni sustentó su propuesta desde el mismo). Una propuesta que primero emerge en el campo de la alfabetización de adultos y posteriormente se extiende hacia otras prácticas que se ubican desde la intervención social. El método de Freire, plantea en primera instancia la necesidad de tomar conciencia frente a las estructura de las relaciones sociales que existe –que él identificó como opresores y oprimidos–, y en segunda, la necesidad de reivindicar la educación como una forma en que las comunidades piensen su propio desarrollo. “En cuanto en una práctica educativa conservadora se busca, al enseñar los contenidos, ocultar la razón de ser de un sinnúmero de problemas sociales; en una práctica educativa progresista, se procura, enseñar los contenidos, desocultar la razón de ser de aquellos problemas. Mientras la primera procura acomodar, adaptar a los educandos al mundo dado, la segunda busca inquietar a los educandos desafíandolos para que perciban que el mundo es un mundo dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado” (Freire; 1985).

La propuesta de Freire reconoce además la existencia de otros saberes diferentes al saber académico que deben ser valorados y reconocidos, como saberes distintos, pero válidos y, desde su lógica, ello sólo es posible mediante la vía del diálogo. Esta idea de educación popular entonces, se define por su **intencionalidad transformadora**, y se entiende como un movimiento alternativo, enfrentado a las prácticas educativas tradicionales, que intenta promover una sociedad más democrática y más justa (Posada;: 2004):

Esta situación de asumir la propuesta de Freire, llevó a que muchos trabajadores sociales se identificaran y se reconocieran como educadores populares y que en cierta medida se diera una especie de fusión metodológica. Lo importante de este dato es que a diferencia de lo hasta aquí presentado, el trabajo social comienza a reflexionar en torno a su labor instrumental de la cual se encuentra preso y comienza a interesarse por procesos que generen efectivamente transformación social.

Las dos circunstancias históricas descritas – la incorporación de la organización de la comunidad y el asumir la propuesta de la educación popular–, muestran que el trabajo social se ha acercado a lo educativo o bien como un servicio que puede llegar a ofrecer o bien como una herramienta de la cual se vale haciendo de ella un uso puramente instrumental y a la cual no le realiza ningún tipo de aporte reflexivo.

La práctica del trabajo social en este sentido, se ha debatido entre la tensión de asumir el control social y ofrecer soluciones paliativas –es quizás donde mayormente se ha ubicado–, o ubicarse en propuestas alternativas de transformación y cambio social.

Educación, Trabajo social y Acción

Un aspecto que parece destacarse en cuanto a la educación y al trabajo social, es la pretensión de control sobre unos procesos que pueden llegar a darse o no. Valdría la pena preguntarse, qué tan previsibles pueden llegar a ser estos procesos gestados en términos del control que se pueda llegar a tener o no desde la educación que se realiza desde el trabajo social.

Si asumimos a la educación como una forma de acción y atendemos a los planteamientos que realiza Arendt frente a la acción, podríamos afirmar que esto no es posible, por el contrario, sería altamente imprevisible. ¿Cómo podríamos afirmar que el logro de unos efectos y no de otros corresponde a la ejecución de un proyecto determinado y no obedece al encuentro de múltiples circunstancias? ¿Cómo podríamos garantizar que los proyectos van a llegar a un fin determinado expresado en unos resultados predefinidos?

Uno de los aspectos que, de acuerdo con la autora, caracteriza a la acción, es precisamente su imprevisibilidad, en efecto, en la medida que toda acción se insertaría a una red de relaciones, las consecuencias de cada acto son ilimitadas, escapan al control humano, las consecuencias de una misma acción pueden ser tan diversas que incluso pueden llegar a ser contrarios a los que inicialmente se buscaban. Esto ocurre, por que la acción se inscribe en el marco de la fragilidad humana, ‘*La historia real en que estamos comprometidos mientras vivimos no tiene ningún autor visible o invisible, porque no está fabricada. La ausencia de un fabricador en este ámbito explica la extraordinaria fragilidad y la falta de fiabilidad de los asuntos estrictamente humanos*’ (Arendt, 1957). El que las acciones se realicen en el marco de una red de relaciones también hace explícita que la acción puede tener un comienzo pero no un fin, puede llegar incluso a afectar a otros que se escapan al contacto directo.

Para Arendt, en la acción, por oposición al trabajo, es verdad que nunca podremos realmente saber lo que estamos haciendo, si es esto cierto, tendríamos que preguntarnos qué es lo que estamos haciendo desde la tarea educativa del trabajo social, más aún en el marco de esa imprevisibilidad, cuáles son las apuestas que ponemos en juego. En ese sentido, el carácter de la imprevisión, no implica en modo alguno, aunque esto no es muy claro en los planteamientos de la autora, inmovilidad, por el contrario, hacer explícita la manera como se desarrolla la acción debe contribuir a que optemos sin mayores pretensiones, a comprender las múltiples realidades con las que coexistimos, *A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad, va humanizándola (...) Crea cultura. Y es el juego de estas relaciones del hombre con el mundo y del hombre con*

sus semejantes, desafiado y respondiendo a los desafíos, alternando y creando, lo que impide la inmovilidad (Freire, 1985).

Esta condición pondría en la discusión por lo menos dos dimensiones de la acción, por un lado aquella que nos dice que la acción ocurre por el simple hecho de ser humanos, “*donde quiera que los hombres viven juntos, existe una trama de relaciones humanas que está, por así decirlo, urdida por los actos y las palabras, de innumerables personas tanto vivas como muertas*” y por el otro, aquella que aparece en una dimensión de percarnos de la existencia de una capacidad de dinamización, de decisión, de construir historia, y de su capacidad para transformarla *La ideología fatalista, e inmovilizadora, que anima el discurso liberal anda suelta en el mundo. Con aires de postmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que de histórica y cultural pasa a ser o tornarse ‘casi natural’.*(Freire, 1985)

BIBLIOGRAFÍA

- ARENDT, Hanna. Crisis de la Educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Editorial península. Barcelona 1996.
- ARENDT, Hanna. Labor, trabajo, acción. Una conferencia. Tomado de: de la historia a la acción. Ediciones Paidós, Barcelona 1995.
- BARONE, Sabina. Acción educativa y desarrollo humano en la Universidad de hoy. En: *revista iberoamericana de educación*. No. 31.enero-abril 2003
- BONFIGLIO Giovanni. *Desarrollo de la comunidad y Trabajo Social*. Editorial Celats, lima 1982.
- EVANS, David. The planning of nonformal education. UNESCO, Paris 1981.
- FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de libertad*. Ediciones Pepe. Bogotá 1980.
- LANDER, EDGARDO. (complilador). *La colonialidad del saber: euro centrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires. CLACSO. 2003.
- OSPINA, William. La revolución de la alegría. *Los nuevos centros de la esfera*. Editorial Aguilar. Bogotá Colombia 2001.
- SARRAMONA, Jaume y otros. *Educación no formal*. Ariel educación. Barcelona 1998.

Recibido: Agosto 22 de 2006

Aprobado: Septiembre 18 de 2006