

10.15446/ts.v26n1.110068

Trabajo Social, pedagogía y conocimiento relacional

Social Work, Pedagogy and Relational Knowledge

Serviço Social, pedagogia e conhecimento relacional

Marcela Rodríguez Urrego*

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Rodríguez, Marcela. 2023. “Trabajo Social, pedagogía y conocimiento relacional”. *Trabajo Social*, 26, núm. 1: ahead of print. DOI: 10.15446/ts.v26n1.110068

Recibido: 10 de julio de 2023. **Aceptado:** 13 de octubre de 2023

Artículo de investigación

*smrodriguez@pedagogica.edu.co / ORCID: 0000-0002-4230-2539

Trabajo social, pedagogía y conocimiento relacional

En el presente artículo indago en la profesión del Trabajo Social y su desarrollo de prácticas pedagógicas e interacciones interpersonales, buscando evidenciar el conocimiento relacional que subyace a ellas. Para ello, en un primer momento recojo algunas tensiones de las prácticas pedagógicas del trabajo social como ejercicio profesional y en los procesos académicos de formación. A partir de ahí, sitúo la racionalidad técnica subyacente al modelo de formación profesional hegemónico y la contrapongo al concepto de profesional reflexivo de D. Schön, que da cuenta de mejor manera del campo de saber en cuestión. Posteriormente, indago por el conocimiento relacional, como asunto central en las prácticas reflexivas del trabajador social, para finalizar mostrando estrategias formativas de educación biocéntrica orientadas a trabajadores sociales.

Palabras clave: conocimiento relacional; educación biocéntrica; pedagogía; profesional reflexivo; racionalidad técnica; Trabajo Social.

Social Work, Pedagogy, and Relational Knowledge

In this article, I delve into the profession of Social Work as it engages in pedagogical practices and interpersonal interactions, aiming to highlight the relational knowledge that underlies them. To do so, I address some tensions within the pedagogical practices of this discipline, both externally and in professional training. Building upon these tensions, I position the underlying conception of technical rationality within the dominant model of professional training, contrasting it with the concept of the reflective practitioner, that represents at its best the knowledge domain at hand. Subsequently, I explore relational knowledge as central to the reflective practices of social workers, concluding by presenting formative strategies for social workers from a biocentric education perspective.

Keywords: relational knowledge; pedagogy; social work; reflective professional; technical rationality; biocentric education.

Serviço social, pedagogia e conhecimento relacional

Neste artigo indago sobre a profissão de Serviço Social enquanto que desenvolve práticas pedagógicas e interações interpessoais que buscam expor o conhecimento relacional que

subjaz a elas. Para tanto, em um primeiro momento faço um apanhado de algumas tensões das práticas pedagógicas de Serviço Social, tanto dentro como fora da formação profissional. A partir delas, inspirada em Schön (1998), coloco o conceito de racionalidade técnica, inerente ao modelo de formação profissional hegemônico, em contraposição ao conceito de profissional reflexivo que é apropriado ao campo de saber aqui referenciado. Em um segundo momento eu indago no conhecimento relacional como sendo crucial nas práticas reflexivas do trabalhador social. E, finalmente, apresento as estratégias de formação para trabalhadores sociais a partir da educação biocêntrica.

Palavras-chave: conhecimento relacional; educação biocêntrica; pedagogia; pedagogia; profissional reflexivo; racionalidade técnica; Serviço Social.

En el presente artículo indago en las prácticas del Trabajo Social mediadas por interacciones interpersonales. No busco desconocer con ello que el campo de acción del trabajador social se encuentra enmarcado por el Estado y sus políticas, las poblaciones vulneradas y sus resistencias y las tensiones que median entre ellos. Sin embargo, considero que lo que allí ocurre excede con creces estos marcos. Además de las políticas estatales y de las dinámicas del mercado, las resistencias, necesidades y deseos de quienes participan de ellas, tienen lugar allí intercambios cara a cara en los que la afectividad y la emocionalidad juegan un papel importante. Su peculiaridad radica en que pueden ser inhibidores o propulsores de la “potencia” de quienes allí interactúan. Entiendo potencia como esa capacidad de acción (Arendt, 1993), de realización –en el doble sentido de realizar algo afuera y de realizar nuestra singularidad en ese acto– y de despliegue del ser que tenemos los humanos en nuestra particularidad. Ello se expresa en la capacidad de identificar nuestros propios mandatos y llevarlos a cabo en situaciones restrictivas de manera individual o por medio de la conformación de grupos en interacción cara a cara, que pueden llamarse todavía hoy comunidades (Maffesoli, 2004). Esa potencia se ve influenciada por los afectos, los tristes que la restringen y los alegres que la multiplican (Deleuze, 1974; Spinoza, 1980). Tales afectos no surgen solamente de lo que ocurre en nosotros por causas externas en un momento determinado, pues son influenciados también por nuestra propia historia emocional. Además, podemos dialogar con ellos y transformarlos en dependencia de nuestro sistema de creencias y de nuestros recursos para la gestión emocional. No obstante, en el ordenamiento mundial actual, uno de los recursos para la opresión y el asentamiento de formaciones autoritarias es la inhibición de la potencia por medio de la propagación de afectos tristes. Un fenómeno llamado “desesperanza aprendida” o “impotencia interiorizada” (Hathaway y Boff, 2014).

Es posible que, en las dinámicas educativas del Trabajo Social, tanto en los procesos formativos de sus profesionales como en algunas de las acciones que estos llevan a cabo en campo, tales cualidades de la acción y los afectos no hayan sido conscientemente integradas, aunque exista una percepción en la cotidianidad de la práctica profesional de su importancia. No obstante, en algunos lugares, como la Universidad de la Matanza en Argentina (Pavón, 2019), vienen introduciéndose, desde hace algunos años, en la formación del trabajador social, categorías como cuerpo, vivencia, afectividad, entre otras, respondiendo a la

necesidad de repensar los marcos formativos y pedagógicos en y para el Trabajo Social y de abordar algunas de las limitaciones que se presentan en la formación profesional.

Mi acercamiento al campo del Trabajo Social viene de mi experiencia profesional de varias décadas como educadora comunitaria y, en la actualidad, como docente en este campo. Si bien no conozco en profundidad las dinámicas formativas y profesionales del trabajador social, en este texto traigo algunas reflexiones sobre el desarrollo de esta disciplina en Colombia y parcialmente en América Latina, para evidenciar mi intuición de la ausencia o deficiencia en los procesos pedagógicos y profesionales de un abordaje explícito del campo del conocimiento relacional. Paradójicamente, se trata de una característica compartida por muchas de las profesiones del campo social que reflejan la predominancia de prácticas de socialización patriarcales. Soy consciente de que en los márgenes de la producción y reproducción de las comprensiones en pugna del Trabajo Social que aquí reseño se encuentran dinámicas alternativas que probablemente comparten algunas de las preocupaciones que aquí expreso y trabajan en la dirección de subsanarlas, pero no las abordaré en este texto, limitándome al ejercicio ya citado de la Universidad de la Matanza.

Trabajo social y pedagogía

Es posible diferenciar de manera clara dos ámbitos de la acción pedagógica en el Trabajo Social: la práctica misma del trabajador social y los procesos formativos que en la educación superior sustentan su ejercicio.

Pedagogía hacia y con las comunidades

En el espacio de la práctica profesional, la vocación pedagógica del Trabajo Social no es un asunto que siempre haya resultado visible (Bermúdez, 2008). Las tensiones inherentes a su desarrollo, entre: el trabajo asistencial caritativo, vinculado al concepto de filantropía desde el siglo XIX y asimilado a prácticas medievales (Beltrán, 2010); una mirada funcionalista, orientada a, entre otros objetivos, “educar a las mujeres de hogar para que los oficios domésticos” cumplan “eficazmente la función social de crear las condiciones de reproducción de la fuerza de trabajo presente y futura” (Martínez *et al.*, 1981, en Beltrán, 2010: 17) y una fase posterior en la que se incorporaron las preocupaciones emancipatorias de la década de los setenta, marcan, según Bermúdez, las formas en que se ha asumido la

dimensión pedagógica. Surge de allí la conciencia de “una discordancia entre los acercamientos que hacemos a la realidad, formas de lectura, las exigencias de nuevas preguntas y la necesidad de respuestas alternativas” (Ghiso, 2007, en Beltrán, 2010: 40), por lo que se reclama una mayor fundamentación en la investigación y la acción profesional, al emerger la conciencia de su dimensión pedagógica.

Tensiones como las enunciadas se manifiestan en “el encuentro de saberes desigualmente constituidos” (Bermúdez, 2008: 22) propio del Trabajo Social. Se trata de encuentros que ocurren en el terreno incierto de la pedagogía y su apuesta intencionada por la formación humana. La autora destaca que las prácticas educativas del Trabajo Social toman tres marcos diferentes, situados fuera del ámbito escolar: educación no formal, educación social y educación popular, y argumenta sobre la insuficiencia de reflexiones sistemáticas de los procesos de enseñanza-aprendizaje agenciados en el campo profesional.

Y mientras que la educación no formal se enmarca en una concepción institucional impulsada por ímpetus desarrollistas de agencias de cooperación internacional con la idea de promover el “desarrollo”, la educación social se interesa en promover “la sociabilidad del sujeto a lo largo de toda su vida [...] su autonomía, integración y participación crítica” (Riera, 1998, en Bermúdez, 2008: 29), activando conscientemente las condiciones educativas presentes en la cultura y la sociedad y buscando minimizar, vía integración, el conflicto social; por su parte, la educación popular, como pedagogía crítica, centra su intencionalidad en la transformación social con compromiso político, a partir de descubrir con sus participantes la raíz de sus problemas para transformarlos por medio de la organización y la participación.

Estos sentidos divergentes expresan lecturas propias del campo social e ideas no siempre explícitas del papel de la educación. Así, la educación no formal ve sus poblaciones meta a la luz de la idea del desarrollo como carentes, atrasadas y necesitadas de intervención y gestiona sus procesos educativos por medio de la activación de dispositivos que buscan controlar la acción y orientarla hacia el desarrollo, sin consultar la autopercepción de aquellos a quienes construye como beneficiarios ni ofrecer la oportunidad de que identifiquen sus recursos y sus propias apuestas para el cambio social, en lo que coincide con la educación social. Su noción de lo educativo se forma de políticas desarrollistas exógenas, a las que

sirve, por lo que sus niveles de reflexión y sistematización de la práctica pedagógica son bajos. No obstante, en las últimas décadas, con el cuestionamiento y análisis complejo del concepto de desarrollo que parte de la pregunta por la sustentabilidad, se profundiza la aproximación a la cuestión pedagógica, como evidencian Marúm y Reynoso (2014) para el caso de México, lo que no implica que se creen dinamismos válidos para su incorporación en la práctica.

La educación social, fundamentada en la pedagogía alemana, evidencia un mayor interés en la conceptualización e investigación pedagógica. Trabaja mano a mano con la administración pública para mediar los servicios gubernamentales hacia sus destinatarios: población desfavorecida socialmente, pero se sitúa frente a ellos desde la externalidad sin reconocer su visión ni sus potencias y buscando domar el conflicto social vía normalización de lo que, desde su punto de vista –a la vez etnocentrista y estado centrista–, considera anómalo. La educación popular, contraria a las dos anteriores, parte de la realidad de sus participantes como ellos la conciben y tiene en cuenta sus aspiraciones de transformación para generar un empoderamiento que permita pasar de condiciones de exclusión a apuestas organizativas de cambio social. Tomando como metodología principal el diálogo de saberes, da un papel central a sus participantes, como sujetos de su propia transformación, y media su práctica por ciclos de acción-reflexión-acción.

Bermúdez considera, siguiendo a Bernstein (2000), que, si bien “todas las experiencias conllevan un potencial pedagógico”, no todas tienen enfoque pedagógico (en Bermúdez, 2008: 33), con lo que destaca el que muchas de las prácticas pedagógicas del Trabajo Social sean invisibles, y si bien tienen efectos en la construcción de realidad de quienes participan de ellas, muchas veces estos son fruto de acciones no intencionales con efectos difícilmente detectables. Por ello la autora invita a establecer relaciones pedagógicas visibles, esto es, progresivas en el tiempo, explícitamente intencionadas y evaluables a partir de reglas y criterios manifiestos. De esta manera podría darse cuenta del impacto de las diferenciales de poder entre generadores y participantes y de las consecuentes dinámicas entre saber experto y saber local en la renovación de la trama simbólica de las relaciones y las representaciones sociales de los problemas. Partiendo de entender la práctica pedagógica como el conjunto de acciones que emprende el trabajador social para estimular que los sujetos

con quienes interactúa resignifiquen su situación, deconstruyan imaginarios y representaciones paralizantes y desempoderadoras de sus problemas y de sí mismos y se apropien de habilidades que fortalezcan su agencia, es claro que para construir el rol del trabajador social como educador se hace necesario visibilizar hasta qué punto la práctica pedagógica genera una reinterpretación de la realidad social por parte de él mismo y de aquellos con quienes interactúa y ver cómo incrementa las capacidades mutuas de comprensión del medio social y de gestión del mismo.

La formación del trabajador social en la educación superior

La dimensión pedagógica del Trabajo Social se expresa como relación *hacia afuera* con los sujetos con los que el profesional trabaja y como un eje articulador de la formación del profesional. En ella emergen diferentes tensiones del campo tanto profesional como disciplinar. En Colombia, el desarrollo del Trabajo Social como profesión se inicia con su introducción en la educación superior en 1937. A partir de entonces Leal y Malagón (s.f.) identifican tres fases en su desarrollo: preconceptualización, reconceptualización y posreconceptualización.

La preconceptualización (1936-1970), en sus diferentes etapas (filosófica: 1936-1952, de transición: 1952-1960 y científica: 1960-1970), se centra en el desarrollo profesional haciendo evidentes diferentes estrategias para la acción en el marco de “las relaciones sociales carentes” (Leal y Malagón, s.f.: 4) que materializan sendas concepciones de la dignidad humana en las que Estado, gobierno y sociedad civil plasman sus visiones diversas de la cuestión social. Así, tanto la concepción de la profesión y el contenido curricular de la formación como sus opciones metodológicas y éticas manifestarán: los intereses de las élites (conservadores o reformistas), los desarrollos en la materia en otros lugares de América Latina y el mundo, el pensamiento social de la Iglesia y la concepción predominante en Occidente sobre formación académica, disciplina científica y práctica profesional (a este último punto volveré más adelante), entre otros.

La fase de reconceptualización (1970-1990), originada en el sur de América Latina y extendida posteriormente por todo el subcontinente, dará paso a la conformación de, además del ejercicio profesional, el campo disciplinar. Esta fase, con relación a la profesional,

continuará desarrollos de la etapa anterior, desplegándose en dos direcciones enfrentadas, impregnadas por énfasis excluyentes: una, con fuerte componente crítico y emancipatorio de carácter marxista, y su opuesta, portadora de una visión desarrollista y funcional inspirada en las ideas de modernización, desarrollo técnico y planificación e interesada en facilitar la vinculación de las poblaciones al modelo social en auge. De manera paralela se inicia el desarrollo disciplinar en los centros de formación, el cual se caracterizará por una “visión descalificadora del pasado profesional” (Leal y Malagón, s.f.: 3) que, paradójicamente, se gesta alejada de la práctica profesional.

La fase de posreconceptualización (a partir de 1990) tendrá, en el campo profesional, tres direcciones. Una funcionalista, adaptada a las necesidades del capitalismo del siglo XXI, otra orientada a la formación de profesionales investigadores para el campo profesional (investigación diagnóstica) y la fundamentación disciplinar y una tercera que funde las visiones disciplinar, profesional y crítica del sistema.

Introduzco esta información por cuanto las tensiones existentes en la historia del Trabajo Social en Colombia pueden seguir manifestándose como situaciones problemáticas. Así lo corrobora Beltrán (2010) en su reflexión sobre la formación profesional del trabajador social en el programa de la Universidad Nacional de Colombia, el cual inicia su funcionamiento en 1966 y durante 25 años estuvo adscrito al Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, orientado solo a la función de la docencia. En 1985, obedeciendo a la necesidad “inaplazable de contribuir al estudio y tratamiento de los problemas sociales del país a través de proyectos específicos de desarrollo e intervención social” (Leal y Malagón, s.f.: 24), se convierte en un departamento autónomo, incluyendo en sus áreas misionales la investigación y la extensión y ganando también una suerte de mayoría de edad con respecto a la Sociología, disciplina bajo cuya tutela había entrado a la educación superior.

Beltrán identifica que, en el contexto de esta universidad, las dinámicas formativas del trabajador social manifiestan visiones encontradas sobre el Trabajo Social como profesión que ponen en debate la pregunta misma por el objeto de investigación y el conocimiento específico del Trabajo Social como disciplina. Al respecto, Leal y Malagón identifican fuentes diversas de fundamentación en cada una de las corrientes existentes. La

funcionalista se nutre de avances novedosos del paradigma de la complejidad, la discusión ambientalista, la gerencia social, y se alimenta con aportes conceptuales de otras disciplinas, como antropología, ciencia política, psicología, además de la ya tradicional sociología. Otra de las corrientes se ancla en el debate entre la profesión, con su énfasis en el carácter práctico del ejercicio de campo, y la disciplina, con la función de integrar investigación y producción teórica y orientada a nutrir la formación de trabajadores sociales investigadores. La visión crítica del Trabajo Social contará con una fuerte orientación ética y una fundamentación enmarcada en procesos históricos y contextos complejos que invitan a una perspectiva integral para la transformación social, a partir de la comprensión de las dinámicas sociales.

La vinculación del trabajador social al campo laboral añade otras tensiones que amplían la distancia entre el ejercicio formativo y la práctica profesional. Según Beltrán (2010), se trata situaciones no suficientemente tenidas en cuenta en el proceso formativo. Por un lado, las condiciones de inserción del profesional limitan su posibilidad de tener en cuenta los aspectos contextuales y estructurales del orden cultural, político, social y económico que fueron centrales en su formación. A esto se suma la confluencia de otras profesiones de acción social (psicólogos, antropólogos, etc.) en el terreno, que impelen al trabajador social a realizar una delimitación de su campo de acción profesional *in situ* (Quintana, 1994) y generan inquietudes con relación al aporte específico.

En el ejercicio formativo se expresan también las tensiones de la relación siempre compleja entre teoría, práctica y ética. Las quejas frente a una orientación en exceso practicista o tecnicista son recurrentes. Por ejemplo, Molina plantea la necesidad de superar la “visión microscópica de las prácticas académicas de posicionamiento en una sola organización comunal” (2005, en Beltrán, 2010: 39), para poner en funcionamiento un enfoque telescópico que vea los árboles en el bosque de la interacción social con una mirada crítica.

También se escuchan críticas y se percibe desaliento ante aquellos excesos teóricos en la fundamentación que dejan de lado o consideran poco relevantes los dilemas que enfrenta el profesional en ejercicio. Además, con un proceso de desarrollo disciplinar reciente, todavía no hay acuerdo en torno a cuál sea la teoría que respalda y fundamenta la disciplina y, por ende, la formación profesional. Beltrán reporta en la revisión de la

bibliografía base de algunas asignaturas “una presencia constante de fuentes de clara incidencia en el escenario de las Ciencias Sociales –como constitutivo del componente de fundamentación profesional”, pero faltarían “fuentes y referencias específicas para la formación en Trabajo Social” (2010: 50). A esto se suma lo que algunos profesores consideran como falta de motivación de los estudiantes en el abordaje de la fundamentación teórica de la profesión.

El ejercicio formativo se ve afectado, además, por los criterios de eficacia y eficiencia con los que el Ministerio de Educación evalúa las ofertas de formación profesional. Lo que se entienda por estos términos depende de la visión que se tenga del Trabajo Social, pero, además, la búsqueda de “maximizar recursos y minimizar tiempos en los procesos educativos” atenta contra la calidad de la formación y arriesga desatar tendencias “contenidistas” que limitan las posibilidades de construcción dialógica del conocimiento y la real consideración de la intersubjetividad y la alteridad en los procesos formativos (Beltrán, 2010: 94).

A estas situaciones se suman: ejercicios de aula con limitaciones en la articulación de las estrategias pedagógicas, investigativas y comunicativas para la formación teórica y práctica; una limitada socialización de la producción de conocimiento vinculada a la experiencia profesional; prácticas pedagógicas marcadas por la jerarquía entre profesores y estudiantes; estímulos insuficientes o equivocados al desarrollo de la autonomía estudiantil (en términos de “sentido de la autocrítica, la responsabilidad y la inquietud por el aprendizaje permanente”) (Beltrán, 2010: 92) y formas de evaluación centradas más en los productos que en el proceso.

Concluye Beltrán que limitaciones presupuestales, políticas y de rendimiento impuestas por dinámicas macro de la inversión social en Colombia no deberían limitar, en la cotidianidad de la vida académica, la construcción de escenarios de transformación hacia modelos más equitativos y éticamente fundamentados que propicien “participación real, transformadora y crítica, en los que la concertación, el diálogo, la alteridad y el respeto sean constantes” (2010: 123).

El profesional reflexivo

Desde una perspectiva positivista, el panorama de las prácticas pedagógicas y profesionales del trabajador social puede verse como expresión de una fundamentación insuficiente del campo disciplinar. Este punto de vista asume que el ejercicio profesional consiste en la conjunción de una sólida teoría científica y un campo sustantivo de conocimiento que se aplica por medio de procedimientos técnicos claramente establecidos, cuya implementación precisa permite la resolución de problemas de tipo instrumental, es decir, aquellos donde el objetivo es claro y el problema radica en la escogencia de los medios adecuados para su logro. De esta forma de racionalidad técnica derivarían su confiabilidad las profesiones que asumen que el conocimiento sistemático que las fundamenta comparte cuatro características: especialización, solidez, carácter científico y altos niveles de estandarización. Según Schön (1998) esta forma de razonamiento contribuye a la creencia de que hay dos tipos de profesiones: unas en las que aplica tal racionalidad técnica, con una mayor jerarquía otorgada a la rigurosidad que emana de su campo disciplinar consolidado, y otras carentes de tal rigurosidad que dependen para su desarrollo de otras disciplinas.

En el Trabajo Social, como se desarrolló en la Universidad Nacional de Colombia, la disciplina principal de la que este era subsidiario fue, en la fase de preconceitualización, la sociología (Leal y Malagón, s.f.). Desde su surgimiento como disciplina, una de sus mayores aspiraciones ha sido constituir un cuerpo teórico sólido que oriente el ejercicio profesional y fundamente, de manera precisa, la práctica por medio de “unos procesos formativos y conceptuales que posibiliten adecuados niveles de intervención y acompañamiento social”, cuya “fundamentación teórica y conceptual” serían la clave para el fortalecimiento del quehacer cotidiano (Beltrán, 2010: 85).

Según Schön, las dificultades de este esquema provienen del hecho de que el Trabajo Social, como otras profesiones de la práctica (medicina, ingeniería, educación, urbanismo, entre otras), constituye un campo, por naturaleza, inestable, toda vez que “las situaciones de la práctica no constituyen problemas que han de ser resueltos, sino situaciones problemáticas caracterizadas por la incertidumbre, el desorden y la indeterminación” (1998: 26). El carácter inestable de los problemas que se abordan limita las posibilidades de desarrollo de un cuerpo de conocimiento sistemático y científico, pues confluyen allí diversas dificultades y

conflictos interdependientes con innumerables variables escasamente controlables. Ackoff se refiere a ellos como “revoltijos” (1927, en Schön, 1998: 27).

En el campo del Trabajo Social, en el contexto colombiano, piénsese en un profesional que en un barrio marginal debe apoyar la estabilización de varias familias obligadas a migrar por diferentes situaciones de violencia. Piénsese en las directrices, muchas veces contradictorias, que se expresan en las políticas públicas y que afectan su campo de acción y en las diferentes tensiones que emanan de las dinámicas familiares de quienes se encuentran en el nuevo contexto; ténganse en cuenta las tiranteces que surgen de la relación de estas familias con un entorno, él mismo impregnado de violencia; obsérvense las presiones, por cumplimiento de metas en tiempo y número, de la institución a la que está vinculado y las exigencias, muchas veces irreales, que se reflejan en los esquemas de informes periódicos; súmense a ello las tensiones intralaborales emergentes de las relaciones con jefes, colegas y otras instituciones involucradas en la tarea y las mismas tensiones emocionales que el trabajador social debe enfrentar en su propia vida privada y que en muchos casos surgen del ejercicio profesional o lo interfieren.

Los profesionales de la práctica enfrentan situaciones que se caracterizan por ser acontecimientos únicos, en los que la resolución favorable está lejos de ser la aplicación de medidas estándar (aunque la institucionalidad solo excepcionalmente lo perciba) y en los que se evidencian conflictos de diversa índole.

Son precisamente la inestabilidad del campo de acción, los conflictos de valores y la complejidad de cada situación los que “llevan a la emergencia de un pluralismo profesional” (Schön, 1998: 29) que expresa la confluencia de perspectivas distintas de la práctica profesional en pugna entre ellas y que presentan, cada una, modelos alternos para el abordaje de las situaciones a enfrentar. El profesional de campo debe elegir entre estos modelos o articularlos de manera peculiar. A pesar de las dificultades que esto supone, hay profesionales que logran moverse de manera magistral en el contexto incierto de la profesión, aunque no necesariamente puedan dar cuenta de manera sistemática de las variables o principios en que su pericia se fundamenta. Allí, el modelo de la racionalidad técnica simplemente no es aplicable, aunque, por su primacía jerárquica, muchos académicos aspiren a una construcción

teórica que, por medio de la investigación sistemática, logre una base sólida y dé las respuestas adecuadas a las preguntas de la profesión.

Desde el punto de vista del ejercicio de estos profesionales de la práctica, ocurren otros procesos. Schön (1998) muestra cómo, en el “revoltijo” del punto de partida, el profesional parte de darle sentido a la situación incierta y compleja que enfrenta, para, a partir de este encuadre, configurar un problema. Se trata de seleccionar algunos asuntos a los que prestará atención y con los cuales enmarcará el contexto en que los atenderá. En la mayoría de los casos, el problema no se puede configurar como uno técnico ni sus respuestas pueden adecuarse a estándares. Por el contrario, los fines en conflicto son organizados en el proceso de encuadramiento para clarificar cuáles son más pertinentes y cuáles los medios al alcance para lograrlos. Las diferentes visiones de la práctica profesional limitan la posibilidad de considerar unívocamente su contexto.

En el mundo de la práctica se evidencia el saber práctico. Se trata de actividades espontáneas e intuitivas con las que el profesional responde a las situaciones que enfrenta, y aunque sabe lo que hace, tiene dificultades para dar cuenta de en qué consiste ese conocimiento tácito. Se trata de un conocimiento que se da en la acción y que es propio de los profesionales competentes de diversos campos, quienes “en su práctica diaria hacen innumerables juicios de calidad para los que no pueden establecer unos criterios adecuados y exhiben habilidades para las que no pueden fijar las reglas y los procedimientos” (Schön, 1998: 56).

Este tipo de conocimiento con tintes intuitivos no es infalible. A falta de reflexión, puede convertirse en un sobreaprendizaje en virtud del cual las habilidades desarrolladas, que funcionaron en determinados casos, se repiten de manera acrítica y rutinaria, de modo que lo que en un momento se manifestó como adecuado se convierte en errado, por cuenta de una comprensión descuidada del contexto y sus especificidades.

El conocimiento propio de la acción inteligente generalmente no proviene de una operación intelectual ni de la aplicación de unos principios teóricos alejados de la situación: se sitúa más allá de la lógica, pero requiere procesos de reflexión en la práctica que lo actualizan en la situación concreta. Por eso se llama la atención sobre la práctica reflexiva

como un proceso recurrente que examina de manera consciente las dinámicas de la acción para mejorar el ejercicio profesional (Schön, 1998). Esto implica tomar distancia de la tarea y reflexionar críticamente sobre lo realizado, la manera en que se hizo y sus impactos. Desde esta reflexividad, el profesional actualiza su comprensión tanto de las variables relevantes del contexto y de los retos que estas plantean como de sus propias fortalezas, identificando las creencias que puedan estar afectando negativamente su práctica.

Esta actitud reflexiva, clave para el éxito del profesional de la práctica, normalmente es considerada, desde la perspectiva de la racionalidad técnica, como una habilidad secundaria, por lo que se corre el riesgo de no ser tomada suficientemente en cuenta en la formación profesional. Uno de los problemas para la comprensión de tal actitud y, por ende, para su consideración en la formación proviene –según Beauchamp (2006, en Correa *et al.*, 2014)– de que el concepto “reflexión” puede referirse a aspectos lingüísticos, cognitivos o metacognitivos, pero también a procesos de crítica social, resolución de problemas, autotransformación o simplemente significa pensar con claridad, entre otros referentes. En dependencia del campo del saber en el que el concepto sea usado, toma un significado propio.

Dado el lugar que la práctica pedagógica ocupa en el accionar del trabajador social hacia afuera y en el desarrollo de habilidades clave en su formación, podría asumirse que la actitud reflexiva necesaria en esta profesión se encuentra cercana a la reflexión pedagógica propia de la docencia. Esta es categorizada por Correa *et al.* (2014) como una metacompetencia integradora de recursos personales diversos: cognitivos, emocionales y metacognitivos. La activación de estos recursos ocurre frente a una situación que emerge de la experiencia y genera incertidumbre. En este contexto, la metacompetencia se moviliza produciendo una resignificación del objeto de reflexión. Es de subrayar aquí el papel de los sentimientos y emociones que, además de ser recursos para la metacognición, están involucrados en la interacción tanto del docente como del trabajador social e influyen en sus comportamientos, motivaciones y procesos cognitivos (Lara, 2018).

Conocimiento relacional

En el ámbito del Trabajo Social, son innumerables los asuntos en los que el profesional necesita desplegar una práctica reflexiva: las rutas de acceso al restablecimiento

de derechos de personas vulneradas previstas en los lineamientos de política pública; la negociación necesaria con otros profesionales y/u otras instituciones presentes en campo para una coordinación exitosa; la atención en situaciones de riesgo psicosocial; el cuidado de la propia salud mental; la interacción con jefes y subordinados; la elaboración de proyectos de intervención, etc.

Además del despliegue metacognitivo de la reflexión, parte importante de esos ámbitos de acción tiene que ver con lo que llamaré *conocimiento relacional* o interactivo. Se trata de un conocimiento propio de la vida cotidiana y fundamental para la supervivencia, la convivencia y los logros que requieren el apoyo interpersonal. Es central para desarrollar vínculos sanos (potenciadores y no inhibidores) como seres humanos y relaciones de cuidado con otros seres vivos. En el conocimiento relacional anida la solidaridad social, se concretan las acciones de apoyo mutuo y se fortalecen los proyectos colectivos de largo alcance. Es un tipo de conocimiento sintético que parte de la percepción intuitiva, “no controlada por la mente” (Park, 1992: 145), y se vincula a lo que Gardner ha llamado inteligencia interpersonal –entendida como “la capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos ajenos” (2001: 53) y, a partir de ello, desarrollar un trabajo eficaz con otros– e intrapersonal –o capacidad de autocomprenderse, fruto de reconocer los propios deseos, miedos y capacidades y autogestionarse eficazmente con base en esta información–. El conocimiento relacional implica también lo que se conoce como inteligencia emocional, que permite, además del reconocimiento y gestión del propio flujo emocional –que, como apuntaba arriba, compromete la reflexión–, comprender a los otros, desarrollar empatía, dar las señales adecuadas en la interacción con otros y abordar creativamente los conflictos para, en lo posible, generar soluciones gana-gana (Goleman, 1995; Bisquerra, 2002).

Este tipo de conocimiento tiene sus propias bases biológicas que se expresan en su carácter intuitivo e instintivo. Se vincula a lo que Maturana llama *biología del amor*, una predisposición que determina la identidad mamífera de la especie humana y que se manifiesta en el condicionamiento de la subsistencia de la cría a su atención y alimentación por parte de su madre o sus cuidadores, en un ambiente de contacto corporal y juego (Maturana y Verden, 2003). La recurrencia de esta interacción permite la emergencia del dominio emocional, manifiesto estructuralmente en la conformación del cerebro límbico o emocional que

compartimos los mamíferos y que en los seres humanos se complejiza, fruto de tres fenómenos de nuestra historia evolutiva: 1) la neotenia, o ampliación de la niñez, por la que el infante permanece durante más tiempo con sus cuidadores y que, además de consolidar su capacidad de sobrevivencia, permite la emergencia de un espacio relacional en el que predominan el libre juego, las caricias, los mimos, la ternura, la confianza, todo lo cual lleva a la ampliación y consolidación de la dimensión emocional; 2) la separación del coito y la reproducción fruto de la convivencia sostenida en un ambiente de mutua aceptación corporal, “en la alegría y placer de la cercanía y contacto del cuerpo del otro”, lo que da paso “al establecimiento del placer sexual como modo [...] fundamental de relación entre los miembros de un grupo”, y a la intimidad, como modo de vida y fuente de estabilidad y alegría en la convivencia y 3) la aparición del lenguaje, que amplía las coordinaciones consensuales entre los miembros de la comunidad, vinculando conductas y emociones (Maturana, 1999).

La biología del amor no se plantea como una virtud o una condición especial de algunas personas, sino como una condición relacional fundante de nuestra especie y sus desarrollos en la que “el otro surge como legítimo otro en la coexistencia con uno mismo” (Maturana, 1999: 45), sin que su existencia requiera ser justificada. Los evidentes y comprobados efectos nocivos que generan en nosotros exigencias, presiones, condicionamientos del reconocimiento en un ambiente competitivo –que frecuentemente nos llevan a padecer enfermedades–, o los efectos perversos, en el desarrollo del crío, por cuenta de la privación afectiva o el maltrato, constituyen para Maturana pruebas de su teoría de la biología del amor. Las investigaciones en neuropsicología y neurocardiología de las últimas décadas en torno del funcionamiento del corazón dan cuenta de su papel en las interacciones sociales (McCraty, 2015) y reafirman muchos de los planteamientos de Maturana.

La disposición natural para desarrollar lo que venimos abordando como conocimiento relacional se ve constreñida por formas de organización social que, bajo la lógica patriarcal del dominio (Maturana y Verden-Zöller, 2003; Eisler, 2008), la preponderancia del pensamiento instrumental (Boff, 2002; Tönnies, 2011) y la persistencia moderna en subordinar sentimiento, emocionalidad, afectividad y corporalidad como dominios inferiores a la razón, han llevado a que, desconociendo las necesidades y potencialidades que emanan de aquellos, parte importante de la vida humana se despliegue en el marco de instituciones

impersonales, como jardines infantiles, escuelas, centros laborales, hospitales, etc. (Naranjo, 2015). En estas, el afecto se ve reemplazado por la disciplina y se priorizan respuestas estandarizadas a la diversidad manifiesta de las necesidades humanas. Estos mecanismos tienen un carácter performativo que convierte en realidad las premisas del pensamiento moderno de primacía de la razón sobre el sentimiento, la emoción y los afectos; de la mente sobre el cuerpo y de la competencia sobre la cooperación.

Las consecuencias de formas de vida que desechan el conocimiento relacional y su importancia se experimentan hoy en día en todos los aspectos de la vida planetaria. Se ha acuñado para ello el nombre de crisis civilizatoria (Ornela, 2013) señalando con él el conjunto complejo de circunstancias que da forma a los desafíos de la época y que lleva a que en todas las esferas de la vida experimentemos transformaciones que evidencian que la vida humana en el planeta ha dejado de ser sostenible, al tiempo que amenazamos con su extinción a muchos de los seres vivos que habitan con nosotros. La sexta extinción masiva de especies ya está ocurriendo (Ayala, 2022).

Para el Trabajo Social, como profesión, el conocimiento relacional constituye uno de los dominios centrales de la práctica reflexiva. En primer lugar, porque esta profesión puede y debe contribuir a superar las condiciones que llevan a la crisis civilizatoria a que venimos refiriéndonos. Además, porque es el tipo de conocimiento que permite la construcción y fortalecimiento de las relaciones sociales del trabajador con personas, familias y comunidades con quienes interactúa; fundamenta la confianza y las relaciones de apoyo mutuo; es base para una comunicación adecuada y permite reconocer estilos comunicativos diversos y ajustar consecuentemente las estrategias de comunicación; fortalece la pertenencia de las personas con las que se trabaja y da pistas para favorecer su participación real en los asuntos que les conciernen; es clave en la interacción exitosa con instituciones y organizaciones; permite la identificación de pautas culturales de relacionamiento que profundizan condiciones de desigualdad, discriminación, pobreza, y da pistas para su transformación. De una adecuada lectura de la dimensión relacional puede depender la capacidad del trabajador social de transformar situaciones de desesperanza en potencia transformadora.

Estrategias pedagógicas para fomentar el conocimiento relacional

En este punto surge, necesariamente, la pregunta sobre cómo puede apoyarse pedagógicamente el desarrollo de y la disposición hacia el conocimiento relacional. Una aproximación analítica a lo que este sea puede potenciar su desarrollo solo parcialmente, pues este es función más del ser que del conocer. Se requieren por ello aproximaciones vivenciales, que potencien el autoconocimiento y que, por medio de la reflexión, constituyan experiencias que jalonen el desarrollo de habilidades.

Un ejemplo de este tipo de formación en el marco del Trabajo Social lo constituyen algunos espacios de práctica preprofesional en la Universidad Nacional de La Matanza en Argentina (Pavón, 2019) que desde hace 10 años vienen desarrollándose en el marco del aprestamiento para la interacción de la práctica profesional. Las propuestas se desarrollan con la educación biocéntrica, la cual apuesta a recuperar la integralidad entre conocimiento y vida superando miradas antropocéntricas y prácticas educativas que refuerzan el poder como dominio y visiones dicotómicas y fragmentadas de la realidad.

Parten para ello del *principio biocéntrico*, que plantea que toda actividad humana debe estar en función de la vida, su mantenimiento, su cuidado y su conocimiento y orientarse al desarrollo de formas de vida armoniosas que potencien la cooperación y la justicia social. La pedagogía inspirada en este principio resignifica la afectividad, promueve el acercamiento crítico y la transformación de los roles sociales, apresta para una actitud cooperativa en la resolución de los conflictos y resignifica el lugar del ser humano en el mundo, al subrayar la centralidad del cuidado y la cooperación.

Por medio de una pedagogía centrada en la corporalidad y con el uso de diversas metodologías, como la biodanza¹, el psicodrama² y el sistema Milderman³, la propuesta en cuestión reconoce como dispositivo educativo central, en el espíritu de la psicología social, el potencial del grupo que participa de la formación para el ejercicio del mutuo reconocimiento y el crecimiento personal y colectivo que deriva de él. En palabras de Schverdfinger: “un grupo desarrolla su máximo potencial creativo cuando cada sujeto ha interiorizado el pensamiento común del grupo y además la singularidad de cada uno. El grupo deviene facilitador de potencial creativo individual de cada integrante. Asimismo, aprender en grupo provoca un efecto multiplicador del saber y del deseo de investigar, producir y crear” (2000, en Pavón, 2019: 133).

Con esta modalidad pedagógica se busca aprestar en la convivencia considerando el reconocimiento de la diversidad y cuestionando en la vivencia modelos pedagógicos que estimulan prácticas individualistas, competitivas, utilitarias o que fortalecen el dominio anclado a los diferenciales de poder. La convicción detrás de esta escogencia asume que muchos de los rituales y de las prácticas educativas convencionales en el mundo académico promueven la conformación de “cuerpos mecanizados, poco conscientes de la responsabilidad de sus acciones” (Pavón, 2019: 130).

Los resultados de su aplicación confirman la hipótesis de que la integración de cuerpo y emociones en los procesos de aprendizaje permite una mejor asimilación cognitiva y una

¹ Creada por el chileno Rolando Toro (1924-2010), es una disciplina orientada a la aceleración de “procesos integrativos a nivel celular, metabólico, neuroendocrino, inmunológico, hormonal, cortical y existencial” por medio de la música, la danza y el encuentro humano, lo que despierta vivencias transformadoras que pueden modular la neurogénesis (Biodanza Hoy: <https://biodanzahoy.cl/>).

² Creado por el psiquiatra estadounidense Jacob Levy Moreno (1889-1974), el psicodrama busca el acceso a procesos psíquicos inconscientes por medio de métodos dramáticos según los principios del “aquí y el ahora” y de “la producción”, los cuales enfatizan la preponderancia del presente sobre el pasado, al ser este producido en la actualidad (Psico Network: <https://www.psiconetwork.com/que-es-y-en-que-consiste-el-psicodrama>).

³ Creado de manera autodidacta por Susana Milderman en Argentina, se trata de “una disciplina sistémica, integrativa y evolutiva” que articula diversas técnicas expresivas, dramáticas, lúdicas, meditativas, de liberación de la voz, entre otras, para facilitar el autoconocimiento, la expansión psicofísica, la expresividad y la acción centradas en el ser e integrando cuerpo, emoción, mente y espíritu (Pavón, 2019: 29).

mayor permanencia de todo tipo de contenidos, pues integra en el proceso de aprendizaje las dimensiones física, mental, emocional, energética y espiritual. De esta manera, se desatan las potencialidades vinculadas a los afectos alegres (Deleuze, 1974; Pavón, 2019) y se desprenden aquellos afectos inmovilizadores que paralizan el desarrollo del ser, con lo que se da un impacto renovador en el ejercicio del profesional.

Pavón reporta también cómo esta forma de aprestamiento para la práctica permite asumir las tensiones de las diferencias de visión que alimentan el Trabajo Social, no mediante luchas incesantes que se suman a las tensiones diversas ya existentes en los contextos de trabajo, sino como parte de la realidad que se habita, posibilitando la interacción y el diálogo, la integración de las diferencias, no su negación. Para ello resulta fundamental potenciar la expresión de las diferencias, permitiendo superar el miedo a expresar y acogiendo la incertidumbre propia del accionar humano.

Como muestra la autora, las metodologías usadas permiten entrenarse en la expresión en primera persona, en el aquí y el ahora, rehuendo las generalizaciones y disminuyendo los juicios que contribuyen a la profundización del conflicto, pues limitan la comprensión de la posición del otro/a. Asimismo posibilitan el entrenamiento en la escucha activa y la observación, habilidades clave para una práctica realmente reflexiva. Y, finalmente, apoyan la expresión sentipensante, evitando la disociación de una discursividad abstracta, ajena al reconocimiento del lugar de la propia enunciación y, con ello, absolutizadora de sus afirmaciones.

Aunque la autora reporta tres métodos estructurados como parte de la investigación, invita a los docentes de Trabajo Social y de otras disciplinas a desarrollar acciones pedagógicas que impliquen la vivencia con actividades como: la respiración consciente; el jugar con la mirada; el reconocer el ritmo del corazón; el trabajo expresivo por medio de la pintura, el modelaje, la danza, el canto; el uso de recursos literarios; los sueños guiados; la caricia; las rondas; los ejercicios rítmicos; la dramatización; las meditaciones activas; el reconocimiento del mundo interior; la práctica de la atención plena; el reconocimiento de la dimensión del cuidado de sí; los espacios rituales y de comunión.

Estas y otras dinámicas vivenciales fortalecen el despertar del ser de quien se encuentra en proceso de formación y permiten la recuperación y “potenciación de las habilidades humanas en conexión con la red de la vida”, imprimiendo una dimensión ecológica que prepara para la superación de los retos de la actualidad, fortalece la dimensión colectiva y minimiza el impacto de discursos universalizantes que impiden el reconocimiento de la diversidad propia de la humanidad.

Conclusiones

En el Trabajo Social como profesión, la pedagogía tiene un lugar central tanto en la interacción hacia afuera como en los procesos formativos del profesional. Esta interacción cara a cara excede o se sustrae a ciertos determinantes estructurales, pero puede verse inhibida por la habituación moderna patriarcal fruto de prácticas de socialización estandarizantes que devalúan la vida afectiva. Las herencias de la racionalidad técnica en la estructuración de la vida académica asumen que el ejercicio profesional y la fundamentación de la práctica deben orientarse por un cuerpo teórico disciplinar sólido, con lo que se corre el riesgo de obnubilar esta interacción cara a cara y los procesos de reflexión con los que el trabajador social la acompaña.

La reflexión, entendida como competencia metacognitiva a desarrollar, integra recursos cognitivos y emocionales diversos con que hacer frente a situaciones que emergen de la experiencia y generan incertidumbre, lo que posibilita la resignificación del objeto de reflexión. Dentro de estos recursos, los sentimientos y emociones juegan un papel central, por cuanto influyen comportamientos, motivaciones y los mismos procesos cognitivos. La cognición relacional, de carácter sintético e intuitivo, vital en la interacción con otros, integra lo que se conoce como inteligencias emocional, interpersonal e intrapersonal y constituye un núcleo central del conocimiento práctico del trabajador social, clave en procesos reflexivos abarcadores de la experiencia y transformadores del sujeto.

Una perspectiva biocéntrica, integradora de conocimiento y vida, puede contribuir a restaurar el acceso al conocimiento relacional y a su profundización por medio de una reflexión que integre los afectos como parte constitutiva de la vida humana y potencie la transformación de los roles y las apuestas cooperativas. La experiencia de la Universidad de

La Matanza en Argentina da cuenta de la integración de esta perspectiva en la formación de trabajadores sociales.

Referencias

- Ackoff, R. 1979. "The Future of Operational Research is Past". *Journal of Operational Research Society*, 30, núm. 2: 93-104. <https://doi.org/10.2307/3009290>
- Arendt, H. 1993. *La condición humana*. Paidós: Barcelona.
- Ayala, R. 2022. "Comienza la sexta extinción masiva (y es causada por el hombre)". NatGeo. <https://acortar.link/nm0IUO>
- Boff, L. 2002. *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Madrid: Trota.
- Beltrán, J. E. 2010. "Trabajo social y educación: reflexiones en torno al debate formativo y profesional contemporáneo" [Tesis de Magister en Educación, Universidad Nacional de Colombia].
- Bermúdez, C. 2008. "La dimensión pedagógica de la intervención del Trabajo Social". *Prospectiva*, 13: 21-40. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i13.1176>
- Bernstein, B. 2000. *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Bisquerra, M. 2002. "Educación emocional y competencias básicas para la vía". *Revista de Investigación Educativa*, 21, núm. 1: 7-43.
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S. y Gervais, C. 2014. "Desafíos metodológicos para el estudio de la relexión en contexto de formación docente". *Estudios Pedagógicos*, 40, núm. 1: 71-86.
- Deleuze, G. 1974. *Spinoza, Kant, Nietzsche*. Barcelona: Labor.
- Eisler, R. 2008. *El cáliz y la espada. Nuestra historia, nuestro futuro*. Santiago: Cuatro Vientos.

- Gardner, H. 2001. *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples del Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Ghiso, A. 2007. “Investigación educativa, sujetos, gramáticas y ecologías. Apertura al conocimiento de los sujetos”. *Cadernos de Educação*, 23. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i23.1833>
- Goleman, D. 1995. *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Bogotá: Penguin-Random House.
- Hathaway, M. y Boff, L. 2014. *El tao de la liberación. Una ecología de la transformación*. Madrid: Trota.
- Lara-Subiabre, B. 2018. “Análisis de significados de la reflexión pedagógica de profesores en formación inicial”. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17, núm. 33: 101-111.
- Leal, G. y Malagón, E. s.f. “Historia del Trabajo Social en Colombia: De la doctrina social de la Iglesia al pensamiento complejo”. Academia. <https://acortar.link/2L0DhQ>
- McCraty, R. 2015. “Science of the heart. Exploring the Role of the Heart in Human Performance”. Heart Math Institute. <https://www.heartmath.org/research/science-of-the-heart/>
- Martínez, M. E, López, M., Saboya, M., Rojas, H., Poveda, A. 1981. *Historia del Trabajo Social en Colombia 1900-1975*. Cuadernos Universitarios. Bogotá: Tecnilibros.
- Maffesoli, M. 2004. *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI.
- Marúm-Espinosa, E. y Reynoso-Cantú, E. 2014. “La importancia de la educación no formal para el desarrollo humano sustentable en México”. *RIES*, 5, núm. 12: 137-155.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H. y Verden-Zöllner, G. 2003. *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago: JCSAEZ.

- Molina, M. L. 2005. *El Espacio local y los derechos económicos y sociales*. [VI Encuentro Red Atlanta, Política Social y Trabajo Social. Panamá].
- Naranjo, C. 2015. *Sanar la civilización*. Barcelona: La Llave.
- Ornelas, R. (coord.). 2013. *Crisis civilizatoria y superación del capitalismo*. México: UNAM.
- Park, P. 1992. "Qué es la Investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas". En Salazar, M., *La investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollos*. España: Editorial Popular, OEL.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2215>
- Pavón, P. 2019. *Hacia una pedagogía de la vivencia en las prácticas pre-profesionales. Aportes a la carrera de Trabajo Social [Tesis de Maestría en Educación Superior, Universidad Nacional de la Matanza, Argentina]*.
- Quintana, J. M. 1994. "Trabajo social y pedagogía social: relación entre sus campos y competencias profesionales". *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 9: 173-183.
- Riera i Romaní, J. 1998. *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social: un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. España: EDAF.
- Schön, D. 1998. *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Schverdfinger, S. 2000. "Entre prácticas y reflexiones. Psicodrama Grupal en el ámbito de la Universidad". *Campo Grupal*, 3, núm. 15.
- Spinoza, B. 1980. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Editora Nacional.
- Tönnies, F. 2011. *Comunidad y asociación. El comunismo y el socialismo como formas de vida social*. Madrid: Minerva.