

Conocimiento científico y *saberes de acción* en trabajo social: sobrevaloraciones, desconocimientos y revaloraciones. Una lectura desde los países de América del Norte¹

Claudia Mosquera Rosero-Labbé
Profesora Departamento de Trabajo Social
Universidad Nacional de Colombia

Resumen

Se afirma que los Estados Unidos, Canadá, Suecia, Noruega, Reino Unido son países en donde el trabajo social se ha consolidado como disciplina. En este artículo me intereso por mostrar que, aun en países tan importantes para la disciplina como los Estados Unidos y Canadá, el debate sobre el lugar de la intervención social en la constitución de un trabajo social científico tanto en el plano epistemológico como para el quehacer profesional ha existido y sigue existiendo. Esta discusión es abordada a partir de las tendencias que surgen luego de analizar la literatura de las revistas especializadas en este tema. Al final me detengo en el reto que tenemos hoy las trabajadoras y los trabajadores sociales de romper la *tradicional* dicotomía intervención e investigación social, apoyados en las *nuevas* armaduras conceptuales de una corriente del pensamiento posmoderno.

Palabras claves: trabajo social, disciplina, quehacer profesional, pensamiento posmoderno, intervención e investigación.

Abstract

It is acknowledged that in the USA, Canada, Sweden, Norway and the United Kingdom, Social Work has been consolidated as a form of discipline. In this article, I propose to show that in important countries such as the United States and Canada, the debate about the place of the social intervention in the constitution of a scientific Social Work has existed and still exist, not only in an epistemological field, but also in the professional occupation, in my approach to this discussion. I outline the tendencies which are the result of the analysis of literature in magazines focused on this specific subject.

At the end, I concentrate on the challenge that we as social workers, must face today: to brake the traditional dichotomy of social intervention and social investigation by using the new conceptual framework, given by a flow of the.

Key words: Social Work, discipline, professional occupation, posmodern thought, intervention, investigation.

Artículo recibido: septiembre 15 de 2006. Aceptado: Octubre 27 de 2006

¹ Este artículo hace parte de los desarrollos del proyecto de investigación "Construcción de *saberes de acción* en los procesos de intervención social con población afrocolombiana en situación de desplazamiento", financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (DIB), en la modalidad de cofinanciación, y por Colciencias (código 1101-10-17934, contrato 233-2005.) También hace parte de un capítulo del trabajo que preparo actualmente con miras a doctorarme. Agradezco a mis colegas Julie Nadeau y Brigitte Robert los valiosos comentarios que hicieron a la versión en francés de este texto.

Introducción

En este artículo se trata de responder de manera parcial a la siguiente pregunta: ¿cómo ha sido abordado el debate sobre el conocimiento científico y los *saberes de acción* en la configuración del trabajo social en América del Norte?

Se intentará señalar la emergencia y el desarrollo de los debates sobre el conocimiento científico y los saberes de acción desde una perspectiva histórica. Para tal efecto, se ha escogido emplear el término ‘tendencias’ con el fin de realizar una *descripción heurística* de estas emergencias y situar los debates epistemológicos sobre la temática de los saberes de acción. El concepto de tendencia² parece relevante para traducir la idea de una dinámica inacabada, para marcar la diversidad epistemológica en trabajo social. Las tendencias permiten dar cuenta del peso de un pasado reciente, así como de los interrogantes sobre el presente y el futuro de la profesión y de su relación conflictiva con el conocimiento científico.

El concepto de tendencia pone de relieve una orientación que toma fuerza en un momento dado, pero que existe, a menudo en oposición, junto a otras dinámicas. Todas ellas serán presentadas una a una. Sin embargo, esta separación no debe ocultar el hecho de que sólo por medio de la co-ocurrencia y la co-determinación las tendencias nacen, evolucionan y se transforman en

² El análisis de las tendencias, en el sentido más amplio del término, es una forma ilustrativa de estudiar los cambios de este tipo de debates dentro del trabajo social, puesto que las tendencias pueden ser vistas como un diagnóstico del rumbo del pensamiento en un proceso complejo de búsqueda de legitimidad y reconocimiento científico.

sus diversas relaciones con el conocimiento científico y con la producción de saberes en trabajo social. Tales tendencias han sido clasificadas así:

- Primera tendencia: predominio de una relación de dependencia respecto a disciplinas del *core knowledge*, o disciplinas fundamentales, asumiendo que el trabajo social es una ciencia aplicada, encargada de la solución de problemas y de la prestación de servicios sociales.
- Segunda tendencia: adhesión a un modelo científico empírico-deductivo en la intervención-investigación en trabajo social, vista como otra vía hacia la cientificidad.
- Tercera tendencia: comienzo de un *movimiento de reflexividad*, en el cual se valorizan los saberes de acción.

Desde los inicios del siglo XX, la pregunta central en trabajo social ha sido la del lugar del conocimiento científico, después del paso de la caridad, del apostolado y la filantropía *original* al *profesionalismo científico* desde trabajo social, visto como *ayuda racionalizada* que debía aliviar los fenómenos de desorganización social que resultan de las situaciones de desigualdad creadas por el capitalismo. Pasar del *acto espontáneo* al *acto consciente* ha sido y sigue siendo aún objeto de reflexión para el futuro de esta particular profesión, definida a menudo como “productora de interferencias y de conexiones en el tejido social de las personas y de los entornos”.³

La búsqueda de una cultura científica universal en calidad de subordinación y sin cuestionamientos a las jerarquías del conocimiento aún continúa y es de-

³ BILODEAU, Guy. *Introduction au Travail Social*. Rennes: Éditions de la Santé Publique, 2004, p. 92.

fendida por las teorías de la profesión pertrechadas en un siglo XXI, donde reina *la sociedad del conocimiento*, donde lo social es aun más complejo, en particular en sus interrelaciones *con la cultura y las diferencias culturales*,⁴ y donde lo institucional como organización racional está desplazado a los confines del proyecto de la modernidad. Sin embargo, hay *voces disidentes* que intentan adjudicar un lugar a la construcción de los saberes locales, en oposición al predominio de los conocimientos científicos generalizados, como lo veremos a lo largo de este artículo.

Primera tendencia: relación de dependencia respecto a las disciplinas fundamentales

La emergencia precoz de un movimiento científico en trabajo social siempre ha estado atravesada por tensiones y contradicciones. Numerosos libros y artículos nos recuerdan que en 1878, en los Estados Unidos, la delegación de Wisconsin a la Conference of Boards of Public Charities decidió retirarse, porque las reuniones se orientaban hacia el modelo de las asociaciones científicas, en perjuicio de los intercambios informales entre practicantes y profesionales.⁵ El año 1879 vio el final de las reuniones conjuntas organizadas por los trabajadores y las trabajadoras sociales con profesionales de las ciencias humanas, bajo la tutela de la American Social Sciences Association. Poco después, los trabajadores y las trabajadoras sociales crearon la National Conference on Social Welfare.

Sin embargo, desde los inicios del siglo XX hasta nuestros días, la literatura especializada en trabajo social se dedicó a propagar la lucha histórica por un reconocimiento social, una credibilidad científica. Lucha esta que podemos seguir a través del ya viejo, pero siempre actualizado debate, sobre la naturaleza del trabajo social dentro de las ciencias sociales y

humanas: ¿es una profesión?,⁶ ¿una disciplina?,⁷ ¿una ciencia social aplicada?,⁸ ¿será una profesión-disciplina?,⁹ o ¿una disciplina profesional?

Unido a lo anterior, existen discusiones apasionadas, que datan de varios años, de las cuales una se refiere al cuerpo de conocimientos científicos necesarios en la enseñanza universitaria del trabajo social;¹⁰ otra, a la naturaleza del conocimiento científico indispensable para alcanzar la eficacia (*accountability*) en la intervención profesional.¹¹ A lo largo de estas discusiones

⁶ O'NEILL, Sylvia. "Social Work a Profession?". En: *Journal of Social Work Practice*, vol. 13, No. 1 (1999); LECOMTE, Roland. "La nature du Travail Social contemporain". En: DESLAURIERS, Jean-Pierre y HURTUBISE, Yves. *Introduction au Travail Social*. Québec: Presses de l'Université Laval, 2000, p. 20.

⁷ LECOMTE, Roland, *op. cit.*, pp. 17-33; THYER, Bruce. "Developing Discipline-Specific Knowledge for Social Work: Is it Possible?". En: *Journal of Social Work Education*, vol. 38, No. 1 (2002).

⁸ RACINE, Guylaine y Conseil Québécois de la Recherche Sociale. *Les Maisons d'hébergement pour Femmes Sans Abri: un Rôle de Prévention secondaire en Santé mentale: Rapport de recherche*. Québec: Conseil Québécois de la Recherche Sociale, 1990, p. 2.

⁹ MALAGÓN, Édgar. "Hipótesis sobre La historia del trabajo social en Colombia". En: *Revista de Trabajo Social*, vol. 3, No. 1 (2002); p. 12.

¹⁰ En la formación del trabajador social, el saber científico proviene del conjunto de los conocimientos teóricos dados a los y las estudiantes, provenientes de la sociología, la psicología, el derecho, la economía y las ciencias políticas. Los saberes producidos por la investigación del trabajo social y aquellos ligados a la metodología de la intervención social son en general procedimentales: intervención individual, familiar, colectiva, de redes, etc. (PRESTINI-Christophe Mireille. "La Professionnalisation en Formation initiale". En: *Revue Française de Service Social*, vol. 188, No. 2 (1998); pp. 54-55).

¹¹ Aunque el concepto de intervención profesional sea polisémico, adoptamos, en este artículo, la consideración según la cual "la intervención es una categoría general, sintética que incluye perspectivas, estados de ánimo, maneras de pensar y de hacer contemporáneas que generalizan y moldean cada vez más las prácticas y se denominan aun, según la necesidad, así: ayudar, aconsejar, formar, asistir, apoyar, cuidar, adaptar, insertar, animar, dirigir, advertir, supervisar, tomar a cargo" (NÉLISSE, Claude y ZÚÑIGA, Ricardo. "Présentation". En: NÉLISSE, Claude y ZÚÑIGA, Ricardo (dirs.). *L'intervention: Les Savoirs en Action*. Sherbrooke: GGC Editions, 1997, p. 5). El concepto de práctica

⁴ DE RIDDER, Guido. *Les Nouvelles Frontières de l'intervention Sociale*. París: L'Harmattan, 1998.

⁵ AUSTIN, D.M. "Identifying Research Priorities in Social Work Education". En: RUBIN, Allen y ROSENBLATT, Aaron (dirs.). *Sourcebook on Research Utilization*. New York: Council on Social Work Education, 1979, pp. 53.

vamos a encontrar interrogantes sobre el lugar que debe ocupar la epistemología positivista en el trabajo científico. Fue en los Estados Unidos, durante la conferencia de la National Association of Social Workers (NASW) de 1949, donde el positivismo lógico fue adoptado como modelo tanto para la investigación como para la profesión.¹² En estas discusiones se *olvidó* a menudo que el conocimiento es el producto de relaciones sociales históricamente identificadas: relaciones de jerarquía, oposición, selección, discriminación, exclusión, dominación, diferenciación, agrupamiento, integración, asimilación, comunicación, que definen normativamente el pensamiento y la existencia de una disciplina.

A finales de los años sesenta, la profesionalización ideal del trabajo social pasaba, para ciertos autores, por la adhesión a un modelo técnico-racional-científico de la formación, que debía permitir la adquisición de conocimientos científicos y la internalización del rol profesional, vistas como los dos componentes esenciales del comportamiento profesional. La tecnificación de las prácticas en trabajo social, consecuencia de una manifestación de la racionalidad técnica, fue el resultado lógico de una concepción positivista de la ciencia.¹³ La práctica profesional debía seguir la misma lógica del método experimental: sucesión de fases de recolección de la información, análisis de la información para llegar a formular hipótesis y a establecer un diagnóstico; después se pasaba a la elaboración de un plan de acción, seguido de la evaluación de los resultados obtenidos.¹⁴

y el de intervención serán sinónimos. Para ciertos autores y ciertas autoras, la intervención corresponde al aspecto *praxeológico* de los conocimientos, es decir, la intervención expresa el principio según el cual la producción de conocimiento y de saberes se realiza en la praxis, de allí el término 'praxeológico': la praxis es la acción de una sociedad sobre ella misma.

¹² TYSON, K.B. "A New Approach to Relevant Scientific Research for Practitioners: The Heuristic Paradigm". En: *Social Work*, vol. 37, No. 6 (1992); p. 541.

¹³ SCHÖN, Donald A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983, p. 31.

¹⁴ CRAPUCHET, Simone y SALOMON, Georges-Michel (dirs.). *L'Intervention dans le Champ social. L'interférence, Sciences de l'homme, Techniques Sociales*. Toulouse: Privat, 1992, p. 10.

La profesionalización tendía a que el actor profesional adquiriera una mayor conciencia de las exigencias de su rol cuando él o ella utilizaran cuadros de análisis, herramientas de intervención científica o teorías explicativas.

Esta racionalidad, fuertemente deseada por el trabajo social, debía ser deductiva y para ello necesitaba de las ciencias fundamentales, pues así se lograba hacerla completamente explícita. La idea subyacente era buscar un estatus profesional, de alta profesionalidad en *la relación de ayuda*, que fuese compatible con lo científico.

No hay que dejar de señalar que en esta discusión no se ve el trabajo social como un *generador de conocimientos*, sino más bien como un *consumidor de conocimientos*. La cuestión epistemológica se sitúa fuera del ámbito del trabajo social. La discusión se centra en el lugar que debe ocupar, en el seno de la profesión, la producción científica realizada en las disciplinas legitimadas o hegemónicas. Las prácticas y la intervención profesional se sitúan en la periferia, es decir en las *zonas grises* ignoradas por el conocimiento científico hegemónico. No se trata en absoluto de comprender el lugar que ocupa la producción de los saberes que surge de los retos de la acción social.

¿Qué debemos tomar del conocimiento científico? y ¿cómo debemos legitimarnos o lograr ser legitimados? Para responder a estas preguntas recurrentes, el trabajo social debía aproximarse al modelo del experto: científicidad, objetividad y neutralidad valorativa; procedimiento deductivo a partir de un saber teórico ya establecido; búsqueda de universalidad en los resultados de la intervención, sin olvidar colocar la eficacia en el corazón de la acción. En la epistemología positivista buscada por el trabajo social hay lugar para la racionalidad técnica, por ello es preciso aceptar que "las ciencias fundamentales se reserven la definición de los problemas (*problem setting*), mientras que las profesiones como el trabajo social son relegadas al nivel de la solución de los problemas (*problem solving*)".¹⁵ El

¹⁵ RACINE, Pierre. "L'usage des Théories de l'action dans la Formation à l'Intervention sociale". En: *Revue Service Social*, vol. 40, No. 2 (1991), p. 9.

postulado de base es que las disciplinas fundamentales velan por el desarrollo científico de las profesiones.

El resultado del debate sobre este *cientismo positivista* es el paradigma del conocimiento como producto en oposición al *conocimiento como proceso*.¹⁶ Es decir, que la discusión se inscribiría en torno a la pregunta sobre el lugar del conocimiento científico producido en otros campos disciplinares, en la formación académica y su aplicación tanto en la práctica de intervención profesional como en los programas sociales diseñados de manera exclusiva según el profesionalismo del trabajador o la trabajadora social o dentro de grupos inter, pluri o transdisciplinarios, cuando ellos y ellas los conciben. “El conocimiento como producto” tiene por objeto “dar a conocer y no hacer”. El conocimiento permite actuar con discernimiento, dando a conocer las leyes de existencia, de constitución y de funcionamiento de lo real; además, no es normativo.¹⁷

El *tipo ideal*, en esta tendencia, sería un trabajo social profesional que permitiera la constatación, la validación o la inferencia causal, de lo que hemos convenido llamar el *core knowledge* para hacerlo más científico, puesto que en esos momentos, la “*teoría útil*” sería producida o se produciría en un lugar muy diferente y alejado de la intervención profesional realizada por el trabajo social.

Como lo señala muy bien Scott, con una mirada crítica,¹⁸ “la ciencia produce conocimiento y la práctica aplica ese conocimiento”. En ese período histórico de búsqueda de profesionalización del trabajo social, la idea según la cual la práctica podría estar fundamentada en los aportes de los saberes científicos provenientes de los *saberes de experiencia* tenía muy pocos defensores y poco eco, pues no se trataba de construir

¹⁶ SHEPPARD, Michael y RYAN, Kate. “Practitioners as Rule Using Analysts: A Further Development of Process Knowledge in Social Work”. En: *British Journal of Social Work*, No. 33 (2003), p. 1.

¹⁷ PRESTINI-Christophe, Mireille, *op. cit.*, p. 52.

¹⁸ SCOTT, D. “Practice Wisdom: The Neglected Source of Practice Research”. En: *Social Work*, vol. 35, No. 6 (1990); p. 564.

un saber específico por fuera del saber dominante, dado que el estatus científico-profesional pasaba por la dependencia de las disciplinas legitimadas.

El *cientismo* con fines de profesionalidad como paradigma que dominaba el trabajo social produjo dos corrientes:

La primera, compuesta por aquellos que pensaban (y aún lo hacen) “que *es bueno seguir*” un método científico para enmarcar la práctica con la ayuda de un proceso deductivo, cuyo ejemplo más conocido en nuestro linaje profesional es la propuesta que Mary Richmond presentó en su ahora célebre *Méthode Systématique de Diagnostic Social*,¹⁹ cuando demostró que en el desarrollo de los actos profesionales con un cliente o una clienta, el trabajador o la trabajadora social está condicionado(a) por sus referentes teóricos. Por su parte, Florence Hollis avanzó la idea de que el *case work* debería ser un *arte científico*,²⁰ es decir, responder a los criterios predeterminados por la literatura científica.

La segunda, compuesta por los *científicos puros*, retoma términos como *utilizar, consumir* el conocimiento científico para explicar cuantitativamente la intervención, es decir, para realizar la verificación empírica de teorías elaboradas fuera del campo del trabajo social: “Si Ud. no puede medir el problema de un cliente, ¿ese problema no existe?”. Todo esto debía estar ligado, además, a una actitud profesional centrada en los atributos específicos e individuales de la clientela, sin tener en cuenta su situación considerada como un todo.²¹

Sin embargo, a finales de los años setenta aparecieron varios artículos que cuestionaban de nuevo la relación entre la profesión y el conocimiento científico; las críticas surgieron progresivamente en el trabajo social.

¹⁹ RICHMOND, Mary Ellen. *Social Diagnosis*. New York: Russell Sage Foundation, 1917.

²⁰ HOLLIS, Florence. *Case Work: a Psychosocial Therapy*. New York: Random House, 1964.

²¹ KLEIN, Waldo C. y BLOOM, Martin. “Practice Wisdom”. En: *Social Work*, vol. 40, No. 6 (1995); p. 800.

Algunos de ellos señalaban el hecho de que, en la intervención, convivían en tensión problemas éticos y epistemológicos que surgían en el seno de una profesión que defendía valores, utilizando cierto tipo de conocimiento científico que contradecía sus compromisos éticos.²² Según Edgar Morin,²³ “una ética sin otro fundamento que ella misma, pero que necesita apoyos exteriores”, es decir, la ética de una profesión inscrita en *una relación de ayuda* hacia las personas que sufren, que son excluidas o viven al margen del sistema capitalista.

Pero si, desde el punto de vista epistemológico y ético, no había acuerdo sobre el lugar que le corresponde al cuerpo de conocimientos científicos del trabajo social, ¿qué pasaba entonces con la intervención profesional propiamente dicha? De nuevo apareció la pregunta de nunca acabar, acerca de cómo alcanzar una *competencia profesional* que no fuera considerada como *semiprofesional*. También volvieron los debates sobre si la intervención profesional que reposaba en el modelo técnico-racional nos llevaría hacia lo científico.

Se preguntaba si los y las intervinientes tenían conciencia de que estaban empleando *técnicas*, es decir medios bien definidos, basados en saberes científicos; medios que permiten producir ciertos efectos, dentro del marco de un proceso metodológico riguroso. La intervención realizada por los trabajadores y las trabajadoras sociales en diferentes instituciones, con diferentes clientelas (personas, familias, grupos, comunidades en dificultad), a partir de campos de intervención diversos o en diferentes programas, planes o proyectos sociales, siempre ha sido analizada, particularmente en los países anglosajones.

Este análisis tiene tres énfasis. En primer lugar, se encuentra un grupo de observación que ha seguido cuatro diversas vías: 1) los defensores del *cientifismo aplicado*, garante de un estatus científico de la profesionalidad; 2) aquellos y aquellas que conciben la intervención

²² WHAN, Michael. “On the Nature of Practice”. En: *British Journal of Social Work*, vol. 16, No. 2 (1986).

²³ MORIN, Edgar. *Mes Démons*. París: Editions Stock, 1994, p. 136.

profesional como un arte, es decir, el trabajador o la trabajadora social como profesional que debía afinar el uso de una *intuición informada*, lo cual le da todo su valor a la subjetividad²⁴ y al saber-hacer acumulado durante los años pasados, resolviendo los casos cotidianos; 3) aquellos y aquellas que sostienen que la intervención es un espacio desprovisto de interés, sin posibilidades teóricas, pues es muy prescriptivo, un espacio en donde las competencias de los trabajadores y las trabajadoras sociales se reducirían únicamente a las de expertos(as) calificados(as) en derecho social, comportándose como simples ejecutantes de normas jurídicas o institucionales, sin posibilidades de objetar o de cuestionar, e imbuidos en dinámicas burocráticas que no les permiten ninguna reflexión; 4) los escépticos, para quienes la intervención sería un espacio en donde aparece la existencia de una *cultura oral* en el seno de la profesión²⁵ y cuya característica principal sería un fuerte escepticismo hacia el conocimiento académico.

En segundo lugar, autores como Robbins, Chatterjee y Canda²⁶ agregan que, en la intervención, los trabajadores y las trabajadoras sociales adoptan tres posturas frente a la teoría científica:

1. El rechazo a toda teoría entre los y las intervinientes, partiendo del punto de vista, a menudo afirmado, de que una orientación científica conduciría a una *des-humanización* del acompañamiento social. El enfoque científico es visto como incompatible con la empatía, la convicción ética, el compromiso político, la solidaridad y el altruismo. Hay incluso una prevención contra “los peligros de la invasión de la ciencia sobre el trabajo social”.

²⁴ Aquí se toma la subjetividad como la experiencia adquirida a partir de un compromiso con el mundo social.

²⁵ SHELDON, B. “Theory and Practice in Social Work: A Re-Examination of a Tenuous Relationship”. En: *British Journal of Social Work*, vol. 8 (1979); SHEPPARD, Michael. “Social Work, Social Science and Practice Wisdom”. En: *British Journal of Social Work*, vol. 28 (1995).

²⁶ ROBBINS, Susan P., CHATTERJEE, Pranab y CANDA, Edward R. “Ideology, Scientific Theory, and Social Work Practice”. En: *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, vol. 80, No. 4 (1999); p. 378.

2. Una fe ciega en el conocimiento científico de parte de un buen número de trabajadores y trabajadoras sociales.

3. La práctica de un eclecticismo desordenado en un buen número de ellos y ellas.

Un tercer grupo de autores más radicales se alejan de todo esto, diciendo que la práctica es mucho más que el lugar de verificación del conocimiento o de su construcción, pues es un espacio de encuentro cotidiano con la clientela, en el cual se establece una relación práctica/ética. En consecuencia, la verificación del conocimiento no hace parte de la *esencia* o de la naturaleza de la intervención y no debe ser objeto de su preocupación.²⁷

Lo que queda claro en estas discusiones es que la intervención no es un terreno neutral y que está simultáneamente atravesada por diversas dimensiones: políticas, éticas, relacionales, cognitivas, de formación, de búsqueda de estatus o simplemente científicas.

Lo que se acaba de describir permite afirmar que el énfasis puesto sobre una u otra de estas dimensiones de la discusión ha marcado profundamente las tradiciones, las corrientes de pensamiento y está corroborado por la adhesión de los y las intervinientes a las metodologías de la intervención profesional: ayuda a la persona, trabajo de grupo o de organización comunitaria, algunas consideradas más científicas que otras, o expresiones más *auténticas* del trabajo social que otras.

Segunda tendencia: la adhesión a un modelo científico empírico/deductivo, en la intervención-investigación

Las discusiones sobre la relación entre conocimiento científico e intervención también se han dado por medio de los interrogantes sobre el lugar de la investigación en la cultura científica del trabajo social. ¿Son compatibles las lógicas de la investigación y de la intervención? ¿Tienen ellas lenguajes y saberes-hacer irreconciliables?

²⁷ WHAN, Michael, *op. cit.*, p. 249.

Para responder, podemos agrupar las tres respuestas diferentes que se han dado a estos interrogantes.

La primera sostiene que es posible un diálogo, puesto que los procesos de intervención en trabajo social y los de la investigación social son realmente similares, incluso iguales, y a menudo siguen las mismas etapas lógicas para responder a las normas y criterios predefinidos por la literatura científica.²⁸

La segunda utiliza lógicas distintas y afirma que si un trabajador o trabajadora social emplea los resultados de la investigación científica, su práctica será más eficaz, y sostiene que cuando la investigación es *consumida* por los y las intervinientes, ésta transforma sus saberes y la eficacia de sus intervenciones.²⁹ La práctica profesional rigurosa es un ejercicio de racionalidad técnica, es decir, una aplicación del conocimiento basado en la investigación a la solución de problemas de corte instrumental. La posición defendida aquí es que los investigadores y los profesores universitarios tienen el deber de guiar la racionalidad científica de los intervinientes.

La tercera, sostenida en Quebec (Canadá francés) por Ricardo Zúñiga y Guylane Racine, exalta el diálogo entre la lógica de la investigación y la lógica de la intervención, así como la posibilidad de tender puentes: “el trabajo social no debe caer ni en las analogías fáciles e instrumentales entre investigación e intervención, ni en una aparente oposición ideológica entre la teoría y la práctica”.³⁰ Hay que tener en cuenta entonces la dualidad de las dos lógicas, la de la investigación y la de la intervención, pues, para este autor y los partidarios de esta visión epistemológica, se trata claramente

²⁸ DE ROBERTIS, Cristina. *Méthodologie de l'Intervention en Travail Social*. París: Bayard Presse-Centurion, 1981, p. 90.

²⁹ GENDRON, Jean-Louis. “La Recherche en Service Social”. En: DESLAURIERS, Jean-Pierre y HURTUBISE, Yves. *Introduction au Travail Social*. Québec: Presses de l'Université Laval, 2000, p. 305.

³⁰ ZÚÑIGA, Ricardo. “Logique de la recherche et logique de l'intervention”. En: *Revue Canadienne de Service Social*, vol. 85 (1985); p. 183.

de dos lógicas que no son fácilmente conciliables y, sin embargo, el trabajo social debe necesariamente constituirse con ellas.

Las respuestas segunda y tercera han sido objeto de coloquios, seminarios y debates en revistas científicas. La segunda fue la punta de lanza de los partidarios de la *evidence-based practice* o de trabajos de investigación empiristas, y la tercera tuvo mucho menos defensores que abogaran para que se admitiera el carácter dialéctico de la relación entre las lógicas de investigación y de intervención.

Se requiere entonces tener estas respuestas bien presentes en la mente, para comprender una serie de hechos que han marcado el desarrollo profesional, como fue el caso en los países anglosajones, en donde se dio un vivo interés por la receptividad y la expansión del movimiento llamado “*práctica basada en el análisis de los hechos*” o “*práctica basada en los resultados*”³¹ (*evidence-based practice*), en el transcurso de los años ochenta, época en la que había una demanda creciente de enfoques de intervenciones eficaces o de las llamadas *best practices*.

La *evidence-based practice* (PBR) es sin ninguna duda una manera de responder a esa demanda. Ahora se abordará muy rápidamente qué es la PBR y se describirán dos enfoques claves para aplicar este modo de intervención, como son las guías de práctica (*practice guidelines*) y el consenso de los expertos. La finalidad de este tipo de guía es la de acrecentar constantemente la amplitud de las fuentes de información susceptibles de asegurar la eficacia de la intervención. Su principio esencial busca que toda intervención tenga que apoyarse en su capacidad para alcanzar los resultados deseados.

El enfoque PBR nació porque, según sus autores,³² menos del 1% de las decisiones tomadas por los trabajadores y las trabajadoras sociales, en el marco de

³¹ En adelante PBR.

³² ROSEN, Aaron. “Rationales for Practice Decisions: Variations in Knowledge Use by Decision Task and Social Work Service”. En: *Research on Social Work Practice*, vol. 5 (1995).

sus intervenciones, estaban basadas en la demostración empírica. Según esos autores, los y las intervinientes rara vez leen trabajos de investigación, evalúan poco sus prácticas y no dan mucha importancia a la utilidad de la investigación como soporte de lo que hacen.

Habría tres maneras de hacer operativa la PBR: 1) utilizar guías de práctica; 2) seguir las guías producidas por un consenso de expertos;³³ y 3) la intervención llamada “autodirigida”, cuando no se pueden utilizar los dos métodos precedentes para resolver nuevos problemas.

La PBR sostiene la necesidad de calcar el tipo de racionamiento científico sobre la intervención.³⁴ Recomienda por tanto aplicar los principios de los métodos científicos en la intervención, lo que significa que las hipótesis de intervención deberían ser especificadas para poder verificarlas empíricamente, o bien evaluar los trabajos científicos ya producidos. En esta perspectiva, el trabajador o la trabajadora social deberían preguntarse si el método utilizado dará los resultados esperados. Habría entonces que formular previamente las metas esperadas. La búsqueda de objetividad se hace por consiguiente necesaria, así como también es preciso distinguir los asuntos de fe y los de valores, definir los problemas y los objetivos en términos medibles y, sobre todo, apostar por la evidencia empírica.

³³ Se trata de compilaciones sistemáticas y organizadas de recomendaciones de acciones, basadas en los resultados de investigaciones y en el consenso de interventores expertos en el campo. Los términos habitualmente utilizados para nombrar estas guías son: *protocolo de prácticas, estándares, opciones, parámetros o patrones preferenciales de práctica*. El objetivo de estas guías es el de ayudar al interviniente a encontrar, seleccionar y utilizar las intervenciones susceptibles de ser las más eficaces con tal tipo de clientela, en tal situación particular y para determinado efecto buscado. Estas guías de práctica son habitualmente publicadas bajo la forma de “compendios”, a veces voluminosos, lo que las hace poco atractivas para el practicante.

³⁴ GIBBS, Leonard E. *Scientific Reasoning for Social Workers: Bridging the Gap between Research and Practice*. New York-Toronto: Merrill, Collier Macmillan Canada, Maxwell Macmillan International Pub. Group, 1991.

Hay que señalar que la propuesta de PBR originó numerosas críticas, no solamente por su línea netamente empírica, positivista y cuantitativa,³⁵ sino especialmente porque para algunos autores y autoras de esta tendencia, las lógicas de la investigación y de la intervención son incompatibles. Dicen que hay que separar lo que hacen *los investigadores y las investigadoras de las acciones* de los y las intervinientes, pues los(as) primeros(as) se diferencian de los(as) segundos(as) por el rigor científico de su trabajo, y los(as) segundos(as) están afectados por preocupaciones de eficacia.

Para otros autores, partidarios de la tradición empirista, la práctica es un lugar de experimentación, “la práctica-clínica es en sí misma un proceso de investigación (...)” y un interviniente “efectúa una experimentación cada vez que interviene en una situación (...)”.³⁶

Como ya se mencionó, Zúñiga afirma que el trabajo social no debe confundir la dualidad de las lógicas, la de la investigación y la de la intervención, con la oposición entre teoría y práctica. Él manifiesta que si es legítimo pensar en fortalecer las bases científicas de la profesión, también hay que interrogarse sobre el sentido de tal científicidad, puesto que “el acuerdo previamente supuesto por la ideología cientista, es decir el procedimiento científico, unificado, universal, acumulativo, objetivizado, verificable, no corresponde a la realidad del desarrollo de las ciencias, mucho menos a la marcha de las escuelas de trabajo social, tampoco al desarrollo de la profesión”.³⁷ Según este autor, más que en los laboratorios de investigación social, es en la formación de los futuros intervinientes en donde reside el reto principal: “la formación científica de los trabajadores sociales tiene como primer objetivo el desarrollo de una capacidad personal de aprendizaje, que busca el desarrollo de una conciencia autónoma, coherente y crítica, que debe integrarse a

una formación para la intervención que podría contribuir a hacerla más consciente, mejor codificada, mejor transmitida y más apta a confrontarse y a ser sometida a la experiencia de los otros”.³⁸

Tercera tendencia: inicios de un movimiento de reflexividad

Para contrarrestar a los cientistas positivistas, siempre a la búsqueda de una cultura científica universal, por medio de la defensa teórica de las jerarquías del conocimiento científico. Una corriente científica de los trabajadores y las trabajadoras sociales se identifica con los nuevos cuestionamientos respecto a la teoría científica tradicional, a partir del constructivismo. El interés de éste no es el de concentrarse en el *¿quién conoce?* de la psicología cognitiva, ni en el *¿qué conocemos?* de la epistemología filosófica, sino más bien en el *¿qué es la investigación de la “realidad”?*³⁹

La epistemología constructivista ha sido objeto de numerosos escritos, que sería muy largo resumir aquí.⁴⁰ Es cierto que el constructivismo no es verdaderamente homogéneo. Existen diversos tipos que van del más moderado al más radical. También hay numerosos géneros de constructivismos: epistemológicos, sociológicos, psicológicos, antropológicos e históricos, algunos más cognitivistas y otros más materialistas. Pero, en términos generales, podríamos decir que el constructivismo busca poner en cuestión la manera como las ciencias sociales aprehenden la relación entre naturaleza y cultura, el conocimiento y los saberes, la objetividad y la subjetividad y, no menos importante, lo que se entiende por “real”.

El debate que plantea el constructivismo sobre el conocimiento sigue dos vías: la primera es el lengua-

³⁵ SMITH, David. “The limits of positivism in Social Work research”. En: *British Journal of Social Work*, vol. 17, No. 4 (1987).

³⁶ SCOTT, citado por RACINE, Guylaine y LEGAULT, Barbara. “La Pluralité des Savoirs dans la Pratique du Travail Social”. En: *Intervention*, vol. 114 (2001); p. 296.

³⁷ ZÚÑIGA, Ricardo, *op. cit.*, p. 182.

³⁸ *Ibid.*, p. 183.

³⁹ ZÚÑIGA, Ricardo. “La théorie et la construction des convictions en travail social”. En: *Service Social*, vol. 42, No. 3 (1993); p. 4.

⁴⁰ También ha sido objeto de severas críticas por parte de los marxistas y neomarxistas, que la consideran relativista, inmoral y apolítica. Estas críticas olvidan a menudo que hay varios tipos de constructivismo.

je, la segunda, la reflexividad. Ambas permiten una nueva visión de la Historia, la sociedad, la cultura y sus diferencias. Bajo el postulado de la reflexividad, el constructivismo sostiene que el sujeto que conoce y que representa (reproduce) lo real, es capaz de producir un conocimiento, y no solamente de ser un objeto de conocimiento, y de construir al mismo tiempo un saber que puede ser objeto de conocimiento. Por otra parte, el constructivismo afirma que, en la sociedad y la cultura, los individuos co-crean la realidad de sus interacciones y de las interpretaciones que ellos hacen.⁴¹

En el trabajo social, el constructivismo sienta las bases necesarias para comprender cuál es el lugar de la construcción de conocimientos en los retos de la acción social, insistiendo en el actuar reflexivo y en su importancia en la construcción de los saberes. En el constructivismo, “los conocimientos deben ser contruidos, inacabados, plausibles, convenientes y contingentes; orientados por fines; dependientes de las acciones y de las experiencias realizadas por los sujetos que conocen, estructurados por los procesos de conocimiento, estructurándolos a ellos también; forjados en y a través de la interacción del sujeto que conoce con el mundo”.⁴²

Todo esto ha contribuido a abrir nuevas pistas de reflexiones epistemológicas en el seno de la profesión y ha buscado reconciliarla con una racionalidad ligada a la intervención. A partir del movimiento constructivista, han surgido numerosos cuestionamientos en el medio académico sobre lo que nuestra comunidad entiende por ciencia, conocimiento, sobre cómo vemos la jerarquización del conocimiento científico dentro de las ciencias sociales y humanas, y el lugar asignado al trabajo social.

Con los postulados básicos del constructivismo, nuevas voces señalan la existencia de diversas formas de concepción del conocimiento, diferentes maneras de conocer,

⁴¹ HACKING, Ian. *Entre Science et Réalité. La construction sociale de quoi?* París: La Découverte, 2001, p. 27.

⁴² MUCCHIELLI, Alex. *Les méthodes qualitatives*. París: PUF, 1994, p. 15.

de valorizar los saberes y la experiencia profesional. Estas voces también cuestionan el autoritarismo del saber profesional que no reconoce que las personas en situaciones problemáticas tienen también cierto conocimiento de su situación y que éste no es privilegio exclusivo de los practicantes, investigadores o expertos.

Los debates actuales insisten en que el trabajo social admita que el conocimiento teórico es una construcción social, puesto que nace en un contexto social, político, económico, cultural, histórico y específico, y en que todos estos contextos ejercen una influencia sobre ese conocimiento y sobre la manera de valorar la *verdad científica*.⁴³

Estos debates van incluso más lejos, al afirmar que los teóricos o los maestros del pensamiento científico, muy a menudo, son influenciados en su trabajo por el género, la clase social, la cultura y las orientaciones sexuales. Las teorías son con frecuencia un reflejo de los teóricos porque sus preocupaciones, valores y opiniones del mundo se transmiten usualmente por medio de las teorías que ellos construyen. Por esto se dice que la mayor parte de las teorías utilizadas en la intervención en trabajo social tienden a menudo a ver a la clientela como “*resistente*”, problemática, patológica y siempre equivocada, y que no hay que sorprenderse por la preponderancia de las teorías deterministas o reduccionistas de la experiencia humana. Es decir, de las teorías que exageran el comportamiento negativo del ser humano y minimizan sus fuerzas y/o potencialidades.⁴⁴

Una oportunidad para la intervención profesional

La intervención, como concepto que sirve para designar la práctica de los profesionales de la acción social, “estructura tres redes conceptuales: la intervención como interacción, como acción pública y como saber-hacer técnico-científico”.⁴⁵ Actualmente, a propósito de estas tres redes conceptuales, diferentes autores, tanto del campo del trabajo social como del medio

⁴³ ROBBINS, S., CHATTERJEE, P. y CANDA, E., *op. cit.*

⁴⁴ *Ibid.*, p. 376.

⁴⁵ NÉLISSE, Claude y ZÚÑIGA, Ricardo, *op. cit.*, p. 7.

educativo y de la psicología, admiten que el actuar profesional es una fuente de conocimiento que sirve para producir *saberes de acción* o *saberes experienciales*. En los escritos científicos de la profesión, diversos artículos revalorizan estos saberes y su importancia en el campo de la acción social.⁴⁶ No obstante, la noción de saberes de acción es relativamente reciente y aun vaga. Ciertos autores enfatizan el uso pragmático de estos saberes, sin privilegiar un modo particular de génesis, lo que no favorece la reflexión epistemológica subyacente. Los saberes de acción pueden entonces tener sus raíces en la sabiduría, en la cultura profesional o en la experiencia.⁴⁷ Para otros, “*los saberes de acción son saberes – declarativos o procedimentales – puestos al servicio de una lógica de acción*” y hay una lógica de acción desde el momento en que un actor orienta su acción en función de uno o varios criterios para optimizar o racionalizar. Una acción compleja es a menudo optimizada y racionalizada según varios criterios.⁴⁸ Para otro autor, el saber de acción o de experiencia contiene la idea de “conocimiento íntimo, personal, que resulta de una acción directa y reflexionada de un sujeto sobre sí mismo, sobre otro sujeto, sobre un objeto o un entorno”.⁴⁹

El saber experiencial no excluye la abstracción, es el resultado de lo que uno ha aprendido por experiencia. Sin embargo necesita, para no ser limitado, ser teorizado, formalizado y confrontado con un saber científico. El saber experiencial está constituido por el conjunto de los saberes-hacer, es decir, de esa práctica que permite

⁴⁶ RACINE, Guylaine. *Des «cas lourds» aux Situations Complexe: Étude Exploratoire sur le concept de «cas lourd» dans les maisons d'hébergement pour femmes sans abri*. Étude réalisée au Chaînon et à l'Auberge Madeleine, Montréal, 1994; NÉLISSE, C. y ZÚÑIGA, R., *op. cit.*; LEGAULT, Georges. *L'Intervention. Usages et Méthodes*. Sherbrooke: GGC Editions, 1998.

⁴⁷ BARBIER, J-M. (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. París: PUF, 1996.

⁴⁸ GATHER Thurler, Monica. “Savoirs d'action, Savoirs d'innovation des Chefs d'établissement”. En: PELLETIER, G. (dir.). *Former des dirigeants de l'Éducation. Apprentissage dans l'action*. Bruxelles: De Boeck, 1988, p. 115.

⁴⁹ PINEAU, George. “La formation expérientielle en auto-éco et co-formation”. En: *Éducation permanente*, vol. 100-1001 (1989).

resolver “con fineza” el problema, que se caracteriza por un “arte de hacer”, de ese “hacer reflexivo” que está en juego en una profesión, del conjunto de actitudes y de comportamientos que se refieren a los valores de la profesión.⁵⁰

Otros autores y otras autoras señalan que “incluso si los saberes de acción provienen de la experiencia de la intervención y son validados por ésta, están de todas formas constituidos por diversos tipos de saberes”.⁵¹ Además, tienen su propia dinámica, puesto que no pueden ser vistos como una simple amalgama de conocimientos científicos adquiridos en un currículo universitario, de habilidades tácticas, de saberes-hacer relacionales o institucionales. Tienen también cierta forma de ver el conocimiento, las instituciones sociales, el cambio social y cultural, el trabajo en equipo, la acción profesional y sus efectos, pero para ello hay que investigar los tipos de conocimiento con los cuales se construyen esos *saberes de acción*, y ver cómo se insertan en la dinámica social que los moviliza.

En nuestra opinión, lo que es nuevo en los inicios del *movimiento de reflexividad* es el cuestionamiento sobre dos supuestos respecto a la intervención profesional.

El primero es que la intervención es un acto profesional que pone en presencia, por un lado, los conocimientos científicos de un trabajador social y, por el otro, los conocimientos “no científicos de un cliente”,⁵² puesto que en este movimiento se sostienen y valorizan los saberes comúnmente llamados “no científicos” del interviniente.

El segundo es que la intervención es un espacio en donde el actor juega un papel que va más allá de la adaptación de un grupo social al sistema; es un espacio de creación y de construcción de saberes, puesto que:

la intervención se confunde entonces cada vez más con la gestión de programas establecidos a partir del análisis *objetivizante* de las poblaciones y de los problemas. Tal

⁵⁰ PRESTINI-Christophe, Mireille, *op. cit.*, p. 54.

⁵¹ RACINE, Guylaine y LEGAULT, Barbara, *op. cit.*, p. 294.

⁵² GENDRON, Jean-Louis, *op. cit.*, p. 330.

enfoque anula al sujeto y crea en su lugar un objeto que pertenece a una población, de la cual se han analizado las características sobre las que hay que intervenir técnicamente, para garantizar el funcionamiento de un sistema que no tiene otra finalidad diferente a la búsqueda de su propia producción, su efectividad.⁵³

Como ya se señaló, los académicos constructivistas han desarrollado elementos a partir del trabajo social, para llegar por medio de nuevos interrogantes a la discusión sobre la intervención social y sus posibilidades epistemológicas. Estas nuevas ideas insisten en la importancia de la reflexividad y orientan la discusión hacia la construcción de los saberes de acción, también llamados saberes prácticos, como una vía prometedora para no renunciar a seguir pensando en las posibilidades científicas y teóricas de la profesión.

Hasta el momento, esos saberes de acción habían sido ocultados por la supremacía del paradigma positivista, según el cual sería posible pensar la acción social profesional como un lugar donde se producen, se construyen y se transmiten saberes y conocimientos. Durante mucho tiempo, éste ha sido uno de los factores de la ignorancia y del desprecio por los y las intervinientes como agentes capaces de construir saberes y conocimientos, a pesar de que, sin gran éxito, teóricos de trabajo social señalaron durante muchos años el papel fundamental de la práctica como lugar de aprendizaje, y también de creación de nuevos saberes.⁵⁴ Estos autores intentaron igualmente demostrar, sin mucho éxito, que los saberes prácticos experienciales eran las bases de los conceptos que podían producir los trabajadores sociales. Hoy todo indica que ellos serán tenidos en cuenta.

⁵³ RENAUD, Gilbert. "l'Intervention: de la Technique à la Clinique ou de l'Objet au Sujet". En: NELISSE, Claude y ZÚÑIGA, Ricardo (dir.). *l'Intervention: Les savoirs en action*. Sherbrooke: GGC Éditions, 1977, p. 140.

⁵⁴ CAREW, R. "The Place of Knowledge in Social Work Activity". En: *British Journal of Social Work*, vol. 9 (1979); IMRE, R. "Tacit Knowledge in Social Work Research and Practice". En: *Smith College Studies in Social Work*, vol. 55, No. 2 (1985); PAYNE, Malcolm. *Modern Social Work Theory. A Critical Introduction*. Londres: The Macmillan Press Ltd, 1991.

Como ya se dijo, estas reflexiones sobre los saberes de acción se inscriben en el pensamiento constructivista sobre el saber y el conocer. Es evidente que los saberes teóricos o científicos están ligados a los conocimientos acumulados; provienen de diversas tradiciones, corrientes intelectuales, escuelas de pensamiento o son producidos por personas de renombre con equipos de investigación prestigiosos, con fundamentos ricamente constituidos, y son transmitidos a una amplia comunidad científica, puesto que su gran capacidad de abstracción les permite ser generalizados para convertirse en las claves de la dinámica y de las relaciones sociales en el más amplio sentido. Por el contrario, los saberes de acción conducen a la idea de que son *conocimientos* que tienen una connotación más local, serían limitados, circunscritos en el tiempo; tendrían en cuenta el lugar, en oposición al conocimiento científico que tiene vocación de generalización. Los saberes de acción están al servicio de las particularidades y dan una dimensión de identidad a sus productores: "estos saberes serían así considerados como los componentes identificadores pues son poseídos y generados por los(as) intervinientes y fuertemente integrados a la acción y su contexto".⁵⁵ No olvidemos señalar este importante aspecto de identidad del trabajo social, pues la progresión de la reflexión sobre los saberes de acción y su valorización permitirá los *empoderamientos* necesarios para dejar de percibirse como una profesión con saberes *culpables* y *vergonzados*,⁵⁶ y estos saberes serán valiosos solamente el día en que la profesión haga suya esta importantísima e innovadora reflexión. Pensamos que no habrá reconocimiento de la profesión hasta tanto los trabajadores y las trabajadoras sociales no se hayan reposicionado en el análisis de las dinámicas y de la vitalidad de la acción profesional con la cual ellos y ellas están comprometidos cotidianamente.

Antes de llegar a la discusión actual, en donde aparecen importantes ejes de análisis que nos permiten creer en los saberes de acción existentes en trabajo social, en la

⁵⁵ RACINE, Guylaine y LEGAULT, Barbara, *op. cit.*, p. 299.

⁵⁶ WEICK, A. "Guilty Knowledge". En: *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, vol. 80, No. 4 (July-August, 1999).

intervención profesional reflexiva y en sus posibilidades, lo que acabamos de describir nos deja enmarcar y recordar que lo que hoy comienza progresivamente, y no sin resistencia, a ganar terreno en el seno de la profesión, era prácticamente impensable en los albores de la discusión sobre la profesionalización del trabajo social, es decir en la primera tendencia presentada en este artículo.

Queremos recordar que aunque la literatura científica reconoce el modelo del *practicante reflexivo*, elaborado como paradigma por Donald Schön y Chris Argyris en 1974, las extrapolaciones hacia el trabajo social solo aparecieron tímidamente hacia los años ochenta, para reforzarse en el transcurso de la década siguiente, cuando estas posibilidades fueron realmente asumidas en la investigación. Creemos que esa debería ser una de las pistas para explorar en las escuelas de trabajo social de las universidades del Norte y del Sur en los años venideros.

Hoy se admite que la intervención profesional es una acción racional reflexiva, ejecutada por actores que piensan de manera implícita o explícita en sus acciones cotidianas y que esta reflexividad puede en todo momento jugar un papel en la construcción de los conocimientos y de los saberes de acción. Sería falso pensar que la intervención profesional, en sí misma, produce conocimientos y saberes, incluso si incluyera situaciones, eventos y particularidades que sirvieran de terreno fértil para la comprensión de ciertas realidades susceptibles de sustentar elaboraciones teóricas. Para ello es preciso que los saberes de acción que resultan de la intervención se sometan a procesos rigurosos de mediaciones, a confrontaciones con pares de otras disciplinas y a abstracciones más elaboradas.

Las investigaciones sobre la intervención deberían traducir ciertos tipos de saberes para poder hacerlos inteligibles y accesibles a los otros y a nosotros mismos. En caso contrario, nos estancaríamos. *La verbalización* de la acción profesional debería recibir una atención muy particular, entendiendo que el o la practicante se ve a menudo en la obligación de dar una forma a sus representaciones sociales. Volverlas inteligibles permite

compartirlas y hacerlas circular para un intercambio fructífero con los pares, la crítica y el análisis en grupo. Esta actividad tendría también como objetivo actuar sobre sus propias representaciones sociales, una vez que éstas hayan sido explicitadas.

Evidentemente, el saber académico acumulado hasta el presente nos informa sobre las posibilidades de la práctica reflexiva para producir saberes de acción. Los trabajos hoy reconocidos nos muestran que los y las intervinientes no se contentan con adaptar los conocimientos adquiridos en el transcurso de las dificultades encontradas durante la intervención, sino que ellos y ellas producen conocimientos durante y sobre la acción profesional.⁵⁷

Algunos autores desarrollan la idea de que en todo proceso de práctica hay un actor social que emplea la reflexividad con competencia, pues él está implicado y participa en la situación de intervención.⁵⁸ Los practicantes están en el corazón de la producción de los saberes en acción, es decir de saberes construidos en, por y para la acción, por personas que viven la experiencia de transformación permanente y recurrente de los saberes en acción y de acción, “desde el momento en que asumen una crítica epistemológica interna que lo(a)s ayuda a pensar bien, más que a creer en alguna verdad científica infalible y evidente”.⁵⁹ Dos líneas se dibujan entonces en esa dirección. Por una parte, aquellos que ven la reflexión como una acción que se origina en la mente de los que ya tienen una buena experiencia y una sólida formación teórica en trabajo social, quienes en la intervención profesional crean normas y reglas que pueden ser comprendidas por medio del discurso o del lenguaje técnico de los trabajadores y las trabajadoras sociales y, por otra parte, aquellos que ven la reflexión como una

⁵⁷ RACINE, Guylaine. «La production de savoirs d'expérience: un processus ancré dans la participation à une pratique commune». En: NELISSE, Claude y ZÚÑIGA, Ricardo. *L'intervention: Les Savoirs en Action*. Sherbrooke: GGC Éditions, 1997, p. 184.

⁵⁸ SHEPPARD, Michael. “Practice Validity, Reflexivity and Knowledge for Social Work”. En: *British Journal of Social Work*, vol. 28, No. 5 (1998); p. 767.

⁵⁹ LE MOIGNE, J.-L. “Les Savoirs” du Service Social: Acquis Positifs ou Construit épistémique”. En: *Revue Française de Service Social*, vol. 188, No. 2 (1998); pp. 9-10.

experiencia localizada y le dan la primacía a la dinámica de la vida cotidiana, la improvisación y el peso de la acción social efectiva.

En resumen, ardientes debates tienen lugar hoy en varios países, en círculos académicos del trabajo social relativamente reducidos, sobre la necesidad de un nuevo contrato con las ciencias sociales y humanas, y para señalar también la inutilidad de hablar de un solo y único método científico, una sola manera de producir conocimiento, y mostrar las diferentes vías que pueden generar ese conocimiento, así como el hecho de que antes de ser universal, el conocimiento es local, puesto que todo saber está anclado en una realidad dada.

Un nuevo consenso sostiene que cuando se trata de conocimiento, no nos referimos solamente a la teoría como abstracción, sino que incluimos la intervención profesional como lugar de construcción y de validación de los saberes de acción, confrontados a los conocimientos hegemónicos. Vimos cómo, a menudo, en el trabajo social la teoría es considerada autoritaria, exterior, distante, desconectada, un freno a la intervención, más que como un elemento útil para ésta.⁶⁰

Tradicionalmente, la profesión fundamenta sus prácticas profesionales en teorías que con mucha frecuencia no son sometidas a discusión y que hacen parecer como si la búsqueda del conocimiento viniera de todas partes, excepto de la práctica. Con la recuperación de la intervención profesional reflexiva como objeto de análisis, con el fin de pensar el conocimiento en el trabajo social, seguiremos la vía de la construcción de los saberes de experiencia y en el reconocimiento de contextos locales o micro, que permiten la creación, la legitimación y el uso de este conocimiento. Se tiene entonces una pista de trabajo que puede ser fértil en América Latina.

Referencias bibliográficas

ADAMS R., Dominelli, L. y PAYNE M. (dir.). *Social Work: Themes, Issues and Critical Debates*. Londres: Macmillan.

AUSTIN, D.M. "Identifying Research Priorities in Social Work Education". En: RUBIN, Allen y ROSENBLATT, Aaron

⁶⁰ DALEY, Barbara. "Learning and Professional Practice: A Study of Four Professions". En: *Adult Education Quarterly*, vol. 52, No. 1 (2001); p. 48.

(dir.). *Sourcebook on Research Utilization*. New York: Council on Social Work Education, 1979, pp. 53-58.

ARGYIS, Chris y SCHÖN, Donald. *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1974.

BARBIER, J-M. (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. París: PUF, 1996.

BILODEAU, Guy. "Le Travail Social, l'Apprentissage expérientiel et les Stages". En: *École de Service Social*. Document miméographé. Université de Laval, Québec, 1984.

_____. *Introduction au Travail Social*. Rennes: Éditions de la Santé Publique, 2004, p. 92.

BOLLAND, Kathleen y ATHERTON, Charles. "Heuristic Versus Logical Positivism: Solving the Wrong Problem". En: *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, vol. 83, No. 1 (2002); pp. 7-13.

CAMPBELL, Carolyn y UNGAR, Michael. "Deconstructing Knowledge Claims: Epistemological Challenges in Social Work Education". En: *Journal of Profressive Human Services*, vol. 14, No. 1 (2003); pp. 41-59.

CAREW, R. "The Place of Knowledge in Social Work Activity". En: *British Journal of Social Work*, vol. 9 (1979); pp. 349-364.

COUTURIER, Yves. "L'inflation réflexive dans le courant praxéologique: indice de la reconstruction de l'idéologie professionnaliste". En: *Nouvelles Pratiques Sociales*, No. 1 (2000); pp. 137-152.

CRAPUCHET, Simone y SALOMON, Georges-Michel. *L'Intervention dans le Champ Social. L'interférence, Sciences de l'homme, Techniques Sociales*. Toulouse: Privat, 1992.

DALEY, Barbara. «Learning and Professional Practice: A Study of Four Professions». En: *Adult Education Quarterly*, vol. 52, No. 1 (2001); pp. 39-54.

DE RIDDER, Guido. *Les Nouvelles Frontières de l'intervention Sociale*. París: L'Harmattan, 1998.

DE ROBERTIS, Cristina. *Méthodologie de l'Intervention en Travail Social*. París: Bayard Presse-Centurion, 1981, p. 90.

DEMAILLY, Lise. "Les métiers relationnels de service public approche gestionnaire, approche politique". *Lien social et politiques*, No. 40 (1998); pp. 17-24.

DESLAURIERS, Jean-Pierre y HURTUBISE, Yves. *Introduction au Travail Social*. Québec: Presses de l'Université Laval, 2000.

FOOK, J. "Theorising from Frontline Practice. Towards an Inclusive Approach for Social Work Research". Paper presented at the Seminar 6 (2000-7-11) ESRC-Funded Seminar Series, Theorising Social Work Research, 2000.

- GATHER Thurler, Monica. "Savoirs d'action, savoirs d'innovation des chefs d'établissement". En: PELLETTIER, G. (dir.). *Former des dirigeants de l'Éducation. Apprentissage dans l'action*. Bruxelles: De Boeck, 1988, pp. 101-131.
- GENDRON, Jean-Louis. "La Recherche en Service Social". En: DESLAURIERS, Jean-Pierre y HURTUBISE, Yves. *Introduction au Travail Social*. Québec: Presses de l'Université Laval, 2000, pp. 289-312.
- GIBBS, Leonard E. *Scientific Reasoning for Social Workers: Bridging the Gap between Research and Practice*. New York-Toronto: Merrill, Collier Macmillan Canada, Maxwell Macmillan International Pub. Group, 1991.
- GOLDSTEIN, Howard. "The Knowledge Base of Social Work Practice: Theory Wisdom, Analogue, or Art?". En: *Journal of Contemporary Human Services*, vol. 71, No. 1 (1990), pp. 32-43.
- . "The Limits and Art of Understanding in Social Work Practice". En: *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, vol. 80, No. 4 (1999); pp. 385-395.
- GREVOT, Alain. "Le Travail Social, une Spécialité française?". En: DE RIDDER, Guido (dir.). *Les Nouvelles frontières de l'Intervention sociale*. Paris: L'Harmattan, 1997, pp. 229-238.
- GROULX, Lionel H. *Le Travail Social. Analyse et Évolution, Débats et Enjeux*. Québec : Editions Agence D'Arc, 1993.
- . «Travail Social d'intervention en Contexte d'autorité». En: *Revue canadienne de service social*, vol. 12, No. 1 (1995) ; pp. 98-112.
- HACKING, Ian. *Entre Science et Réalité. La construction sociale de quoi?* Paris: La Découverte, 2001.
- HARRISON, W.D. «Reflective Practice in Social Care». En: *Social Service Review* (1987); pp. 393-403.
- HEINEMAN, Pieper M. «Comments on: Scientific Imperatives in Social Work Research, Pluralism is not Skepticism», En: *Social Service Review*, vol. 61; (1987); pp. 368-370.
- HOLLIS, Florence. *Social Case Work in Practice - Six Case Studies*. New York: New York, N.Y., Family Welfare Association of America, 1939.
- . *Case Work: a Psychosocial Therapy*. New York: Random House, 1964.
- IMRE, R. "Tacit Knowledge in Social Work Research and Practice". En: *Smith College Studies in Social Work*, vol. 55, No. 2 (1985); pp. 137-149.
- JARVIS, P. *The Practitioner-Research: Developing Theory from Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- KHALID, Mohammed. "Fondements et Principes éducatifs de la Formation pratique en Travail Social". En: *Intervention*, vol. 118 (2003); pp. 41-48.
- KLEIN, Waldo C. y BLOOM, Martin. "Practice Wisdom". En: *Social Work*, vol. 40, No. 6 (1995); pp. 799-807.
- LE MOIGNE, J.-L. "«Les Savoirs' du Service Social: Acquis Positifs ou Construit épistémique". En: *Revue Française de Service Social*, vol. 188, No. 2 (1998); pp. 5-10.
- . *Le Constructivisme*. Paris: L'Harmattan, 2001.
- LECOMTE, Roland. «La nature du Travail Social contemporain». En: DESLAURIERS, Jean-Pierre y HURTUBISE, Yves. *Introduction au Travail Social*. Québec: Presses de l'Université Laval, 2000.
- LEE, Mo-Yee y GREENE, Gilbert J. «A Social Constructivist Framework for Integrating Cross-Cultural Issues in Teaching Clinical Social Work». En: *Journal of Social Work Education*, vol. 35, No. 1 (1999); pp. 21-37.
- LEGAULT, Georges A. *L'Intervention: les Savoirs en Action*. Sherbrooke : GGC Éditions, 1997.
- . *L'Intervention. Usages et Méthodes*. Sherbrooke: GGC Editions, 1998.
- . *L'Intervention: Analyses et Enjeux méthodologiques*. Sherbrooke: GGC Éditions, 1999.
- LEGAULT, Gisèle. "Formation à une Pratique interculturelle". En: *Revue Canadienne De Service Social*, vol. 8, N° 2 ; (1991), pp. 153-67.
- MALAGÓN, Edgar. «Hipótesis sobre La historia del trabajo social en Colombia». En: *Revista de Trabajo Social*, vol. 3, No. 1 (2002).
- MAYER, Robert. *Évolution des Pratiques en Service Social*. Boucherville: Gaétan. Mörin.
- McCARTT Hess, Peg y MULLEN, Edward J. *Practitioner-Researcher Partnerships: Building Knowledge from, in, and for Practice*. Washington: NASW Press, 1995.
- MERCIER, Clément. "L'organisation Communautaire et le Travail Social". En: DESLAURIERS, Jean-Pierre y HURTUBISE, Yves. *Introduction au Travail Social*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2000, pp. 177-212.
- MORIN, Edgar. *Mes Démon*s. Paris: Editions Stock, 1994, p. 136.
- MUCCHIELLI, Alex. *Les méthodes qualitatives*. Paris: PUF, 1994.
- NÉLISSE, Claude y ZÚÑIGA, Ricardo. «Présentation». En: NÉLISSE, Claude y ZÚÑIGA, Ricardo (dirs.). *L'intervention: Les Savoirs en Action*. Sherbrooke: GGC Editions, 1997, pp. 5-16.
- O'NEILL, Sylvia. "Social Work a Profession?". En: *Journal of Social Work Practice*, vol. 13, No. 1 (1999).
- PALEY, John. "Social Work and the Sociology of Knowledge". En: *British Journal of Social Work*, vol. 17, No. 2 (1987).

- PAYNE, Malcolm. *Modern Social Work Theory. A Critical Introduction*. Londres: The Macmillan Press Ltd, 1991.
- PINEAU, George. "La formation expérientielle en auto-éco et co-formation". En: *Éducation permanente*, vol. 100-1001 (1989); pp. 23-30.
- PRESTINI-Christophe, Mireille. «La professionnalisation en formation initiale». En: *Revue Française de Service Social*, vol. 188, No. 2 (1998).
- RACINE, Guylaine. *Des «cas lourds» aux Situations Complexe: Étude Exploratoire sur le concept de «cas lourd» dans les maisons d'hébergement pour femmes sans abri*. Étude réalisée au Chaînon et à l'Auberge Madeleine, Montréal, 1994.
- . «La Production de Savoirs d'expérience: un Processus ancré dans la Participation à une Pratique commune». En: NELISSE, Claude y ZÚÑIGA, Ricardo. *L'intervention: Les Savoirs en Action*. Sherbrooke: GGC Éditions, 1997.
- . *La Production de Savoirs d'expérience chez les Intervenants sociaux: le Rapport entre l'Expérience individuelle et collective*. Paris : L'Harmattan, 2000.
- RACINE, Guylaine y Conseil Québécois de la Recherche Sociale. *Les Maisons d'hébergement pour Femmes Sans Abri: un Rôle de Prévention secondaire en Santé mentale: Rapport de recherche*. Québec: Conseil Québécois de la Recherche Sociale, 1990, p. 2.
- RACINE, Guylaine y LEGAULT, Barbara. "La Pluralité des Savoirs dans la Pratique du Travail Social". En: *Intervention*, vol. 114 (2001); pp. 293-302.
- RACINE, Pierre. «L'usage des Théories de l'action dans la Formation à l'Intervention sociale». En: *Revue Service social*, vol. 40, No. 2 (1991).
- REAY, Ruth. "Bridging the Cap: A Model for Integrating Theory and Practice". En: *British Journal of Social Work*, vol. 16, No. 1 (1986); pp. 49-64.
- RENAUD, Gilbert. "L'Intervention: de la Technique à la Clinique ou de l'Objet au Sujet". En: NELISSE, Claude y ZÚÑIGA, Ricardo (dir.). *L'Intervention: Les savoirs en action*. Sherbrooke: GGC Éditions, 1977, pp. 139-164.
- . «Système Symbolique et Intervention sociale». En: *Intervention*, vol. 100 (1995); pp. 12-22.
- RICHMOND, Mary Ellen. *Les Méthodes Nouvelles d'assistance: Le Service Social des Cas individuels*. Rennes: Éditions de l'École Nationale de la Santé Publique, 2002.
- . *Social Diagnosis*. New York: Russell Sage Foundation, 1917.
- . *What is Social Case Work?: An Introductory Description*. New York: Russell Sage Foundation, 1922.
- ROBBINS, Susan P., CHATTERJEE, Pranab y CANDIA, Edward R. "Ideology, Scientific Theory, and Social Work Practice". En: *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, vol. 80, No. 4 (1999); pp. 374-384.
- ROSEN, Aaron. "Rationales for Practice Decisions: Variations in Knowledge Use by Decision Task and Social Work Service". *Research on Social Work Practice*, vol. 5 (1995); pp. 501-23.
- ROSEN, Aaron y PROCTOR, Enola K. *Developing Practice Guidelines for Social Work Intervention: Issues, Methods, and Research Agenda*. New York: Columbia University Press, 2003.
- RUBIN, Allen y ROSENBLATT, Aaron. *Sourcebook on research utilization: a compilation of papers presented for discussion at the Conference on Research Utilization in Social Work Education*. New Orleans, Louisiana, October 5-7, 1977, New York: Council on Social Work Education.
- RUBIN, Allen, ROSENBLATT, Aaron, AUCLAIR, René y TREMBLAY, Louise. *Recueil de textes inédits sur l'utilisation de la recherche en Service Social*. Québec: Presses de l'Université Laval, 1984.
- RUSSELL, Mary N. y WHITE, Bonnie. «Practice with Immigrants and Refugees: Social Work and Client Perspective». En: *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, vol. 9, No. 3/4 (2001); pp. 73-92.
- SALEEBY, D. "Culture, Theory, and Narrative: The Intersection of Meanings in Practice". *Social Work*, vol. 39, No. 4 (1994); pp. 351-59.
- SCHÖN, Donald. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983, p. 31.
- . *Le Praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques, 1994.
- . «Reflective Inquiry in Social Work Practice». En: McCARTT Hess, Peg y MULLEN, Edward J. *Practitioner-Research Partnerships*. New York: NASW Press, 1995, pp. 31-55.
- . *Le Tournant Réflexif: Pratiques Educatives et Études de Cas*. Montréal: Éditions Logiques, 1996.
- SCOTT, D. "Practice Wisdom: The Neglected Source of Practice Research". En: *Social Work*, vol. 35, No. 6 (1990); p. 564.-568.
- SHELDON, B. "Theory and Practice in Social Work: A Re-Examination of a Tenuous Relationship". En: *British Journal of Social Work*, vol. 8 (1979); pp. 1-21.
- SHEPPARD, Michael. "Social Work, Social Science and Practice Wisdom". En: *British Journal of Social Work*, vol. 28 (1995); pp. 265-293.
- . "Practice Validity, Reflexivity and Knowledge for Social Work". En: *British Journal of Social Work*, vol. 28, No. 5 (1998); pp. 763-781.

- SHEPPARD, Michael y RYAN, Kate. "Practitioners as Rule Using Analysts: A Further Development of Process Knowledge in Social Work". En: *British Journal of Social Work*, No. 33 (2003).
- SMITH, David. "The Limits of Positivism in Social Work Research". En: *British Journal of Social Work*, vol. 17, No. 4 (1987); pp. 401-416.
- ST. ARNAUD, Yves. *Connaître par l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1992.
- STEVENSON, Olive. «Knowledge for Social Work». En: *British Journal of Social Work*, vol. 1, No. 2 (1971); pp. 225-237.
- THYER, Bruce. "Developing Discipline-Specific Knowledge for Social Work: Is it Possible?". En: *Journal of Social Work Education*, vol. 38, No. 1 (2002).
- TOWLE, Charlotte. *Common Human Needs*. Chicago: University of Chicago Press, 1945.
- TYSON, K.B. "A New Approach to Relevant Scientific Research for Practitioners: The Heuristic Paradigm". En: *Social Work*, vol. 37, No. 6 (1992); p. 541.
- WENGER, Etienne. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1998.
- WEICK, A. "Guilty Knowledge". En: *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, vol. 80, No. 4 (July-August, 1999).
- WENGER, Etienne, MCDERMOTT, Richard A. y SNYDER, William. *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press, 2002.
- WHAN, Michael. "On the Nature of Practice". En: *British Journal of Social Work*, vol. 16, No. 2 (1986); pp. 243-250.
- ZÚÑIGA, Ricardo. "Logique de la recherche et logique de l'intervention". En: *Revue canadienne de service social*, vol. 85 (1985); pp. 171-184.
- . "La théorie et la construction des convictions en travail social". En: *Service Social*, vol. 42, No. 3 (1993).



Fondo Orlando Fals Borda. Serie Acción Comunal 1950-1964. Archivo Histórico Universidad Nacional de Colombia.

