

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE CIENCIA POLÍTICA Y RR. II.
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL
Departamento de Fundamentos Teóricos del Trabajo Social**

Documento de Trabajo

**“Los talleres en la Escuela de Trabajo Social, defensa crítica de una
propuesta pedagógica alternativa”**

ROSARIO- ABRIL - 2010

Este documento es una breve síntesis de la **Jornada de Trabajo sobre los Talleres**, realizada en mayo del 2009, que nos permitió renovar el compromiso con una propuesta que recupera la idea de lo artesanal en lo profesional, la problematización del oficio y un ejercicio de compromiso con una didáctica que exige romper compartimientos estancos y estar en sintonía con la contemporaneidad. Releer lo cotidiano de los talleres nos permitió, además, reinventarlos desde un pluralismo combativo, renovar las energías utópicas y confirmar que los espacios grupales pueden conjugar lo individual con lo colectivo, la crítica con el sentido y la idea de labor con el trabajo bien hecho.

Parte del compromiso con la realización de esta jornada, nos permitió también re-instalar una serie de preguntas sobre el papel de los talleres en la formación profesional, así como reconocer la importancia de tres valores culturales, que el viejo sociólogo de izquierdas Richard Senett propone como prácticas sociales a defender activamente frente a la cultura del nuevo capitalismo: el relato, la utilidad social y el espíritu artesanal. Cada uno de ellos puede tener su punto de anclaje, de forma *sui generis*, en la dinámica de los talleres de Trabajo Social.

El relato permite -dicho en términos muy simples- la conexión de los acontecimientos y la acumulación de las experiencias a lo largo del tiempo, generando un tipo especial de marco narrativo para las prácticas. Capacidad narrativa con la que el narrador se involucra y que le permite involucrarse e interpretar activamente las experiencias cotidianas; prácticas narrativas que deben enfrentarse al fragmento, el inmediatez y la superficialidad propias de la instalación en la precariedad.

La utilidad, por su parte, debe reponer cada tanto, frente a la competitividad y a las diversas gerencias del consumidor, la idea de utilidad social de la profesión, lo cual implica retomar el sentido de la utilidad como contribución a los demás (utilidad de los servicios públicos en los que trabajamos). Esta idea nos permite plantear que los trabajos de los encargados de lo social sean de interés público en el ágora de los talleres de Trabajo Social y, fundamentalmente, lugar de exploración de nuevas formas de

reconocimiento e inclusión de las personas con las que trabajamos o vamos a trabajar cotidianamente.

El espíritu artesanal, por último, nos lleva a sostener que el taller también puede entenderse en su versión de atelier y por qué no de máquina deseante; reinstalar con diversos soportes en los talleres la idea de trabajo bien hecho, de qué considerar trabajo bien hecho, dentro y siendo parte de las contradicciones de las políticas sociales. Esto es, no negociar la posibilidad de hacer bien algo, tener la satisfacción de hacer algo de forma cuidada, permite también cierto descentramiento para creer en un patrón de buenas prácticas -al margen de lo políticamente correcto- conectando con el retorno de un compromiso saludable.

La Jornada también habilitó el debate y el buen uso de las controversias, especialmente gracias a la participación de dos pedagogos de la casa, los profesores Miguel Guillaumet y Oscar Lupori. Miguel, quien participó del laboratorio del Plan de Estudios en 1986 de la primavera democrática, otorgó una fuerte centralidad en el proyecto de formación profesional a los talleres como modalidad pedagógica. Y Oscar, quien desde los espacios políticos y pedagógicos ha insistido en la importancia de sostener las propuestas educativas de Paulo Freire para la formación de los trabajadores sociales, los militantes sociales y los educadores populares. Finalmente, fue sumamente saludable contar con la participación y los aportes de la Cientista de la Educación Silvia Serra, quien sumó preguntas y cuestionamientos respecto del papel de los talleres en la currícula profesional.

Hecha esta introducción, hemos acordado con estos docentes presentar una breve exposición de sus principales planteos para que sumen al debate y problematización de los docentes y estudiantes de la Escuela. Consideramos que esto constituye una forma necesaria para sostener el trabajo de una Escuela que quiere cuestionarse a sí misma y construir gradualmente proyectos colectivos.

Mg. José María Alberdi
Dir. del Departamento de Fundamentos Teóricos del Trabajo Social

Exposición del Profesor Miguel Guillaumet

En primer lugar, el relato propuesto por el Profesor organizó algunas referencias para privilegiar la lectura de cómo fue llevada adelante la formulación del Plan de Estudios de la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencia Política y RRH, a partir de su reapertura en la primavera democrática: ético política, histórica, transdisciplinar y epistemológica.

En cuanto a la referencia ético política, la exposición recuperó parte de las expectativas que acompañaron a Miguel en su participación especial en la construcción del plan de Estudios con que se reabría la Escuela de Trabajo Social en 1986, después de su cierre en los duros años de la Dictadura.

Parte de la historia relatada se confunde con las historias de la transición democrática en la Universidad Nacional de Rosario y su papel en calidad de asesor en el área de Pedagogía Universitaria de la UNR. De ahí que su memoria “interesada” recuerde proyectos que estaban en sintonía dentro de la Universidad y que tenían un fuerte parecido de familia con la propuesta que llevarían los talleres de la Escuela de Trabajo Social de la UNR. Proyectos como los de tener un canal y una radio que la Universidad llevara adelante; programas de formación docente para docentes primarios y secundarios en ecología y educación sexual; cursos audiovisuales sobre la Constitución Nacional y sobre derechos humanos para los ingresantes a la Universidad; coordinación de talleres y mesas a cargo de militantes de diversos partidos políticos; etc. Proyectos que empezaban a tener cabida en la Universidad de la primavera democrática y que muestran el espíritu de época en que fue desarrollada la propuesta de los talleres.

Contexto en el que también fue fundamental la capacidad de trabajo conjunto a partir de las diferencias, y en donde se dieron cita diversos actores de la Universidad, como el área pedagógica y su equipo de trabajo, el equipo

directivo de la Facultad, especialmente las autoridades y las colegas trabajadoras sociales que habían batallado por la reapertura de la Escuela.

Pero parte de esta historia, como la memoria selectiva del Profesor Guillaumet lo expresa, no comienza en los '80 sino en los '70, en las experiencias estudiantiles por democratizar el acto docente, por problematizar la trasmisión pedagógica, por el papel no menor de docentes de ésta y otras facultades que acompañaron las primeras propuestas pedagógicas alternativas, como Sonia Bengoechea, Efimia Lagiú, Miriam Stanley o Eduardo Bertolino.

También rememora el retorno de la democracia y cómo se fueron encontrando -no casualmente- algunos de aquellos docentes con estas trabajadoras sociales para llevar adelante el nuevo plan de Estudios, en especial haciendo converger la docencia y la formación profesional, en una cuestión más urgente y como política de reparación. En primer lugar, la Licenciatura Especial para aquellas compañeras trabajadoras sociales que no habían podido acceder a su ciudadanía académica y profesional y, en segundo lugar, el diseño y la arquitectura del nuevo Plan de Estudios.

Durante la exposición, también situó las dificultades de la interdisciplina - una de las piedras angulares de los talleres- y refirió, en forma coloquial, que la transdisciplina es un largo camino, aquí y en otros lugares, no siempre fácil, ya que requiere constitución grupal, solidaridad y tolerancia, al tiempo que admite deseos de poder colectivo y no de exagerado egocentrismo. También hizo justicia a los compañeros psicólogos, fonoaudiólogos y trabajadores sociales que participaron de las primeras experiencias de talleres.

Parte de esta historia también estaba sostenida en una serie de fundamentos epistémicos y metodológicos, que el Profesor Guillaumet transmitió hacia el final de su exposición:

- El sentido general intentaba comprender Derechos Humanos, Ciencia Social y Latinoamérica. Fundamentos epistemológicos y

metodológicos. Teorías sociológicas, teorías políticas y políticas sociales. Participación y Educación Popular. Se trataba de repensar sujetos sociales, colectivos;

- El sentido del aprendizaje apropiado, en tanto “nos estamos educando”, pretendía enfatizar teorías y prácticas, acciones y reflexiones, supuestos que, de estar asumidos “discursivamente”, había que implementar en el aula. Por ello el sentido del aprendizaje cotidiano era acotar brechas entre decires y haceres, entre lo “que estudiamos” y “cómo” estudiamos;

- La reflexión crítica, intento de apropiación grupal y colectiva, debía tener similar inserción espacio-temporal curricular. Es decir no quedar en expectativas voluntarias de unos, sino construir un espacio de aprendizaje colectivo, social, abierto, permanente, “obligatorio”, con la estrategia de taller y de pequeños grupos a su interior. TAI: talleres de aprendizaje integrado, integrador...integrador de protagonistas, de grupos de trabajo en las PPP en las materias y en otros proyectos que pudieran constituirse en la Escuela y fuera de ella, pero vinculados o vinculantes. Integrador de protagonistas y de saberes formales e informales, impartidos o recuperados. Espacio de diálogo colectivo;

- Subyace el supuesto de articulaciones productivas permanentes; suerte de diálogo cotidiano entre “materias”, PPPS y TAIs, con el sentido pretendidamente dialogal, dialéctico, de un trompo en constante giro, de un aletear de mariposas, que en aquel momento ya intentábamos, infructuosamente, o quizás exageradamente, poner en discusión:

- a) con el supuesto -no sé si dicho en ese momento, ni sé si plenamente consciente- de que las dos primeras áreas (materias y PPP) podían resultar en síntesis de aprendizaje en los TAI; y

- b) que contextualizadas en las materias, las síntesis entre PPP y TAI llegarían a sintetizar, en términos de tensión evolutiva en los licenciados en Trabajo Social, sus perfiles e incumbencias, sus propios ejercicios profesionales e, inclusive, a valorizar (y revalorizar) su pertenencia al campo de las ciencias sociales.

Deseos incumplidos:

a) La pretensión de que en Trabajo Social podría generarse buena docencia y participación institucional. Más se ha logrado (no siempre por responsabilidad de acción u omisión propia) la primera que la segunda. La misma Facultad y la Universidad minimizan los aportes que la ETS puede realizar institucionalmente para mejorar la educación.

b) También se presuponía poder gestar un distintivo trabajo comunitario y de investigación. De nuevo, el primero es parte de tareas concretas realizadas y en realización (no siempre valoradas oportuna y adecuadamente) y quizás deberían ser sistematizadas y publicadas anualmente. Algunas veces hicimos intentos de “cátedra” y dijimos al menos una serie “informativa” de protagonistas, espacios, lugares, instituciones (Sujetos y temas).

c) Menos hay ganado en cuanto intención investigativa, aunque con las tesis y tesinas la brecha se ha acortado notablemente pero, de nuevo, es desvalorizado no sólo desde afuera sino desde adentro.

d) Alguna vez supimos soñar que, lograda la implementación de la Licenciatura Especial y de las primeras 4 o 5 cohortes de Licenciatura (es decir, en un plazo de 10 años como máximo) debíamos tener no sólo reformas curriculares a la luz de los obstáculos y logros alcanzados, sino al menos un instituto de investigación y desarrollo interdisciplinar que represente en los escenarios del poder de las ciencias del siglo XXI al Trabajo Social.

Exposición de la Lic. Silvia Serra

Asumiendo cierta extranjería dada no sólo por no conocer el funcionamiento real de los “Talleres de Práctica” sino también en relación al Trabajo Social como conjunto de saberes específicos, mi punto de partida son una serie de cuestionamientos referidos a la formación universitaria, para pensar el trabajo de los Talleres: ¿Qué es formarse en la Universidad? ¿Qué implicancias tiene? ¿Qué debería implicar? ¿Cuáles son las condiciones para

el pensamiento, para la producción de conocimiento, para la transmisión de los saberes que la formación universitaria implica?

La primera respuesta a esos interrogantes no es una respuesta, sino un “piso” desde donde intentaré responderlas. Me refiero a la invitación que hace Jacques Derrida en su libro *Universidad sin condición* donde, interrogado por el futuro de las humanidades en la Universidad, plantea:

“Esta universidad sin condición no existe, *de hecho*. Pero, en principio y de acuerdo con su vocación declarada, en virtud de su esencia profesada, ésta debería seguir siendo el último lugar de resistencia crítica -y más que crítica- frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos” (pág.12).

Para más adelante agregar:

“... al ser incondicional, semejante resistencia podría oponer la universidad a un gran número de poderes: a los poderes estatales, a los poderes económicos, a los poderes mediáticos, ideológicos, religiosos, culturales, etc., en suma, a todos los poderes que limitan la democracia por venir” (pág. 14).

Creo que Derrida ofrece un buen punto de partida para no dar nada por sentado, para suspender las certezas que tengamos por un rato e intentar mirar los Talleres de Aprendizaje Integrado y su lugar en el Plan de Estudios desde cierta distancia. Propongo entonces algunas reflexiones para abonar la discusión:

1. Los documentos revisados muestran que los Talleres de Aprendizaje han tenido un “devenir” histórico, revisiones, evaluaciones, ajustes. Me pregunto, ¿cuánto reflejan estos documentos de ese devenir, de esas discusiones? Probablemente muy poco, probablemente los debates que acompañaron esos cambios hayan sido mucho más ricos de lo que allí se ve reflejado.

Sin embargo, un currículum, un plan de estudio, un programa de una materia, constituyen una letra que funciona a modo de contrato, en dos sentidos:

- es el efecto de una “batalla”, de pujas, es el resultado de lo que queda luego del debate que se produce cuando se arma un currículum. Por ser resultado de una disputa, merece cierto “respeto” (en relación fundamentalmente al consenso que lo hizo posible). En este sentido, portan un principio de “institucionalidad”.

- El respeto de la letra de los planes de estudio y de los programas de las materias es la garantía que tiene el alumno del carácter “público” de la enseñanza: aquello que un docente pone a disposición ha pasado por mecanismos de legitimación que son los que garantizan un funcionamiento institucional objetivado.

Este señalamiento viene a cuenta de cierta distancia observada entre los programas de los TAI y lo que el plan de estudios en vigencia señala, y abre dos caminos: si hay consenso en relación a modificar un espacio curricular, esa modificación debería ser plasmada en el plan de estudios (el recorrido necesario para realizar este cambio lo legitimaría); si no, habría que atenerse a lo que ya ha sido consensuado.

2- Acerca del espacio en sí. Hablamos de un TALLER de APRENDIZAJE INTEGRADO. Quiero llamar la atención sobre los tres términos que componen el nombre de este espacio:

- TALLER. Este término, en la jerga pedagógica, suele designar una modalidad de trabajo. Es común en este sentido que muchas asignaturas y unidades curriculares funcionen con modalidad de taller, o distinguan en su interior trabajos de seminario, talleres, teóricos, etc. En el caso de este plan de estudio, pareciera que Taller es el nombre del espacio y a la vez modalidad pedagógica. Señalo esto para volver más adelante.

- APRENDIZAJE. Este término suele distinguirse de ENSEÑANZA, y hacer hincapié no en la tarea de docente sino en la del alumno, en sus posibilidades de aprehender el conocimiento, o de su actividad como sujeto productor de saberes.

- INTEGRADO. La idea de integración aparece ligada a la construcción de algo que haga síntesis, incluso se acerca a la idea de interdisciplina. Esa síntesis se daría tanto entre las distintas disciplinas como entre la teoría y la práctica.

La presencia de estos tres elementos juntos (y la ausencia de referencias a algún tipo de contenido en el nombre, distinguiéndose año a año por el número) hacen que este espacio sea visto como un ámbito que se distingue totalmente de las otras asignaturas. Allí el docente tiene un lugar “prefijado”, más ligado al acompañamiento o guía, el alumno tiene prescrita una posición activa, y es un espacio que promete un abordaje de unos contenidos o problemas que integran a las perspectivas de las demás disciplinas.

Señalo descarnadamente lo que estos términos implican para pensar en el “mandato” que el plan de estudios ha construido sobre ellos (que no es menor).

3. Sobre el Taller específicamente. En términos pedagógicos, el taller es, tal como señalé, una modalidad de trabajo con características especiales, que tiene algunas “ventajas” por sobre la clásica modalidad de enseñanza.

Además, la modalidad de Taller mantiene para sí cierta “pretensión” emancipadora o liberadora, en el sentido de que, por correr al docente del lugar del saber, por implicar una construcción colectiva y por sostener, generalmente, un tipo de reflexión situada, inserta en un contexto. Esta pretensión liberadora va de la mano la impugnación de formas clásicas de enseñanza, criticadas porque el docente enseña contenidos preestablecidos, porque ocupa el lugar de quién transmite, y porque los conocimientos son “teóricos” y están alejados de la “práctica” o de la realidad (vale mencionar aquí la influencia de la pedagogía freireana).

Propongo despejar esta intención liberadora. Los argumentos que sostienen esta propuesta se asientan en:

- el taller emerge como alternativa a otras modalidades de trabajo pedagógico, que otorgan centralidad a la enseñanza. Sostener que sólo el taller es emancipador es impugnar el trabajo del resto de las asignaturas y de los

docentes que en ellas enseñan. Pareciera, en este plan de estudios, que el Taller “repara” la existencia de asignaturas clásicas, “garantizando” la síntesis integradora, interdisciplinar y entre teoría y práctica. ¿Qué sucedería si las asignaturas tomaran para sí la modalidad de trabajo en taller e incluyeran entre ellas estrategias de articulación e integración de conocimientos y de teoría-práctica? El taller dejaría de tener razón de ser, porque no tendría nada que “reparar”.

- si el taller construye su “positividad” (liberadora) sobre la negatividad de la modalidad clásica (usualmente denostada como “tradicional”, “bancaria” en sentido freireano, etc.), podríamos decir que no es sino su par negativo: el Taller necesita para existir que el resto de las asignaturas sean lo que son. *Por lo que es la existencia de las otras disciplinas la que lo sostiene.* En otras palabras: hay una práctica emancipadora cuando hay de quién emanciparse o liberarse. Pero, a la vez, su existencia es la condición de posibilidad de la emancipación. ¿Son tan malas las otras modalidades entonces?

Propongo no abandonar la modalidad de Taller, pero pensarla más como una modalidad *otra* que cumple relaciones de complementariedad con la enseñanza que se lleva a cabo en las asignaturas, que como quien se les opone.

Frente a la diversidad de alternativas pedagógicas que pueden ponerse a disposición a la hora de formar trabajadores sociales, creo que las respuestas acerca de cuáles son los mejores modos de transmitir un saber profesional no debería ser privativa de un espacio (el taller) ni de un presente (un saber contextualizado). En la transmisión de una profesión cuentan los debates del presente y las particulares condiciones históricas donde esa profesión tiene y tendrá lugar, pero también cuentan las herencias, los saberes acumulados y las experiencias realizadas, superficies de inscripción absolutamente necesarias para que lo jóvenes, los “nuevos”, inscriban su palabra de novedad y de recreación.

Esta posición -la de pensar el taller como una modalidad de aprendizaje y no como la única posible- tiene otras ventajas:

- Nos permite corrernos de una posición de verdad única acerca de cómo el otro aprende, que tiene el riesgo de impugnar el hacer de otros docentes en la puesta en juego de saberes de otro carácter.

- Nos permite evaluar la existencia de los Talleres y su carácter “necesario” al interior del plan de estudios desde las posibilidades que ofrece de integrar, de proponerle otro lugar al alumno frente a la construcción de conocimiento, desde la oportunidad que brinda de ampliar y enriquecer los caminos que se le ofrecen al alumno a la hora de transmitirle los saberes inherentes a una profesión.

En este sentido, el establecimiento de lo que incluye el Taller en relación al tipo de conocimiento que en su seno se produzca, a la articulación de saberes de otras disciplinas y a la tarea de síntesis que se espera que realice es tarea de todos los docentes y no sólo los de los Talleres. El Taller recrea su sentido al interior de un plan de estudios que los sostiene como tal y que a la vez lo nutre, lo delimita y lo enmarca.

Exposición a cargo del Profesor Oscar Lupori

Creo que el panel que Uds. están escuchando con lo que yo voy a decir es el reflejo de que lo educativo es un campo de lucha ético política. Así de claro.

Yo soy docente universitario desde el año '68 y ya en el '69 daba pedagogía del oprimido en Rufino para maestras de un instituto de profesorado. ¿Y qué me pidieron? Que fuera a trabajar allá Pedagogía del oprimido de Paulo Freire. Y la verdad que en el panel primero acepto los desafíos porque realmente lo que vale es el poder debatir y poder enfrentar cuestiones que son muy serias. Las cuestiones que debatíamos en la universidad en los años 73, 74, 75 pero ya no. En el 76 por supuesto que no. Y la cuestión tenía que ver con asuntos muy importantes. ¿Seguimos con las disciplinas y las facultades aisladas y la fragmentación del conocimiento? ¿Conseguimos realmente provocar otra forma de producción del conocimiento científico? ¿Qué críticas hacemos al modo de producción del conocimiento? Y en esos tiempos, además, criticábamos el modo de enseñar y las pedagogías existentes de mano sobre todo de Paulo Freire. Entonces vengo de una lucha en la que realmente sigo.

En esa misma tesitura, primero, creo que el mundo moderno es muy valioso, y aportó cosas. A los latinoamericanos no nos aportó la originalidad sino la producción dependiente que, a través de los años nos significó descuidar lo nuestro y prestar atención a lo europeo. Además fue el mundo marcado por el yo conquisto de la dominación. Estoy hablando el lenguaje de un filósofo de la liberación, Enrique Dussel, que nos dice el “yo conquisto”, “yo domino”, fue traducido como “sujeto consciente”. Así generó el tipo de ciencia y disciplinas que conocemos, cuya intencionalidad es poder dominar y dominar operativamente sea a la naturaleza, sea a la sociedad. Lo que nunca supo enfrentar ese saber es que en realidad el yo conquisto es propio del conquistador, el yo domino es propio del dominante, es propio de los que hegemonizan y sus producciones son para reproducir la hegemonización, la dominación. Al respecto pongo un solo ejemplo: a nivel de la producción de conocimiento, para l@s que luchan en la cuestión de género, es claro, según sus análisis, que toda la ciencia está marcada por el patriarcado.

Segunda cuestión que nos interesaba muchísimo es por qué los burgueses dentro de esa tradición produjeron saberes fragmentados y saberes que entre sí difícilmente logran sintetizarse y, de hecho, el intento de la interdisciplina, ustedes saben, no proviene de epistemólogos sino de las transnacionales que se dieron cuenta de que sus científicos no podían abarcar la pluridiversidad de su producción. Ellas necesitaban que sus científicos entraran en diálogo para poder abarcar lo que era la producción y la situación concreta de la empresa. Lo afirmo con énfasis para que tengamos en cuenta la importancia del trabajo de síntesis y para que pensemos lo que significa la síntesis en profundidad en cuanto “poder de elaborar” situaciones concretas. Las que nunca resultan abordables en cuanto unidad concreta según las divisiones disciplinares, y necesitan de la concurrencia de varias disciplinas para su mejor aprehensión afectando los límites disciplinares.

Esto es parte del desafío de integrar que requiere el título “Taller de Aprendizaje Integrado”. Y juntamente con eso, me parece muy importante el planteo de la “educación bancaria” o la “educación problematizadora”- “liberadora”. Su postulación tiene la dificultad evidente -y soy consciente de ello- de que parece utópica. La lucha de los años ´73, ´74 enunciada de una manera, enunciada de otra, fue terriblemente golpeada y ese lenguaje, de

integración-problematización-liberación, fue dejado de lado. Pongo ejemplos clarísimos: puede salir un libro como “Educar: ese acto político” y en toda la bibliografía no aparece una vez citado Paulo Freire; ha sido borrado del lenguaje de los científicos de la educación. L@s invito a que lo lean. El título es ese: “Educar: ese acto político” y hubo un autor latinoamericano que estudian en Europa, en Asia, en Norteamérica, pero un libro producido en Argentina por profesionales de Ciencias de la Educación, no cita una sola vez a Paulo Freire. Es un síntoma, para mí muy serio, el haber mandado al archivo ese capítulo, ¿por qué por lo menos no aceptar que existe un capítulo de lucha por otra educación en Latinoamérica?

Por eso a mí me parecía que trabajar el tema de taller es central. Y lo de Silvia Serra me parece muy inteligente como cuestión, es un asunto muy pesado. Y es pesado porque es eminentemente contracorriente. Terriblemente pesado y muy difícil de llevar adelante. Yo había pensado en empezar por decirles qué comparaciones haría. Los filósofos europeos que hacen filosofía de la universidad siempre la hacen en dependencia con la producción del escrito de Kant sobre la universidad. Y lo que hacen es una relectura del pensamiento de Kant de acuerdo a la situación nueva que existe. Y casualmente uno de los pensares que nos debemos es qué es la universidad para nosotros y cómo la vamos a entender. La exposición de Silvia nos desafía porque la educación es una de las funciones de la universidad. Creo que la universidad tiene que funcionar sin condicionamientos, lo cual es un tema central a trabajar, pero además -como dijo nuestra reforma- tiene que ser una universidad no de extensión (Paulo Freire tiene un escrito que se llama “extensión o comunicación”), sino en comunicación porque no se puede concebir como un ente aparte de lo que se trabaja en la sociedad; pues la misma no es asociación de ignorantes a los que va a capacitar o les va a dar letra la universidad. Y en ese contexto planteo estas preguntas para debatir sobre el taller.

Primero: el taller es un lugar de encuentro y cuando digo lugar de encuentro lo quiero definir como un espacio donde nos juntamos para una producción en común. Me estoy refiriendo a “relaciones cara a cara”, que pueden ser prolongadas en procesos interactivos, donde juegan afectos, (escenario de interacciones), se cruzan culturas diferentes (proceso

intercultural) y actúan sujetos con aptitudes diferentes, es decir en él circula-conflicta la diferencia. Lo constitutivo del taller es la relación entre los sujetos, presentes, (Paulo Freire ironizaba en una intervención del '94 en un congreso en Barcelona sobre educación y participación comunitaria, analizando las propuestas de capacitación típicas del neoliberalismo con paquetes de conocimiento que hay que bajar e impartir a sujetos que pareciera que no tienen experiencia de lo que se les viene a hablar). Entonces se hacían y se siguen haciendo cursos de capacitación a maestr@s, que aunque tengan 20 años de docencia no disponen de una instancia para que expresen lo suyo de modo que no sean tratados como un objeto receptor, una vasija que recibe información por transmisión, sino que pueda operar en condición de sujeto que comparte lo que él sabe por propia experiencia.

En segundo lugar, este encuentro es para un proceso de trabajo, en el que trabajamos un asunto X sabiendo que nos trabajamos a nosotr@s mism@s porque somos sujetos incompletos, inconclusos al decir de Paulo Freire. Cuando se trabaja una cuestión-tema también nos trabajamos a nosotr@s mism@s en actitudes, habilidades en referencia al asunto abordado. Esa escisión donde el sujeto queda como aparte frente a la objetividad del tema es muy digno de ser reflexionado.

Y, en tercer lugar, este encuentro es posible porque está mediado por el diálogo; y acá vuelvo a insistir, el diálogo no es transmisión, no es transferencia, ni es administración de conocimiento. El diálogo es más amplio que eso por cuanto inicia en escuchar, en buscar, en la interacción de afectos y poderes, en develar o defender posiciones. ¿Y por qué lo digo? Porque me parece que sirve para afrontar lo que Bourdieu llama los “dispositivos académicos” en sus análisis socio-reflexivos sobre la universidad cuando habla sobre las condiciones en que y las maneras con que se monta el acto didáctico en la academia. Cuando se entra al aula (acuérdense de “Meditaciones Pascalianas”, pueden leerlo porque tiene unas tres páginas dedicadas al tema) hay toda una ficción, todo el mundo queda afuera del aula, queda nada más que docente, alumn@s y un tema a trabajar que no tiene que ver con lo que está pasando en el mundo y donde tod@s hacen la ficción de que cortaron toda su realidad cotidiana y viviente en la que están metidos. Entonces lo que se trabaja es tal autor, y se trabaja como tema, y para colmo acuérdense el

análisis que él hace de los universales en la ciencia como una forma muy inteligente de imponer las ideas del bloque hegemónico sobre las particularidades propias de cada sociedad. Esto pido que lo reflexionen porque es decisivo para una educación en trabajo social comprometida con quienes trabaja.

Me parece que el desafío, que nos dejó Silvia, es más que importante porque estamos hablando de asuntos muy serios, no estamos hablando de “pavadas” cualesquieras. Estamos hablando de destinos en la formación profesional, estamos hablando de futuro para el país. Porque la universidad, no sólo trabaja ética y políticamente porque no hay educación por fuera de esa direccionalidad, sino que además tiene dimensiones ético-políticas porque de acá salen tod@s nuestr@s gobernantes. Recuerden l@s presidentes últimos, el que no es abogado, es médico. L@s ministr@s son egresad@s universitari@s que trabajan en la sociedad en base a lo que recibieron en la universidad: Martínez de Hoz, ¿qué es? Cavallo, ¿qué es? Y, además, el conjunto de las cuestiones que se viven en la sociedad, (justicia, salud, economía, informaciones, tecnologías, etc) las trabajan profesionales que salen de la universidad. Lo cual nos indica que hay que asumirlo como asunto de responsabilidad ético-política ya que acá, en la universidad, se preparan quienes actúan ahora y tienen que ver en cómo será la sociedad del futuro. No estamos paveando como si fuéramos a hacer esta cosita o la otra sino que estamos hablando cuestiones claves para la sociedad. Y lo digo para que analicen en serio los alcances sociopolíticos de los dispositivos académicos y del perfil profesional con que se direcciona la formación de l@s trabajadores sociales y los piensen reflexivamente para una más fructífera “situación educativa”.

Les nombré lo que es la generación de los universales desde el punto de vista de la sociología del conocimiento y la imposición de lo típico de un sector sobre el resto a título de universalidad del conocimiento. Puse como ejemplo el caso de género y las construcciones científicas. Hablé de relación y me parece que tenemos que pensar en serio qué es esta relación de aprendizaje. Porque esta es una relación en la que nos encontramos no para jugar un partido de fútbol, sino una relación en la que explícitamente aprendemos produciendo conocimiento. Y ya que Silvia nos desafiaba, les recuerdo como marco general

aquello con que empezaba Paulo Freire su “Pedagogía de la autonomía”: si hay enseñanza es porque los hombres aprendemos. La clave de la educación es entender cómo se hace el aprendizaje, porque la enseñanza evidentemente es en relación con esa educabilidad humana y los que leyeron a Pichón Riviere recuerden cómo él trató de configurar esa dinámica con la palabra “enseñaje”.

Esto me parece que lo tenemos que pensar. ¿Por qué? Porque desde el punto de vista de la relación de enseñanza, primero marcaría que es una relación en la que se encuentran sujetos, que se vinculan real y tensamente en una relación libre en la heterogeneidad entre educador y educando. Para la crítica que hacía Silvia me parece muy importante la crítica de Moacir Gadotti en “Pedagogía de la Praxis”, a la autogestión en la universidad porque no es productiva-que es a lo que nos remitía Silvia. Creo que es digno de atención: la autogestión en educación no produce resultados. Algo de eso también expresaba Adriana Puiggrós en un libro, cuyo título no me acuerdo, criticando la autogestión y el espontaneísmo ya que ahí cada uno viene y se va como vino. Al respecto ¿Cuál es el enorme papel del educador? al decir de Paulo Freire, el mismo tiene como obligación desafiar al alumnado con una direccionalidad. La horizontalidad de él no es la de la autogestión porque el educador tiene una función propia de enseñar tampoco la direccionalidad es dirigismo. El educador tiene obligación de desafiar a los alumnos con una propuesta que apunta a objetivos que están más allá del aula y tiene que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías. Direcciona de modo que quede en claro que no todo vale en la producción del conocimiento ni para el aprendizaje. No es un docente que hace perder tiempo porque deja que los alumnos, a través de una presentación enciclopédica, acaben mareados y sin saber para donde ir, los desafía con una direccionalidad ética-política-estética. Pero al proponerla con sinceridad aparece la tensión de la coherencia y de encontrarse con las diferencias. En una relación donde se van a aceptar las diferencias, que son de índole cultural: muchas veces no es lo mismo, dentro del mismo taller, la manera de ver, pensar y nombrar la realidad de alumn@s que vienen del campo, de alumn@s que vienen del norte, que de alumn@s que son de acá -lo digo integrando mi experiencia de la cátedra de Filosofía en Derecho.

En esta relación de enseñaje, educador y educandos se encuentran para la producción de conocimiento con dos insumos que son clave para Paulo Freire: la lectura del mundo o lectura de la realidad y la lectura de la palabra. La lectura del mundo es todo aquello que todo alumno y todo el que viene ha aprendido e incorporado de alguna manera previamente como experiencia. El alumno no es una tabula rasa, el estudiante no es un ignorante, no sabrá todo lo que sabe el docente pero sí conoce del tema si es un tema de la humanidad, pues aunque más no sea tiene alguna idea u opinión de oída. Siempre cualquier alumno viene con una lectura de la realidad a clase. Y entonces la producción se puede hacer porque se encuentra con la lectura de la palabra que es obligación del docente plantearla. El docente tiene que estar suficientemente capacitado para hacer que ese encuentro sea real y se lleve con el único parámetro que vale: el entrecruzamiento entre la lectura de la palabra y la lectura del mundo en torno a una realidad, que es realidad para el ser humano como ser en el mundo. De esa manera los dos tienen que trabajar sobre una realidad: uno lo hace desde la lectura que realizó vivenciando y el otro desde la lectura de discursos sobre la realidad puesta en el medio de ambos. Y por eso Paulo Freire va a decir que así aprenden los dos, aunque haya errores que sólo son un escalón a superar; nadie educa al otro sino que entre ambos se educan. Anteriormente dije que hay que tratar de que eso sea un encuentro y no un dispositivo académico, que quiere alumnos cumpliendo disciplinariamente con la asistencia que a veces la testifican hasta mentirosamente: entran a clase, calculan la firma y en la primera de cambio disparan después de haberla registrado porque no vienen a hacerse presentes, a encontrarse; vienen a cumplir una obligación académica; otras veces encargan a un compañero, que usted como docente no puede controlar, para que le haga la firmita en cumplimiento de lo impuesto. El desafío real en ese instante consiste en producir la sensación de que venimos a encontrarnos para trabajar relacionados para aprender dialogando en instancias de debate con intercambios, a veces embromados. Yo se las regalo en Filosofía cuando saco un tema y me encuentro alumnos con posiciones antagónicas, y que empiezan a discutir, y a discutir sobre cuestiones de actualidad porque discuten en base a su lectura del mundo. ¿Y cómo lograr que interfiera la lectura de la palabra en ese diálogo y que entonces tengan que dialogar con ese decir también? Y que

entonces vean que un gran filósofo pensó de tal manera un asunto, pero lo hizo porque lo vivía. Cuando Durkheim hizo su teoría sociológica trabajaba como un francés angustiado ante la posible fragmentación y disolución de Francia después de la guerra franco-prusiana. Eso lo motivó a construir su teoría de la solidaridad social. Ahí él marcó para siempre a la sociología francesa que después dialoga desde su concepción con quien sea.

Además el taller adquiere dimensión en cuanto espacio de elaboración en libertad innovadora, y vuelvo a usar a Bourdieu, sin funcionar con la violencia simbólica de la reproducción típica de la educación. La educación como reproducción del sistema en el que estamos y que lo hace a través de la violencia simbólica trabajando qué?: el *habitus* de los alumnos. Él dice que la reproducción está marcada por el programa y los temas elegidos, la bibliografía seleccionada, cómo se trabaja en clase, pero sobre todo por el examen, porque en el mismo lo que más importa es constatar hasta dónde el alumno incorporó el *habitus*. Por eso los exámenes pueden ser diferentes, pero su intencionalidad política es la de controlar los saberes para la reproducción del paradigma y por ende del sistema. Proceder en forma alternativa es muy difícil porque a todos en el examen se nos escapa fácilmente el examinador y es muy difícil que previamente reflexionemos sobre cómo tomar examen para que cumpla una función constructiva para el/a estudiante y la sociedad. Con esa intención en taller junto con la cátedra de práctica pedimos una monografía en la que el equipo reflexione sobre su práctica profesional a partir de la narrativa de la misma. L@s que han estudiado en taller con nosotros saben cómo pregunto; puede parecer muy jodido cómo pregunto, más de un@ a lo mejor tiene miedo a que le pregunte, pero la intencionalidad de la pregunta tiende a favorecer la producción de un discurso sobre el sentido de la práctica pensando como intervinieron en lo que se les presentó y como abrieron un otro futuro. Lo digo acordándome de muchos exámenes, aún de profesores que están acá y han sido alumnos míos, a veces me acuerdo hasta de la pregunta que hice.

Y lo otro que me parece importante -lo digo volando porque yo tenía dos puntos más para trabajar- es que en el taller hay que trabajar la relación grupal y el taller tienen que ser aprendizaje democrático. Son relaciones eminentemente democráticas, (cada uno tiene derecho a la palabra, a debatir), lo cual no significa que no hay direccionalidad, y vuelvo a insistir, no confundan

autogestión con lo que estoy hablando, no es lo mismo. Pero eso sí significa aceptar que estamos entre iguales en una tensión porque juega mucho la diferencia, en donde realmente hay muchas cuestiones que aparecen a borbotones. Hay talleres donde aparecen cuestiones del orden afectivo provenientes de lo experienciado en la práctica y que obligan a cortar el tema en elaboración para prestar atención a ese emergente vivido. Enuncio nomás otro título, el que quiere después lo lee en Paulo Freire: la educación como proceso es una situación gnoseológica. Cuando habla de la práctica educativa y el conocimiento afirma que nadie aprende en serio sino produce el conocimiento o reinventa lo que otro produjo, la simple repetición no significa adquisición, lo sabemos de memoria. Algunos nos pueden decir de memoria un tema.

Por otro lado el diálogo tiende a pensar estratégicamente por lo que se mete con la organización y la operatividad y así, desde esta lectura, el taller significa enfrentar la fragmentación y conseguir procesos de totalización. Lo cual provoca a la construcción de síntesis anuales según los ejes vertical, horizontal y transversal de la curricula. El desafío del taller es provocar la integración, es decir posibilitar una síntesis donde tienen que jugar muchos y diversos elementos provenientes de materias particularmente dedicadas a temas del Trabajo Social y materias que tematizan dimensiones de I@s human@s en sociedad. Esto es sobremanera difícil, porque significa que tenemos que prepararnos para muchas cuestiones quienes estamos en taller.

Y lo último, ya con esto acabo, el taller es un asunto de diálogo, a mi entender porque es un relación práxica, donde juega el cuerpo, donde juega el tiempo y la palabra, tres elementos importantísimos en el frente de lucha política, porque la palabra no es neutra, el cuerpo es fuerza y el tiempo es ritmo y oportunidad. En taller, me han escuchado muchas veces repetir el ejemplo de diciembre del 2001, ¿lo llamamos caos?, ¿lo llamamos explosión social?, ¿lo llamamos rebelión inconclusa?, ¿lo llamamos proceso pre-revolucionario? Ninguno de esos nombres dicen lo mismo. ¿Lo llamo anomia social al 2001? El poder de la palabra se juega en el diálogo y el debate. Pero, además, como diálogo significa instancia de producción: por un lado del conocimiento, por otro de operatividades, de pensando estrategias y formas de organizarse. El taller tiene que tener registros, el taller no es andar a la deriva tampoco nunca

consiste en hacer más divertido el aprendizaje. Porque hay gente que habla de las técnicas de participación como para hacer más entretenido el pasaje de las dos horas o tres horas de taller. No. No es eso el taller. Y bueno, con esto concluyo y gracias.