

Diferentes etapas en la orientación de las Escuelas.
Contenido de la enseñanza.
Algunas críticas a la enseñanza del Servicio Social.
Problemas de personal docente
Duración de los cursos.
Selección de estudiantes y requisitos de ingreso.
Facultades y Escuelas.
Material de enseñanza.
Sistema de prácticas.
Capacitación de auxiliares de Servicio Social.
Formación de post-grado.
El programa de capacitación a distancia de CELATS.
Propósitos de renovación y de puesta al día en las Escuelas de Trabajo Social.



¿Qué pasa con la formación para el Servicio Social y para el Trabajo Social?... Este capítulo responde parcialmente a la cuestión ya que el tema merece un desarrollo ampliado en nuestro libro **Formación para el Trabajo Social**. Aquí nos limitaremos a realizar un diagnóstico de situación. Este diagnóstico que es incompleto, se basa en observaciones sobre terreno y en entrevistas realizadas en casi el 40% de las Escuelas de Trabajo Social de América Latina; en la lectura de documentos y publicaciones de las Escuelas, estudiantes, colegios y ateneos profesionales. Igualmente se han tenido en cuenta los documentos de los Seminarios Regionales y de los Congresos Interamericanos. Esta labor fue realizada entre 1969 y 1971, actualizada en 1975 y 1984.

En sesenta años –entre 1925 y 1985– se han creado más de 300 Escuelas de Asistencia Social, Servicio Social y Trabajo Social en América Latina. Algunas de nivel universitario, otras sólo de nivel técnico o medio. Diez universidades otorgan el título de post-grado, y en Brasil y Ecuador se tiene en estudio la propuesta de creación de un doctorado en Trabajo Social ya existente en el Museo Social de Argentina.



Dr. Alejandro del Río, fundador de la Primera Escuela de Servicio Social de América Latina.



Sra. Jenny Bernier, Primera Directora.



Uniforme usado por las primeras Asistentes Sociales de la Escuela.

Desde el año 1925 que se creó en Chile la primera Escuela de Servicio Social del Continente, hasta 1966 año en que el único país que no tenía ninguna institución de esta índole –República Dominicana– funda su primera escuela, todos los países de América Latina han llegado a tener instituciones educacionales dedicadas a la formación para el Servicio Social. Durante estos sesenta años la puesta en marcha y ampliación de programas de tipo asistencial y la creación de servicios sociales, estimuló la creación de nuevas escuelas. Al mismo tiempo, la aparición de las escuelas facilitó la creación de nuevos servicios. De este modo se llegó a que en todos los países de América Latina funcionasen escuelas de servicio social. ¿Qué ha pasado en estas seis décadas de formación en y para el servicio social? Responder a esta cuestión es precisamente el objetivo de este capítulo.

Diferentes etapas en la orientación de las Escuelas.

Si analizamos lo que ha pasado en las más de 300 Escuelas que se crearon durante estos sesenta años, podemos intentar –con bastantes limitaciones por la variedad de niveles y de circunstancias–, distinguir cinco fases o etapas principales en lo que hace a tendencias y orientaciones:

- Etapa asistencial-institucionalista de clara influencia europea: es el momento de la asistencia social (se trabaja para la gente).
- Etapa del tecnicismo aséptico: la influencia norteamericana se hace sentir de manera predominante: es el momento del servicio social (se trabaja con la gente).
- Etapa funcionalista-desarrollista; existe una mayor influencia sociológica a la que se incorporan planteos latinoamericanos, fundamentalmente ideas que se deri-

van de las formulaciones cepalinas (se trabaja con la gente con el fin de que esta se integre al proceso de desarrollo y de modernización).

- Etapa de la renovación y búsqueda; se comienza a esbozar un Trabajo Social autóctono que sirva al proceso de liberación de nuestros países. Coincide en el tiempo con el auge del proceso de reconceptualización (se trabaja inserto en los procesos populares).
- Etapa de la diversidad (y de la adversidad): pasado el momento de la renovación, las escuelas varían mucho entre sí influyendo poderosamente el contexto político latinoamericano (es el momento de la política social y del retroceso a formas asistencialistas).

Algunas escuelas creadas con anterioridad a 1950 y que han vivido un proceso de «aggiornamento» más o menos permanente, han pasado (en mayor o menor medida), por todas estas fases. Otras todavía están en la segunda o tercera de las etapas que aquí indicamos, o en una mezcla ecléctica de ambas. Hay escuelas que han tenido progresos y retrocesos (*). Después de la etapa de búsqueda, los cambios políticos producidos en América Latina en la década del 70, provocaron estancamientos y retrocesos en el enfoque y metodología utilizada en las Escuelas. Otras avanzan en medio de dificultades, procurando afinar los instrumentos metodológicos... Veamos brevemente algunos aspectos más sobresalientes de cada una de estas etapas.

A partir de 1925 y durante más de diez años, las primeras escuelas de Servicio Social de América Latina reflejaban en sus planas de estudios y en los contenidos de la enseñanza, una clara influencia belga, francesa y alemana. Había muchas asignaturas médicas y jurídicas, se impartía una gran variedad de conocimientos prácticos, desde primeros auxilios hasta nociones de puericultura, pasando por la nutrición, economía doméstica, recreación, etc. Todo esto se enseñaba

(*) Hay un caso de evolución-involución tan notable que merece una mención especial: se trata de la Escuela de Servicio Social de Mendoza (Argentina). Después de funcionar muchos años con un enfoque asistencial aséptico, pasa en pocas semanas en el año 1973 (como consecuencia de una rebelión de los estudiantes, secundada por algunos profesores y favorecida por los cambios políticos que se producían en el país) a una etapa de plena inserción en el pueblo y de alto nivel académico, para retroceder tres años después a la misma etapa asistencial-aséptica, pero con un oscurantismo ideológico casi inexistente en América Latina y con una incompetencia científico-profesional difícil de encontrar en el cuerpo de profesionales del Servicio Social.

de manera yuxtapuesta escasamente vinculado a un cuerpo integrador de esos conocimientos; se trataba de diferentes conocimientos y habilidades prácticas que servían para «asistir» a los necesitados. Hemos denominado a esta etapa como asistencial-institucionalista; asistencial por la modalidad operativa vigente e institucionalista porque significa el comienzo de la institucionalización de las formas de ayuda y de los agentes que prestan esa ayuda.

A título de ejemplo de esta influencia europea, y como hecho anecdótico pero significativo, recordamos que la primera directora de la primera escuela (Alejandro del Río) fue belga, mientras que la primera directora también de la primera escuela de Uruguay, fue alemana. Todas las primeras escuelas se gestan en una matriz europea, aunque aparecen como respuesta a nuevos problemas que se confrontan en nuestros países como consecuencia de los cambios económicos y sociales que se producen.

Desde 1937 las asistentes sociales latinoamericanas comienzan a disponer de becas para estudiar y perfeccionarse en los Estados Unidos. Después de iniciada la II guerra mundial la disponibilidad de becas fue considerablemente mayor. Esto prepara el terreno –unido a otras circunstancias de tipo político– para que se inicie una etapa de neta influencia norteamericana en lo que hace al enfoque de la formación para el Servicio Social.

A esta disponibilidad de becas, hay que añadir el hecho de que los Estados Unidos entre 1940 y comienzos de la década de los 50, prestan asistencia técnica directa en Servicio Social en 15 países latinoamericanos, y más específicamente como ayuda en adiestramiento en 8 países (Bolivia, Brasil, Cuba, Colombia, El Salvador, Panamá, Perú y Venezuela). Y a través del programa de asistencia técnica de las Naciones Unidas –que en ese momento tiene una clara influencia norteamericana– se intervino en la creación de escuelas en 5 países del Continente (Costa Rica, Guatemala, El Salvador, Panamá y Uruguay), a lo que se debe agregar la acción de los consultores enviados a diferentes países. La Unión Panamericana (precursora de la OEA), tuvo una influencia mucho menor, y sus misiones de asistencia técnica se limitaron a dos países: Colombia y Venezuela.

Otro hecho digno de mención acontece durante esta

época: asistentes sociales latinoamericanos contribuyen e intervienen en la creación, fundación y desarrollo de escuelas en diferentes países del Continente; en esto se destacaron netamente los chilenos.

Sin embargo, a pesar de estas influencias, el tránsito de la etapa asistencial-institucionalista a la etapa del tecnicismo aséptico no se hizo sin dificultades: la beneficencia se resistió a adquirir criterios más racionales para superar una modalidad principalmente asistencialista y miserabilista. Ni hablar del «horror» que le producía a muchas «honorables» asistentes sociales las doctrinas psicoanalíticas que por otra parte, eran la principal fundamentación teórica del «social work», reducido a «Servicio Social de caso».

Si consideramos la situación y la evolución de las escuelas creadas en el decenio del 50, éstas nacen y se desarrollan conforme a un molde norteamericano; las viejas escuelas también acusan este impacto aunque algunas de ellas, como ya se dijo, resistiéndose a los cambios. Lo mismo ocurre en la práctica profesional, al punto que la concepción del Servicio Social y la formación que se imparte en ese entonces, suele ser una copia de las ideas que sobre el tema tienen vigencia en los Estados Unidos; de ahí el énfasis que se dio al Servicio Social de Casos, luego al grupo y finalmente, al Desarrollo de la Comunidad en la versión norteamericana vía Carolina Ware, cuya contribución técnica no ha sido nada desdeñable; ella ayudó efectivamente a mejorar el Servicio Social latinoamericano, tanto con sus escritos como con su presencia personal.

Los estudiantes y graduados que desde fines de los años 30 y comienzos de la década del 40 comienzan a ir a los Estados Unidos para realizar estudios de Servicio Social, o bien Puerto Rico (lo que no significa ninguna diferencia en lo que a enfoque se refiere), suelen ser en esta segunda fase de evolución de las escuelas, directores de las mismas.

En estos dos primeros períodos casi toda la literatura disponible para profesores y estudiantes era extranjera, con lo cual el «alimento intelectual», si no era alienante e inútil, en el mejor de los casos apenas tocaba tangencialmente nuestros problemas sustanciales.

Sería injusto e ignorante, afirmar que no hubo esfuerzos

por adaptar los aportes provenientes del extranjero a las propias realidades e idiosincrasia latinoamericana, pero ello no fue la tónica general. Ya en la década de los 60 se va perfilando la búsqueda de una respuesta profesional autóctona; con ello entramos en la tercera etapa que hemos denominado funcionalista-desarrollista. La denominación la tomamos de los dos principales marcos teóricos que se mezclan: funcionalismo y desarrollismo, con una fuerte preocupación por los problemas latinoamericanos.

Paralelamente a este nuevo enfoque y preocupación, situaciones que ya se han explicado en este libro, estimularon la creación y proliferación irresponsable de escuelas. En ellas se nota la influencia norteamericana, pero en la mayoría de los casos es de un eclecticismo inoperante.

Lo que en nuestra periodización de las etapas o fases de la orientación de las escuelas llamamos tercer momento, ha sido en algunos países (Chile y Perú, por ejemplo) una instancia fugaz; en otros, como Brasil, ha adquirido mayor permanencia y profundidad, esto es, ha sido una etapa significativa en el tiempo y en lo realizado. En Argentina ya existen precedentes de este enfoque en la época de Frondizi (1958). En el resto del Continente adquiere impulso después de la puesta en marcha de la Alianza para el Progreso.

¿Qué es lo consustancial de esta tercera etapa que denominamos funcionalista-desarrollista?

Ante todo hemos de reconocer que existe una preocupación real por dar respuesta a los problemas que se confrontan en nuestra realidad, a pesar de que la concepción vigente acerca del Servicio Social que manejan estas Escuelas, es tributaria de aportes provenientes fuera del área.

El funcionalismo aparece como el supuesto o marco teórico del Servicio Social. Esta corriente de la sociología y de la antropología, considera la sociedad como un sistema, es decir, como un conjunto de partes relacionadas e interdependientes. Dentro de ese sistema, cada una de las partes integrada en el todo, desarrolla unas funciones concretas en base a unos prerequisites funcionales, cuyo fin es la perpetuación del sistema y la integración de sus partes o instituciones en el mismo. El funcionalismo se expresa, asimismo, como una teoría de la modernización, del desarrollo econó-

mico y de la democratización. Dentro de ese marco el Servicio Social debería actuar para el logro de esos objetivos en las capas más desamparadas o marginadas de la sociedad, ya sea como mecanismo de integración social, o bien como corrector de disfunciones canalizando y solucionando los conflictos y desviaciones sociales.

Con el funcionalismo, y siendo parte de él, se introduce el cientificismo. Al margen de las críticas que pueden hacerse a la fetichización de la ciencia, el sello o impacto que produjo en el Servicio Social fue el de elevar las exigencias de rigor científico. Esto se tradujo también en cambios dentro de los pensum o planes de estudio, expresado particularmente en una mayor preocupación por la formación teórica y la capacitación metodológica, esta última consistente en adquirir conocimientos de técnicas de investigación y de estadística.

Por su parte el desarrollismo, que surge como corriente de pensamiento y de acción en la década del 50 apoyado en diversos estudios sobre el subdesarrollo latinoamericano, está entroncado con el funcionalismo, ya que éste es su modelo analítico subyacente.

Nuestra realidad y nuestros problemas comienzan a ser el punto principal de referencia. En esta fase se continúa o acentúa de algún modo la concepción tecnocrática del Servicio Social, pues se posee un mayor instrumental científico y metodológico, pero se mantiene su a-ideologización y su apoliticidad. Esto lleva a examinar la realidad y a actuar fuera de contextos reales, de lo que se sigue inevitablemente una serie de frustraciones o de situaciones límites. Frustraciones, como consecuencia de que las propuestas como proyectos o acciones específicas de la profesión no logran los frutos esperados, y situaciones límites porque se toma conciencia de cuán infundadamente se pretende que una profesión tenga fuerza de transformación social prescindiendo de lo político y de lo ideológico. Esto –unido a otros factores– conduce a la crisis que lleva a la nueva etapa.

Retomando el análisis del período del tecnicismo aséptico y su prolongación en la tecnocracia desarrollista, para la comprensión de lo que significa este momento en las Escuelas de Servicio Social, nada mejor que la autocrítica que hace una Escuela que rompe con ese marco referencial y se abre a una nueva formulación.

«Su pretendida neutralidad ideológica (se refiere a la política educativa de la concepción tecnocrática del Servicio Social) aparecía como requisito de una acción puramente técnica, cuyo resultado debía ser el ajuste del individuo inadaptado al medio social, como quien ajusta una pieza a un engranaje para restablecer el funcionamiento del conjunto. Esta acción, proclamada como neutra, resultaba en realidad decididamente opresora, pues disimulaba contradicciones y atemperaba pasajeramente los efectos particulares de un sistema global injusto. Esta perspectiva educativa conducía al alumno a una visión atomista de la realidad social y a una concepción individualista del hombre, apoyada en un enfoque decididamente psicologista».

«La formación para el Servicio Social respondió así a modelos científicos extranacionales que imponían una visión del hombre y de la vida social muy distinta de la que se podía captar a través de una práctica concreta. En materia de orientación pedagógica, un sector mayoritario del plantel docente de la Escuela adhería a una concepción autoritaria de la enseñanza considerando al alumno como mero receptor pasivo. Este aspecto reviste suma importancia, por cuanto en el Servicio Social la formación influye decisivamente en la eficacia profesional. Mal podría aplicar el principio de respeto por la persona humana que la profesión proclama como rector de su quehacer, quien durante el proceso de su formación no había sido respetado como sujeto, ni preparado para autodenominarse críticamente».

Escuela de Servicio Social de Mendoza
Boletín Informativo, N.º 3, 1974

Este análisis válido para la mayoría de las Escuelas, condujo a una creciente toma de conciencia «de que la formación impartida no aportaba los instrumentos para una acción coherente y eficaz».

Confluye también como elemento impulsor y estimulante a la búsqueda de nuevos caminos, la profundización de la problemática de la reconceptualización del Servicio Social. El cuestionamiento generalizado que a fines de la década de los

60, realizaban los estudiantes de toda América Latina a los sistemas educativos vigentes, tuvo una importancia fundamental en la renovación de las Escuelas.

Poco a poco –y este es otro elemento que influye– se abre paso la conciencia de la dimensión cultural y educativa de la dependencia: se ha estado imitando y copiando, ahora se comienza a actuar por lo que se quiere ser.

De una maraña de factores y de confluencias, da lugar al nacimiento de una nueva etapa en lo que a formación de trabajadores sociales se refiere. En ella se quiere formar un trabajador social inserto en el proceso más real y profundo que vive el pueblo latinoamericano. Se quiere un trabajador social comprometido con el pueblo, con claridad ideológica y con una buena base científica. Esta renovación es inseparable del proceso de reconceptualización.

Ya se ha dicho hasta la saciedad, que las situaciones contextuales condicionan las posibilidades de la creación científica y cultural. Desde el momento en que se produce un reflujó del proceso de liberación latinoamericano –la caída de Allende es como el hecho que lo simboliza en ese momento– todos los esfuerzos de renovación se van truncando. Así entramos en lo que en esta periodización consideramos como una quinta etapa que, caracterizada por la diversidad de situaciones, se hace difícil encontrarle un denominador común. Es un momento de repliegue como consecuencia de un contexto político desfavorable. Ciertos programas educativos han ido demasiado lejos para los intereses del imperialismo y de las clases dominantes. Se comenzó a frenar todo avance y se forzó un retroceso hacia el pasado que ya parecía caduco y superado. «Una modalidad novedosa de la represión universitaria de los últimos tiempos ha sido la guerra declarada al estudio de las ciencias sociales... Y en este aspecto las fuerzas reaccionarias han estado despiertas. Saben los albaceas de lo establecido cuánto representa el conocimiento de los principios esbozados por la nueva ciencia social que emerge en los países expoliados para rechazar los postulados importantes de las metrópolis. En la estrategia de liberación corresponde a las ciencias sociales un puesto de primerísima importancia... De ahí que sean consideradas como peligrosas y clausuradas o maltratadas las escuelas en donde se estudian» (1).

Contenido de la enseñanza.

Hace treinta años el Consejo Interamericano publicó un informe sobre la *Enseñanza del Servicio Social en América Latina*; entre otras cosas nos informa acerca del contenido de la enseñanza. «El plan de estudio de las antiguas escuelas latinoamericanas se iniciaba con conocimientos generales de filosofía y ciencias sociales, una cuantiosa información al respecto de los distintos aspectos del derecho, ciertos conocimientos de medicina y algunos cursos de trabajos prácticos como enfermería, cocina, costura, etc. Los cursos destacados a la práctica del servicio social han debido abrirse campo en un programa de estudios integrado principalmente por cursos de carácter informativo» (2).

Unos veinticinco años después, Raúl Castillo, haciendo un recuento de la información recogida por la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social, nos daba los siguientes elementos comunes a los pensum de estudio:

- Investigación social expresada en diferentes formas.
- Psicología, ya sea de la personalidad, social o evolutiva.
- Psicopatología e higiene mental.
- Sociología: general, rural, urbana, del subdesarrollo, o simplemente como teorías.
- Economía.
- Planificación y administración (o independientes una de otra).
- Estadística; en algunos casos unidos a matemáticas o demografía.
- Legislación en sus distintas ramas: Civil, Penal, Agraria, Laboral.
- Antropología, ya sea social o cultural o ligando ambos nombres.
- Medicina social o salud pública.
- Supervisión.
- Ética profesional.
- Además materias referidas al contexto específico de estudio de la realidad nacional (por ej. historia económica social de Colombia, organización socio-económica)

mica de Costa Rica, estudio de problemas brasileños, problemas sociales peruanos, etc.).

«Al margen de estas materias se da una gama de variaciones que va desde la enseñanza del inglés, español, biología, matemáticas, geografía humana, nutrición, lengua y literatura española, etc.».

«En cuanto a las materias profesionales, en la mayoría de las escuelas se hace a través del estudio por separado de los métodos de caso, grupo y comunidad; en otras sólo se menciona como asignaturas de Trabajo Social sin indicación específica de contenidos».

«El sistema de prácticas se basa especialmente en la permanencia y observación en instituciones u organismos, futuros campos ocupacionales del profesional. Además en casi todas las escuelas se realizan seminarios o estudios de la realidad, tanto en lo general como en lo profesional. También las prácticas se organizan a partir de la teoría impartida de cada método antes mencionado» (3).

Esta simple descripción de lo que acontecía en las primeras escuelas y de lo que pasa hoy, nos pone de relieve que se ha recorrido un largo camino. Se fueron introduciendo conocimientos de psicología, psiquiatría, sociología, economía, administración, métodos y técnicas de investigación social, planificación, etc. Además, lo específico del Servicio Social se fue ampliando: no sólo se enseñaron los tres métodos clásicos, sino que luego se incluyó la supervisión como una forma de adiestramiento y formación. Es muy importante la inclusión de cursos o seminarios sobre estudios de la realidad... En suma: los cambios de los contenidos a lo largo de 60 años modificaron notablemente los pensum de las escuelas.

Intentando hacer una clasificación por similitud de todas las enseñanzas que se imparten en las Escuelas de Trabajo Social de América Latina, podría considerarse que, en términos generales, la formación para el Trabajo Social comprende seis grandes áreas:

- **campo específicamente profesional:** se trata de todo lo referente a la formación teórica y práctica en trabajo social
- **área de apoyatura teórica,** que tiene por objeto pro-

porcionar capacitación teórica, tanto en el campo de las ciencias sociales, como de la psicología

- **filosofía** que suele ser a veces formación ideológica con el fin de que el futuro trabajador social asuma un sistema de valores dentro de la sociedad en la cual le toca vivir
- **disciplinas instrumentales:** se trata del conocimiento y manejo del instrumental operativo (técnicas y procedimientos para actuar sobre la realidad).
- **conocimiento de la realidad:** en esta área se proporciona información y explicación de la realidad (económica, social, política, cultural) del mundo que nos toca vivir.
- **disciplinas auxiliares** o complementarias que son principalmente las asignaturas jurídicas o médicas.

Ahora bien, estas áreas tienen importancia diferente según las Escuelas. Existen áreas en expansión (en el sentido de que se les otorga cada vez mayor importancia), como es el área de apoyatura teórica, mientras que el área de disciplinas auxiliares ha eliminado casi por completo asignaturas como nutrición, economía doméstica, etc., reduciendo a lo estrictamente indispensable las asignaturas médicas o jurídicas en la medida que cada vez se considera menos al Servicio Social como una profesión para-médica y/o para-jurídica. Ni la formación filosófica o ideológica (una u otra según los casos) ha merecido mucha atención; en algunas ocasiones es una formación dogmática y muy poco pluralista. Los estudios de la realidad social han adquirido una creciente importancia, pero su modo de enfocarlo varía mucho de país a país y dentro de cada país según las escuelas.

Dentro de cada área, y mucho más entre las áreas, existe una yuxtaposición de disciplinas y enseñanzas especializadas. Esta necesidad de articulación y coordinación es previa a lo que muchos trabajadores sociales se plantean como meta: una formación que permita la superación de la dicotomía entre teoría y práctica, y de la antinomia entre formación humanística y formación técnica.

Otro hecho igualmente evidente en muchas Escuelas es la tendencia a un constante aumento en el número de asignaturas. Sin embargo, en esto no se tiene una idea clara de

cuáles son los conocimientos más imprescindibles y necesarios al futuro profesional, ya sea en lo específico de la profesión, como en las esferas conexas. Lo cierto es que este aumento de asignaturas para una mejor formación, no es otra cosa que una manifestación particular de uno de los grandes mitos de nuestro tiempo: a mayor escolaridad más saber, como si más años de estudios y más asignaturas fuese equivalente a mayores conocimientos, o el incremento cuantitativo garantizase necesariamente una mayor educación. No podemos pedirle al Servicio Social que esté libre de esta mitomanía que es común a todas las profesiones.

En relación a este aspecto de la formación para el trabajo social –contenido de la enseñanza– en algunas Escuelas se ha producido una distorsión: las ciencias sociales han adquirido mayor importancia que la formación propiamente profesional (expresada esta división conforme a lo que existe y no lo que creemos que debe ser). Si a ello se añade el hecho, por demás frecuente, de que los profesores en materias que hacen al área de la formación propiamente profesional, no tienen el nivel académico, ni la formación científica de los que imparten la enseñanza de las ciencias sociales, las consecuencias son evidentes: lo específico del Trabajo Social aparece como «algo» de segunda clase. Con esto, por otro lado, se ha producido un tipo de profesional que es una especie de «mini-sociólogo», «mini-psicólogo», «mini-antropólogo», «mini-economista» y, también, «mini-trabajador social». En suma: se ha diluido el perfil profesional específico de la profesión.

Algunas críticas a la enseñanza del Servicio Social.

Las críticas que más frecuentemente se hacían en los años 70 a los programas de formación para el Servicio Social, coincidían en algunos aspectos fundamentales; hélos aquí resumidamente:

- los planes de estudio están divorciados de la realidad
- son demasiado rígidos y verbalistas
- los procedimientos de enseñanza no favorecen el desarrollo de la personalidad ni el espíritu crítico,
- no se desarrolla la capacidad de aplicación de los conocimientos,

- el alumno no participa en el proceso de elaboración de conocimiento; se limita a escuchar, leer y repetir.

En general también se está de acuerdo en que la formación teórica es deficitaria, aunque la reacción para superar esta situación ha creado un problema de sentido contrario, como se explica en otra parte cuando hablamos del notable aumento de asignaturas sobre ciencias sociales. En las Escuelas o facultades en donde existe departamentalización conforme al modelo norteamericano, el problema se agrava por la disociación que se produce entre ciencia y aplicación profesional de la misma. Este error es corriente en la pedagogía de los científicos.

También existe un acuerdo bastante generalizado en lo que se refiere a los cambios que hay que introducir en los procedimientos de enseñanza. Se ha intentado superar un tipo de aprendizaje intelectualista, apoyado en las formas típicas de transmisión verbal propias de la cátedra magistral y para ello se ha puesto en práctica los llamados «métodos activos», de ordinario consistentes en el uso de la dinámica de grupos. En la práctica éstos métodos han llegado a acentuar el verbalismo, al mismo tiempo que resultaban una forma cómoda para ciertos docentes que se eximían de preparar adecuadamente sus cursos, para no decir simplemente de que no preparaban los cursos, como si todo fuese posible extraerlo de un diálogo activo con los alumnos. No todos los educadores han comprendido que los métodos de enseñanza activa no eximen de la actividad reflexiva, por el contrario la exigen y aún más rigurosamente. Hay clases activas que se reducen a la pura verborragia, en donde cada uno dice lo que le parece sin atenerse a ningún rigor, ni a ninguna tarea de estudio y reflexión previa o posterior al intercambio grupal. En otros casos es pura hecología, sin que ninguna de las cuestiones que se trata quede inserta en un marco más general y englobante. Esta crítica acerca de lo que hemos observado en algunas Escuelas de Servicio Social, no invalida de ninguna manera el uso de métodos activos; nada más lejano de nuestro pensamiento. Lo que nos parece que no funciona pedagógicamente es la pura inducción.

Problemas de personal docente.

En todos nuestros países las Facultades y Escuelas de

Servicio Social revelan un gran déficit de profesionales de este campo suficientemente capacitados para ejercer la docencia. Esto se debe no sólo a que en algunos casos los asistentes sociales han sido deficientemente formados, sino que aun cuando se trata de profesionales capacitados y experimentados, estos han carecido de formación específica para la docencia.

Por otra parte, quienes ejercen hoy la docencia necesitan actualizarse en una serie de disciplinas conexas al Trabajo Social (teorías del desarrollo, planificación, historia, política, etc.) que no se enseñaban cuando ellos hacían sus estudios (nos referimos a los profesionales graduados antes de 1965); estas asignaturas hoy las cursan sus alumnos y sirven para dar entidad y significado al propio trabajo social. A esto debemos añadir la deficiente formación recibida en sociología y economía, cuestión que no se arregla (como algunos suponen), con sólo cursar estas asignaturas o adquiriendo una formación autodidacta. No está mal que se haga, pero ello no basta; es preciso tener en cuenta el enfoque de las mismas para que la formación sociológica y económica sea significativa. ¿Para qué nos sirve estudiar una economía en donde la variable «dependencia» no existe, o una sociología que busca la adaptación funcional a un sistema que es la causa de los males que se quieren corregir?

El mejoramiento del Servicio Social en América Latina será una quimera si no se parte del mejoramiento efectivo del nivel de formación en las Facultades y Escuelas de Servicio Social, mientras estas mantengan el cuasi monopolio de la formación de los trabajadores sociales... Y ésto está estrechamente condicionado por el nivel de los profesores que deben impartir la enseñanza. Si escasean profesores calificados y a la vez actualizados respecto a los cambios operados y a los nuevos enfoques de las ciencias sociales y el desarrollo de las tecnologías sociales, no habrá ninguna posibilidad de que la formación de los futuros profesionales del Trabajo Social tengan el nivel requerido por las circunstancias actuales.

Hay que advertir que, aun en este nivel, el mejoramiento de las Facultades y Escuelas no puede reducirse a tener personal más calificado; con ello no se va al fondo del problema, puesto que **la cuestión educacional, antes que un proble-**

ma pedagógico y técnico, es un problema político. Esta afirmación –de que lo pedagógico se inserta en lo político–, nos lleva a la necesidad de indicar algunas características que frecuentemente no se tienen en cuenta, cuando se habla de la necesidad de contar con «profesores calificados». Cabe preguntarse, ¿en qué consiste la «calificación»? ¿en el conocimiento y dominio de una ciencia o disciplina?, ¿en la capacidad de transmitir conocimiento?... Todo esto es importante, pero no basta. Un profesor «calificado» es ante todo un hombre comprometido, con capacidad de servir al pueblo y con capacidad de hacer. Lo del «compromiso» en las Escuelas re-trógradas es un obstáculo: se siguen prefiriendo los «neutros» y «objetivos». Y lo de hacer –¡qué paradoja!– aun en las Escuelas de Trabajo Social parece no ser un elemento sustancial. El «buen decir» todavía parece tener más importancia que el «buen hacer». Es que el aula es un recinto que privilegia lo primero y las evaluaciones valoran principalmente lo intelectual, o dicho con más rigor, privilegian las verbalizaciones.

No pienso –como algunos han afirmado– que el personal docente debe ser necesariamente la vanguardia del trabajo social. Algunos pueden serlo, pero no exclusivamente, ni necesariamente por ser docentes. Por otro lado, con el proceso de reconceptualización quedó puesto en evidencia que los docentes pueden ser una vanguardia sin la retaguardia de los trabajadores de campo; es decir, no ser vanguardia de nada.

Una cuestión que suele plantearse estrechamente vinculada a los problemas de personal docente, es el de la conveniencia de contar con el mayor número posible de profesores con dedicación exclusiva o de tiempo completo. La cuestión –así planteada– nos parece altamente discutible, y esto por varias razones: la universidad y los institutos o centros de formación superior no suelen estar plenamente insertos en la problemática real de la sociedad. A veces lo que se realiza desde ellos suele tener el carácter de «proyecto piloto», o bien, se hace en circunstancias que no se corresponden con las que luego se ha de enfrentar el profesional. Por otro lado, trabajar solo en la Universidad o en institutos de formación, suele ser trabajar desde una torre de marfil cuando se trata de ciencias o disciplinas que hacen al campo de lo social. Todas estas consideraciones no invalidan la conveniencia de contar con docentes a tiempo completo –para mí sería mejor

a tiempo parcial, siempre que este realice una actividad sobre terreno—; solo llamamos la atención de que eso no es solución a problemas de personal docente, como algunos afirman y otros dan por sobreentendido.

Importa hacer constar un hecho que hoy ya es historia. Durante muchos años —y en algunas Escuelas todavía ahora— se pensó (y se actuó en consecuencia) de que la carencia de personal docente calificado se resolvía principalmente supliéndola con especialistas que provenían de fuera de América Latina. Hoy se prefieren profesores latinoamericanos a los extranjeros (sin excluir a éstos de manera terminante). Esto prueba, entre otras cosas, que el proceso de descolonización ha hecho algunos avances, o al menos que la alienación cultural es menos aguda y grave.

Existen otras dos cuestiones igualmente importantes pero de naturaleza completamente diferente en relación al personal docente:

- la inestabilidad del personal y de los programas,
- las «invasiones» que suelen producirse en las Escuelas por parte de otras profesiones.

Dentro de un contexto de inestabilidad política, estos hechos no nos deben parecer tan anómalos, pero lo cierto es que tienen sus consecuencias directas en todo lo que concierne a la formación para el trabajo social.

Algo parecido acontece con los planes y programas: se les suele eliminar antes de haberse experimentado lo suficientemente como para poder evaluarlos. De los únicos planes y profesores que tenemos algunos datos para decir algo, es de los mediocres y los de extrema derecha, porque ellos tuvieron tiempo de llevarlos a la práctica.

De algún modo vinculado a lo anterior está el problema de las «invasiones». Se suele dar el hecho de que algunas Escuelas se conviertan en campo para la «legión extranjera» según expresión de Juan Barreix. A ellas van a parar los desahuciados de otras profesiones, concretamente los diferentes «ólogos» que andan por allí: sociólogos, psicólogos, antropólogos, pedagogos, politólogos, etc. Son los «nuevos invasores» como antes lo fueron los médicos y los abogados. Y esto nos preocupa, por por un afán profesionalístico (quien

esto escribe no es trabajador social), sino por las distorsiones que se producen en la formación.

También acontece que cuando un director que no es Trabajador Social accede a la dirección de una Escuela y dice «llevar su gente» (como si se tratara de una agrupación política), lo que ocurre es que lleva a sus colegas de profesión, como si las Escuelas de Servicio Social fueran una «olla de puchero» en la que se puede poner cualquier cosa.

Pero hay más todavía: los diferentes «ólogos» que llegan a las Escuelas, lo hacen con la pretensión de «elevar el nivel» de las mismas, aunque en el momento de su ingreso no se hayan enterado de qué es eso del Servicio Social. Con un total infantilismo desde el punto de vista científico y humano, proceden como si con ellos se iniciase la «renovación del Servicio Social». Nos hemos encontrado con que algunos de los «descubrimientos» o «aportes originales» de estos presuntuosos, eran cuestiones que hacía más de una década que conocían muchos trabajadores sociales.

En otros casos, los «ólogos» comienzan a interiorizarse de lo que es el Servicio Social y, cuando comienzan a entender algo, son removidos de sus cargos, porque hay otro director que «trae a su gente».

Duración de los cursos

El aumento de asignaturas señalado precedentemente ha sido acompañado con la tendencia a aumentar el número de años de estudios.

Hace mucho tiempo que ya se ha acordado en América Latina que la formación no fuese menor a 3 años. Actualmente casi todas las Facultades y Escuelas han aumentado los estudios a 4 años y algunas a 5. En este último caso –estudios de 5 años de duración– suele ser una exigencia de las leyes o estatutos universitarios, conforme a los cuales no puede otorgarse título de Licenciado sin que se realicen por lo menos 5 años de estudio.

Selección de estudiantes y requisitos de ingreso.

Hasta los años 70 ingresaban en las Escuelas de Servicio Social un reducido número de estudiantes de alto nivel

intelectual y que se destacasen por su capacidad creativa. Parecía ser que el Servicio Social era una carrera adecuada para los que no habían podido ingresar a otras Facultades y para los que, aspirando a un título, no querían hacer una carrera universitaria demasiado larga y exigente. Se daban también algunos casos de personas que elegían esta carrera como un modo que presumiblemente posibilitaría resolver problemas personales.

Esta situación fue cambiando: no solo se incorporaron estudiantes con real vocación y capacidad, sino también llenos de inquietudes y preocupaciones. En muchas Escuelas las exigencias de admisión han aumentado considerablemente, tanto en lo que hace a condiciones de personalidad del candidato, como lo que se refiere a exigencias de tipo intelectual y de capacidad para la acción.

Los requisitos de ingreso varían según se trate de Facultades o Escuelas universitarias, o de Escuelas de nivel medio. Para las Escuelas universitarias o de nivel terciario se exige el bachillerato. En algunas Escuelas cumplido este requisito, no se hace ninguna selección, existiendo libre ingreso. En otras se debe superar el examen general de ingreso o de admisión a la universidad dentro de un área determinada. Hay Escuelas que tienen examen selectivo; algunas exigiendo un determinado nivel de clasificaciones, otras hasta cubrir la totalidad de plazas disponibles (el *numerus clausus* en algunas Escuelas viene dado por las limitaciones provenientes o dificultades para encontrar campos de práctica).

Focalizando el tópico de este párrafo en lo que concierne a las condiciones de ingreso, puede afirmarse que los esfuerzos encaminados a elevar las exigencias en cuanto a preparación académica previa, han logrado sus propósitos.

Queda por estudiar la forma para que puedan ingresar trabajadores y campesinos que no han podido realizar estudios secundarios, pero que revelan en su accionar dentro de las organizaciones, vocación y condiciones para esta profesión.

Relación con los egresados.

Para algunas Escuelas, tal como llevan su relación con los alumnos, todo parece terminar en cuanto éstos finalizan

sus estudios; otras en cambio, buscan mantener vínculos permanentes.

En las Facultades o Escuelas que tienen gobierno tripartito (profesores, egresados y alumnos), existe una incorporación de hecho al menos de uno o dos representantes de los que fueron alumnos de la Escuela. Con ello los egresados pueden aportar ideas al funcionamiento de la Escuela y para la formulación de la política general de la misma.

Sin embargo, existe otra preocupación en relación a los egresados: la de prestarle asistencia y asesoría a los que están en ejercicio profesional y la de realizar cursos de reciclaje para los mismos. En general todo ésto está a nivel de buenos propósitos, aunque algunas realizaciones se vienen haciendo especialmente en lo que hace a cursillos de actualización.

Facultades y Escuelas.

Durante muchos años la creación de Escuelas de Servicio Social fue relativamente lenta, pero a partir de 1960 aproximadamente, la demanda de enseñanza en Servicio Social, como consecuencia de la puesta en marcha y ampliación de programas de tipo social-asistencial, condujo a que el número de Escuelas aumentase rápidamente. Más aún, hubo una proliferación casi cancerosa en algunos países, al punto que ha llegado a límites alarmantes, particularmente en Argentina y México. En Argentina a mediados de 1971 funcionaban –o decían funcionar– 64 escuelas. En México en 1950 funcionaban 3 escuelas de Servicio Social; en 1960 había 9, en 1969 llegaban a 36 y en 1984, a nada menos 107 Escuelas.

No hay ninguna información completa y fidedigna acerca del número de Escuelas. La información que proporcionamos para el año 1954 –primera estadística relativamente fidedigna que hemos podido disponer–, proviene del Consejo Interamericano Económico y Social de la Unión Panamericana. La de 1975 la tomamos de un informativo de CELATS y las de 1970 y 1984 son informaciones recogidas por mí mismo.

Escuelas de Servicio Social de América Latina, según países
(en los años 1954, 1970, 1975 y 1984)

	1954	1970	1975	1984
Argentina.....	10	51	38	43
Bolivia.....	1	1	3	3
Brasil.....	23	40	48	58
Chile.....	6	11	13	13
Colombia.....	5	11	13	13
Costa Rica.....	1	1	1	3
Cuba.....	1	-	2	7
Ecuador.....	2	5	9	9
El Salvador.....	1	1	1	1
Guatemala.....	1	4	4	5
Haití.....	-	1	1	1
Honduras.....	-	1	1	1
México.....	5	31	56	107
Nicaragua.....	-	1	1	1
Panamá.....	1	1	1	1
Paraguay.....	1	1	1	1
Perú.....	1	10	11	12
Puerto Rico.....	1	1	2	2
República Dominicana.....	-	1	1	3
Uruguay.....	2	2	2	2
Venezuela.....	2	4	3	7

Aunque estos datos están sujetos a error, lo que nos parece más evidente es que, salvo el caso de México, el número de Escuelas tiende a estabilizarse. En 1954 funcionaban un total de 64 Escuelas, en 1970 había 198 y en 1984 los centros educativos destinados a la formación de profesionales ascendía a 294.

Estos centros se denominan Facultades, Escuelas o Institutos. De ordinario se denominan Facultades las que otorgan título de licenciado. Algunas Escuelas tienen un buen nivel académico, pero no tienen categoría de «estudios universitarios», simplemente porque no están incorporados a ninguna Universidad. Esto ha ocurrido con mucha frecuencia, en razón de que muchas Escuelas nacieron bajo la dependencia funcional y financiera de Ministerios y no han sido traspasadas a las Universidades. Hay países en donde no se otorga el título de licenciado en Servicio Social, pues se considera una carrera intermedia. En Chile en donde había sido carrera uni-

EL SERVICIO SOCIAL EN AMERICA LATINA

(Datos provisionales sujetos a corrección)

1984

	Año de creación	N.º de Escuelas	Años de estudio cuando se creó la 1ª Escuela	Años de estudio 1984	Denominación Profesional	N.º de profesionales del S.S.	% de varones entre profesionales	% de varones entre estudiantes
Argentina.....	19 0	43	3	4	Asistente social	8.500	1 %	2 %
Bolivia.....	1946	3	3	4	Trabajador social	520	1 %	2 %
Brasil.....	1937	58	3	4	Asistente social	16.000	15 %	20 %
Colombia.....	1936	13	3	4 y 5	Trabajador social	3.900	2 %	2,5 %
Costa Rica.....	1942	3	5	5	Trabajador Social	510	10 %	15 %
Cuba.....	1943	7	3	3	Trabajador Social		1,5 %	
Chile.....	1925	13	5	4	Asistente Social	3.000	1 %	2 %
Ecuador.....	1945	9	2	3 y 4	Trabajador Social	1.350	3 %	5 %
El Salvador.....	1953	1	2	3	Trabajador Social	160	13 %	4 %
Guatemala.....	1949	4	2	4	Trabajador Social	450	17 %	20 %
Haití.....	1959	1	2	3	Asistente Social	145	20 %	30 %
Honduras.....	1957	1	2	4	Trabajador Social	390	20 %	20 %
México.....	1930	107	2	3 y 4 ^{1/2}	Trabajador Social	4.400	1,5 %	1,5 %
Nicaragua.....	1961	1	3	4	Trabajador Social	240	30 %	20 %
Panamá.....	1947	1	5	5	Trabajador Social	260	6 %	2 %
Paraguay.....	1939	1	3	4	Asistente Social	200	4 %	12 %
Perú.....	1939	12	3	4	Asistente Social	3.800	1 %	2 %
Puerto Rico.....	1934	2	4/6	4/6	Trabajador Social	2.400	13 %	19 %
República Dominicana.....	1966	3	4	4	Trabajador Social	240	25 %	30 %
Uruguay.....	1937	2	1	5	Asist. Soc. Univers.	380	2,5 %	1 %
Venezuela.....	1940	7	1 y 4	3 y 5	Trabajador Social	1.800	9 %	9 %

versitaria, el proyecto del gobierno es el de reducirla a carrera intermedia.

Según la información que hemos podido recoger para 1984, habría en América Latina unos 50.000 estudiantes de Trabajo Social y entre 4.000 y 5.000 egresados por año, incluyendo en estos datos tanto las Escuelas universitarias como las de nivel medio.

Material de enseñanza

Durante más de tres décadas de formación para el Servicio Social en América Latina, se careció de manera casi absoluta de material de enseñanza de carácter autóctono; se estudiaba con textos elaborados en otras realidades. Sólo desde mediados de la década del 60 comienza a usarse material producido por latinoamericanos, con una mentalidad y técnicas más adaptadas a nuestra realidad, aunque hubiese todavía mucho que era simple adaptación y repetición acrítica de lo elaborado en otros países.

Todavía en 1975 esa producción era insuficiente: casi no había –no hay tampoco hoy– científicos sociales que se ocupen de la «tecnología social», entendiendo por tal la aplicación de una ciencia a una práctica concreta, habida cuenta que aún se mantiene la dicotomía teoría-práctica.

Por lo que se refiere a los profesionales del Servicio o Trabajo Social, nos encontramos con que su producción escrita es extremadamente escasa. Existiendo unos 50.000 profesionales en todo el Continente, apenas un centenar ha escrito algo, y sólo unos 25 han producido algún material de enseñanza en cantidad significativa. Casi todo el material utilizado proviene de campos ajenos a la profesión. Hace años Jo señalaba José Lucena Dantas, un asistente social brasileño: «Quien estudia la bibliografía técnica y científica aparecida en los últimos decenios comprobará que la mayor parte corresponde a especialistas del campo de la filosofía y de las ciencias sociales, siendo escasos los estudios que constituyen una contribución propia de profesionales del Servicio Social» (4).

Pero la carencia de material autóctono no es solo cuestión de falta de latinoamericanos que se dediquen a escribir sobre este tema, o del escaso número de trabajadores socia-

les productores de material de enseñanza. El problema se liga a otro fenómeno más radical: la dependencia cultural, educativa y científica en que estamos sumidos y a la que han contribuido, muy eficazmente, buena parte del material de lectura y estudio utilizado hasta la fecha.

Sin embargo, esta falta de material autóctono quizás deba visualizarse principalmente como un problema de falta de creación científica, tecnológica, cultural y educativa; problema que es producto y expresión de nuestra situación de dependencia y subdesarrollo.

Al hablar de esta cuestión (material de enseñanza) hay otros problemas que guardan relación con el mismo; señalamos dos: el poco entrenamiento y hábito que tienen los trabajadores sociales para sistematizar sus experiencias, y el otro: el bajo índice de lectura de parte de la generalidad del cuerpo profesional. Como dato ilustrativo diremos que los libros más vendidos sobre Trabajo Social, han llegado a 6 u 8 ediciones, excepcionalmente han sobrepasado las 10 ediciones, lo que significa que en el mejor de los casos han llegado a tirajes de 25.000 a 30.000 ejemplares. Sólo un ínfimo porcentaje de trabajadores sociales estuvo suscrito a las revistas especializadas que existían en el pasado; muy pocos lo están a las que hoy circulan (*). Las revistas tienen que sostenerse con grandes esfuerzos para mantenerse en circulación, debido a que no encuentran apoyo entre los profesionales para cuyo servicio se publican. **Selecciones del Servicio Social y Hoy en el Trabajo Social** terminaron por cerrarse. Triste es decirlo, pero la mayor parte de los trabajadores sociales carecen de biblioteca profesional, y algunos compran más libros de lo que leen.

Sistema de prácticas.

He aquí otro problema que se confronta en relación a la formación para el trabajo social. Las prácticas sobre el terreno (enseñanza práctica o instrucción práctica, como también se las denomina) constituyen un componente esencial de la

(*) Las principales revistas que hoy se publican son:
Trabajo Social. Escuela de Trabajo Social, Universidad Católica de Chile.
Acción Crítica. Celats, Lima (Perú).
Revista de Servicios Sociales. Colegio de Trabajadores Sociales de Puerto Rico.
Testimonio. Ateneo de Asistentes Sociales de Buenos Aires.
Debates Sociais. Órgano del CBCISS, Brasil.
Revista de Trabajo Social. Asociación de Asistentes Sociales de Barcelona.

formación, y al mismo tiempo –en razón de su importancia– son uno de los «cuellos de botella» más estrangulantes de esa formación. Si hablásemos con toda propiedad, diríamos que en algunas Escuelas es uno de los elementos más deformantes. ¿Por qué hacemos esta afirmación?

De ordinario –o con cierta frecuencia– esta práctica constituye un formalismo o exigencia académica con la que hay que cumplir conforme lo indica el calendario de actividades de la Escuela; consecuentemente es una actividad que tiene un «comienzo» y una «finalización» determinadas por el plan de actividades docentes. ¿Qué ocurre con esta modalidad de las prácticas, sin entrar en la cuestión más espinosa de las prácticas en sí mismas?... Son muchas las consecuencias e implicaciones que se pueden señalar, pero una conviene destacar por la distorsión que provoca en el estudiante y por el falseamiento que produce en relación al sentido humano que tiene la profesión: la gente con quienes se trabaja, se constituye de hecho en «conejillos de India» (o al menos hacen el papel de tales en otro nivel de experimentación). Se dice que se trabaja «con ellos», pero en verdad a veces ni siquiera se trabaja «para ellos» (la gente), porque se trabaja «para sí mismos» (para los aprendices de asistentes y trabajadores sociales y para los supervisores): unos consiguen «aprobar» su práctica, lo que es un paso para obtener un título que sirve para ascender socialmente; los otros –los supervisores– justifican un cargo rentado. No es lo que acontece en todas las Escuelas, pero es un hecho demasiado frecuente y repetido.

Comentario y capítulo aparte merece todo lo referente a la obligación (percibida como una «tortura») que se les impone a los estudiantes con la redacción de extensos informes y detalladas crónicas acerca de la práctica que «realizan». Estas hojas escritas terminan siendo parte de la práctica; restan tiempo para el verdadero trabajo de campo y conduce a que los alumnos escriban «cuentos» o inventen circunstancias y hechos que no se han dado en sus prácticas (al menos no se dieron como los relatan).

Las prácticas tienen por finalidad principal desarrollar la capacidad específicamente profesional y, para algunos, constituyen lo esencial de la formación. En los hechos, se trata de uno de los problemas más serios y complicados que deben

enfrentar las escuelas en sus esfuerzos de reforma y mejoramiento.

Felizmente no ha tenido ninguna aceptación la propuesta de algunos pedagogos extranjeros, de eliminar las prácticas sobre el terreno, realizando ese aprendizaje en situaciones simuladas y bajo control de laboratorio. Una formulación tan despistada y de tan poca seriedad científica y pedagógica no merece ser considerada. Lo mencionamos porque sabemos que existen mentes colonizadas que aceptan todo lo que viene desde fuera como si ello fuese garantía de verdad y de eficacia.

En términos generales puede afirmarse que en muchas Escuelas existe una seria preocupación por dar respuesta al problema de la formación práctica, pero siguen subsistiendo dos problemas principales:

- dificultades para contar con centros de práctica adecuados que cumplan los requerimientos de la formación,
- carencia de supervisores suficientemente capacitados para que las prácticas sirvan al objetivo de desarrollar la capacidad profesional.

Respecto del primer problema (elección de los centros de práctica) la discusión y búsqueda se centran en torno a dos alternativas principales: a) centros pertenecientes o elegidos por la Escuela; b) centros de práctica en las instituciones.

Por lo que respecta a las posibilidades de contar con supervisores capacitados para realizar con eficacia la tarea, el problema no es fácil de resolver, porque no solo se vincula a la cuestión de contar con personal calificado, sino al problema, más complejo aún, de la integración entre teoría y práctica, problema que desborda al Trabajo Social en cuanto disciplina o tecnología social.

Un error muy grave de algunas Escuelas, es la de nombrar como supervisores a profesionales que acaban de terminar sus estudios, es decir, a gente con muy poca o ninguna práctica. ¿Cómo puede dar pautas sobre la práctica, quienes carecen de práctica?... Los libros y las lecturas no suplen nunca la práctica.

Capacitación de auxiliares de Servicio Social.

En este contexto al hablar de auxiliares de Servicio Social no hacemos referencia a los «voluntarios», sino a un tipo de cuasi-asistente social, que desde hace años se forma en Brasil, Colombia, Bolivia, Nicaragua y Venezuela (*), aunque ahora este tipo de estudios está en retroceso. Su necesidad puede ser más o menos discutible, pero lo evidente es que la formación de este tipo de personal ha creado problemas ocupacionales a los graduados en Servicio Social en la medida que los auxiliares suplen a los que deben auxiliar. Resultan menos costosos al que contrata (al ser «auxiliares» se les paga menos) para realizar una tarea que con frecuencia es similar o de igual naturaleza. Por otra parte, existe una gran ambigüedad en cuanto a las funciones propias de los auxiliares de Servicio Social.

Pero con estos auxiliares o ayudantes acontece otra situación: como el nivel de formación teórica, científica y técnica suele ser mediocre, con frecuencia están incapacitados para hacer la menor lectura crítica de la realidad, con lo cual se transforman en muy buenos «ejecutores» de políticas sin preguntarse para qué, ni para quien. Obviamente no representan ningún peligro para el sistema.

Cabe destacar que el «auxiliar», o la aparición de este producto semi-elaborado como semi-profesional, es fruto de la mentalidad positivista que divide y subdivide: unos hacen lo principal, otros lo secundario. En algunos casos ha sido un modo de crear «escueletas» que sólo sirven para que algunos ganen un dinero «enseñando» a quienes no tienen muchas ganas de estudiar.

(*) Auxiliar de Servicio Social es la persona que realiza tareas de Servicio Social, actuando como ayudante de un profesional de este campo. El término tiene distintos alcances y sentidos:

- a) personas que sin ninguna calificación profesional son ayudantes o auxiliares de trabajadores sociales, bajo cuya dirección y supervisión realizan las tareas (receptionistas, gestores, secretarías administrativas, etc.).
- b) personas que poseen otras calificaciones profesionales y que colaboran en funciones de trabajo social, desempeñando una función diferente a su especialidad (sanitaristas, educadores del hogar, etc.).
- c) personas que poseen calificaciones profesionales afines, que colaboran con trabajadores sociales como miembros de un equipo (maestros, médicos, etc.).
- d) personas que, con o sin formación profesional, se ocupan de una serie de actividades semiespecializadas del trabajo social, sin que estén necesariamente bajo la dirección o supervisión de un trabajador social.
- e) personas que, con o sin formación profesional, realizan una labor que exige una formación en materia de trabajo social.

(Ver **Formación para el Servicio Social**, III Estudio Internacional, Naciones Unidas, 1959).

Formación de post-grado.

Actualmente –año 1985– existen en América Latina nueve cursos de post-grado en Trabajo Social (**).

Sin embargo, desde fines de la década del 50 hubo un reclamo cada vez más insistente de parte de múltiples sectores de este campo profesional, para que se organicen cursos de post-grado. En este capítulo queremos consignar todo aquello que hemos podido recoger en torno a esta preocupación.

El antecedente más antiguo que hemos encontrado, es la propuesta que hizo la Escuela Alejandro del Río en 1958, con motivo del Seminario sobre la enseñanza del Servicio Social realizado en Montevideo. La propuesta consistía en la creación de un Instituto de enseñanza Superior de Servicio Social.

En 1962 en un documento redactado por Jan de Jonhg, experto de las Naciones Unidas, se plantea la necesidad de crear un Instituto Superior de Servicio Social que prepare personal de alto nivel. En el referido informe se destacan cuatro aspectos de esta formación superior:

- para personal docente, a fin de evitar una estagnación en el desarrollo cualitativo de la profesión;
- para preparar supervisores y asesores, tanto en las Escuelas como en las Instituciones;
- para preparar jefes administrativos para instituciones públicas y privadas, que tengan conocimientos sobre planeamiento, administración y política social;

(**) ● Pontificia Universidad Católica de Río Grande do Sul (Caixa Postal 1429, Av. Ipiranga 6681, 90.000 Porto Alegre-R.S., Brasil).
● Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo (Rua Monte Alegre 984, 0.5014 Sao Paulo - SP, Caixa Postal 7982, Brasil).
● Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (Rua Marqués de S. Vicente 209/263, Z.C. 20, Río de Janeiro - R.J., Brasil).
● Universidad Federal de Pernambuco (Cidade Universitaria, Engenho de Meio, 50.000 Recife -Pernambuco, Brasil).
● Universidad Federal de Joao Pessoa (Rua Cel. Joao Luiz Ribeiro de Moraes 279, 58.000 Joao Pessoa-Paraíba, Brasil).
● Universidad de Nuevo León (Apartado Postal 2811, Ciudad Universitaria Monterrey - N.L., México).
● Universidad Externado de Colombia (Programa de Post-Grado en Política Social, Calle 12, n.º 1-17 Este, Bloque C, 4.º piso, telf. 2826066 ext. 303, Bogotá, Colombia).
● Magister Latinoamericano de Trabajo Social - MLATS (Apartado 184, Tegucigalpa, Honduras).
● Universidad de Puerto Rico, Facultad de Ciencias Sociales. Recinto Río Piedras. Río Piedras 00931, Puerto Rico.

- y personal con conocimientos especializados en los diversos campos del Servicio Social.

Tres años después, con motivo del V Congreso Panamericano de Servicio Social (Lima, Perú, 1965), se recomienda:

- que se establezcan programas de estudio a nivel superior para la obtención de un grado avanzado,
- que se ofrezcan cursos de especialización en áreas tales como: pedagogía del servicio social, administración de programas de bienestar social, incluso planificación, métodos de servicio social a nivel avanzado e investigación relativa al funcionamiento del Servicio Social.

De esta necesidad se han hecho eco varios eventos internacionales realizados en el seno de las Naciones Unidas, para tratar problemas de desarrollo social, bienestar social o servicio social. Durante el XX período de sesiones se pidió al Secretario General, «que estimule la celebración de conferencias y la reunión de seminarios generales» para formar personal en Servicio Social (Resolución 585/D/XX)... De ello nada se ha concretado.

Con posterioridad en la conferencia internacional de Ministros encargados de los Servicios de Bienestar Social (3-12 de septiembre de 1969, ONU, Nueva York), en el documento de trabajo preparado por la Secretaría que lleva por título *Provisión de personal necesario para el bienestar social*, (E/Conf.55.3), se insiste sobre la cuestión. Y en una de las conclusiones de la mencionada conferencia, se dice: «La cooperación internacional debe dar prioridad al desarrollo de programas regionales de formación que requiere, en especial, asistencia para la formación de profesores y a la producción de material didáctico nacional, y al mejoramiento de los servicios de formación superior en asistencia social que se necesita en los planos subregionales, regional e internacional»... Ninguna de estas propuestas se llevó a la práctica.

Los cursos y seminarios patrocinados por el ISI (Instituto de Solidaridad Internacional) durante los años 1969 y 1970, procuraron suplir coyunturalmente este déficit, al mismo tiempo que se creaba un clima favorable para que, desde diferentes instancias, se impulsase la creación de centros de esta índole.

En septiembre de 1970 con motivo de la realización del Seminario Latinoamericano sobre enseñanza de la Demografía en las Escuelas de Servicio Social que se llevó a cabo en Santiago de Chile, los participantes del evento y los observadores se reunieron para analizar un proyecto de curso de post-grado en Servicio Social. La iniciativa y las primeras gestiones fueron realizadas por una comisión chilena presidida por la señora María Jiménez de Veda (Presidente Nacional de Colegios de Asistentes Sociales), e integrada por Directores de Escuelas de Servicio Social de diferentes universidades, representantes del Instituto de Servicio Social de la Universidad de Chile y de los más importantes servicios, instituciones y organismos gremiales.

El proyecto propició la creación de una Escuela de Estudios Superiores bajo la dependencia de la FLACSO (Facultad de Latinoamericana de Ciencias Sociales), en la cual estaban funcionando en ese momento las Escuelas de Sociología y de Administración Pública y Ciencias Políticas.

En relación a este proyecto se acordó lo siguiente:

«1. Reconocer la gran importancia de la creación de este organismo que permitirá preparar personal especializado y de alto nivel para diversas funciones tales como: docencia en Escuelas de Servicio Social, administración de agencias de Bienestar Social, investigadores, consultores y expertos, dado que no existe ninguna institución educacional que satisfaga tales propósitos.

2. Esta escuela no se opondrá en absoluto a las iniciativas o proyectos ya puestos en marcha por algunos países para satisfacer necesidades locales, ya que su propósito es satisfacer una necesidad a nivel regional.

3. Esta misma necesidad fue también reconocida con carácter de primera prioridad en la Conferencia Internacional de Ministros Encargados de los Servicios de Bienestar Social, celebrada en la sede de las Naciones Unidas del 3 al 12 de septiembre de 1969.

4. Las oportunidades que profesionales del Servicio Social han tenido en el extranjero, no dan respuesta a las actuales necesidades de América Latina, por lo cual se hace imperativa la creación de un Centro Regional que permitirá realizar estudios sobre problemas específicos de este Continente

y sus respectivas soluciones, colaborando en las políticas de desarrollo social de estos países.

5. Solicitar a las Naciones Unidas, a Organismos Internacionales relacionados con la enseñanza de las Ciencias Sociales y con el Bienestar Social, a las autoridades gubernamentales de cada uno de los países latinoamericanos, su apoyo, gestión y toma de decisiones, en los casos que corresponda, tendentes a la concretización de este anhelo».

Tampoco esta iniciativa se concretó a pesar de expresar una necesidad reiteradamente reconocida.

En el documento final del I Encuentro Latinoamericano de Escuelas de Servicio Social (Chillán, Chile, 1973) se habla de «la impostergabilidad de iniciar, en corto plazo, cursos de perfeccionamiento teórico y didáctico, a nivel de posgrado. Al respecto se recomienda a ALAESS y a las Escuelas miembros que impulsen una política coherente en este sentido, utilizando los recursos existentes en las Escuelas y en las Universidades a que éstas pertenezcan». Se propició, igualmente, «la formación de un Instituto Superior de difusión de la línea de trabajo de la profesión, mandatándose a la Directiva de ALAESS para que se tome contacto con los organismos internacionales y los gobiernos que pudieran interesarse por respaldar esta iniciativa».

Podríamos decir que en 1974 estas ideas y propuestas del postgrado ya estaban maduras. Con todos estos antecedentes, en julio de 1974, se realizó un encuentro en San José, Costa Rica, entre los directivos de ALAESS, los responsables de Trabajo Social del Instituto de solidaridad Internacional y un grupo de profesionales especialmente invitados. Como resultado de este encuentro se formalizó la creación del CELATS (Centro Latinoamericano de Trabajo Social), con lo que se echaban las bases para que la creación de un postgrado fuese una tarea asumida por un equipo técnico.

Así se llega a la reunión convocada por el CELATS que se realizó en La Molina, Lima, del 28 de enero al 4 de febrero de 1976, en la que se presentan una serie de trabajos y se elabora una síntesis final de la reunión de consulta sobre el post-grado en Trabajo Social. CELATS conjuntamente con ALAESS y la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, puso en funcionamiento la Maestría Latinoamericana de Tra-

bajo Social. El programa, de una duración de 18 meses, proporciona una formación fundamentalmente teórica (la distribución de asignaturas es coherente con el documento final de la reunión de consulta de La Molina) y tiene muy poco que ver con lo que hoy necesita el Trabajo Social en la realidad latinoamericana.

Me parece útil terminar estas consideraciones sobre el post-grado, con algunas reflexiones de Diego Palma que iluminan esta problemática en la década del 80. Lo resumimos en lo siguiente, aunque para una mayor comprensión es recomendable la lectura de todo el trabajo:

- «Una primera decisión que, de manera explícita, han debido enfrentar varios programas de post-grado, es aquella que define la calificación ya como una especialización, ya como una profundización.
- La enseñanza de post-grado tiende a seguir tendiendo –y a nuestro juicio debe tender– a ser concreta, o sea, a ligarse a situaciones concretas.
- Los programas de post-grado van a ser cada vez más técnicos ya que el manejo de cierta gama de técnicas se impone desde todos los sectores...
- Los post-grados son programas caros que se realizan en Universidades pobres de sociedades todavía más pobres... Los post-grados, en América Latina, no se justifican como generadores de pequeñas élites, cuando existen necesidades múltiples de formación para que nuestros países enfrenten con mejores posibilidades, los desafíos del cambio y del desarrollo» (5).

El programa de capacitación a distancia del CELATS.

CELATS organizó y puso en funcionamiento el primer Programa de Capacitación a distancia en Trabajo Social. Antes se habían hecho propuestas en este sentido (en México, en 1980) y que fueron rechazadas enérgicamente por la asociación Mexicana de Escuelas de Trabajo Social, que protestó ante las posibilidades de aprobación por parte de las autoridades mexicanas del sistema de educación abierta en Trabajo Social. La AMETS consideró que no existen formas de garantizar un buen funcionamiento de este sistema y que en la práctica se daría en perjuicio de la necesaria relación de



los estudiantes con su realidad. Este sistema, se dice en el documento, agravaría la improvisación y la deformación del rol del trabajador social.

El programa del CELATS, al ofrecer un proceso de capacitación a distancia basado en la reflexión sobre la intervención profesional, se propuso los siguientes objetivos:

- a) Hacer del material de estudio un aporte de nuevos elementos teóricos y técnicos para la comprensión y análisis de la realidad.
- b) Buscar las posibles alternativas para reorientar la práctica profesional.
- c) Impulsar la dinámica de estudio y trabajo en grupo.
- d) Apoyar el desarrollo de la organización profesional.

Para esto ofrecía:

- 1) Una guía para el análisis de la intervención profesional.

- 2) Lecturas seleccionadas sobre cada uno de los aspectos tratados.
- 3) Cuestionarios, ejercicios, guías de recolección de información, de diseño y utilización de técnicas, etc.
- 4) Bibliografía especializada y comentada sobre cada tema.
- 5) Cuestionario de autoevaluación y de seguimiento.

En este programa cada participante recibe por correo sus entregas de material con una explicación clara y concreta de los objetivos a cumplir. Mediante una comunicación continua y permanente entre CELATS y cada participante se procura enriquecer el proyecto con la información ofrecida por los participantes y la evaluación y seguimiento personal.

Además de este seguimiento, se hacía una evaluación con la que se pretendía determinar en qué medida se habían captado las ideas transmitidas y su capacidad de aplicarlas creativamente. Recibido y revisado este material por los participantes, se remite a cada uno de ellos: un análisis explicativo de sus respuestas, un cuadro analítico de las respuestas de todos los participantes y eventual material de revisión de la unidad. Con esto se elabora una ficha de seguimiento de cada participante.

Alentado el trabajo de autoevaluación y con las actividades de seguimiento se procuró evitar las clásicas pruebas de evaluación.

Este programa se desarrolló desde octubre de 1981 a octubre de 1982; no tenemos ninguna información acerca de la evaluación y resultados de esta experiencia. Sólo sabemos que al finalizar el curso se entregaba un diploma.

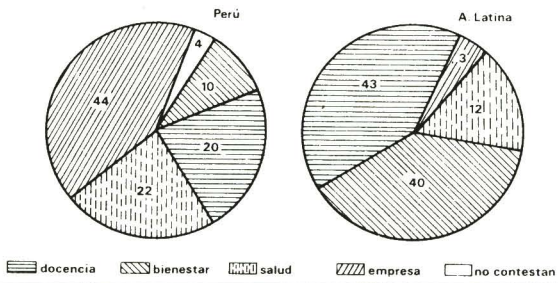
En el informativo CELATS-ALAETS (enero-marzo 1981) se publicó la siguiente información referente a los 457 inscritos en el programa de Capacitación a Distancia.

Cuadro n.º 1
RELACION DE INSCRITOS EN EL PROGRAMA
CAPACITACION A DISTANCIA
 «GUIA PARA EL ANALISIS DE LA PRACTICA PROFESIONAL»

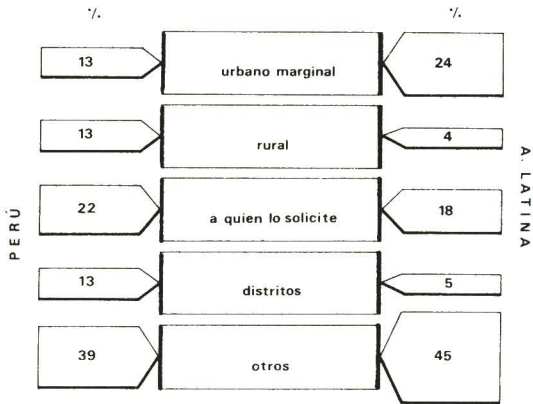
PAISES	N.º DE INSCRITOS
Perú	265
México	37
Argentina.....	35
Colombia.....	34
Brasil.....	34
Ecuador.....	12
Costa Rica.....	10
Guatemala.....	8
Uruguay.....	6
República Dominicana.....	4
Panamá.....	4
Nicaragua.....	3
Chile.....	3
Bolivia.....	2
TOTAL INSCRITOS.....	457

- Del total de inscritos (457), 146 (35%) corresponden a América Latina (13 países) y 265 (65%) a Perú.
- Hemos seleccionado una Muestra al azar de 56% para América Latina y 94% para Perú.
- La muestra tiene por finalidad precisar las características de los inscritos al Curso, ubicar los alcances del mismo en relación a los participantes, definir contenidos y niveles de desarrollo.
- Ha sido diseñada sobre la base de cuestionarios recepcionados hasta el 30 de Enero de 1981.
- A continuación presentamos algunos cuadros que resumen seis ítems del cuestionario de Inscripción.

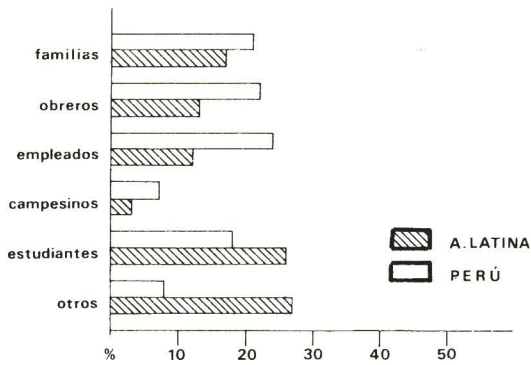
cuadro n 2
CAMPOS DE TRABAJO %



cuadro n.3
DIRECCION DE LA ACCION INSTITUCIONAL



cuadro n.4
POBLACION ATENDIDA



Como consecuencia del 1.º Curso de Capacitación a Distancia, CELATS organizó un Seminario Taller de análisis de la Práctica profesional, cuyos objetivos fueron: a) Plantear una serie de interrogantes e ideas sobre las posibilidades y límites del desempeño profesional; b) Aprovechar los recursos y condiciones existentes para mejorar el desempeño profesional; c) Hacer algunos señalamientos que muestren como el objetivo de buscar una modificación a la práctica profesional, solo se logrará si se realiza un trabajo serio y constante de revisión, replanteamiento y búsqueda organizada de nuevos espacios de ejercicio profesional.

En octubre de 1982 se inició el 2.º Curso de Capacitación a Distancia, sobre el tema Investigación. con este curso CELATS pretende:

- Plantear una serie de interrogantes, sugerencias e ideas que motiven la reflexión de los participantes, sobre las posibilidades de integrar la investigación a la acción profesional cotidiana.
- Ofrecer mediante la presentación de casos y ejemplos, la oportunidad de visualizar o pensar sobre los posibles fines y usos de la investigación e incentivar la labor investigativa en el ejercicio profesional.
- Proponer algunas técnicas de investigación y discutir su posible uso en el ámbito de la actividad profesional.

Propósitos de renovación y de puesta al día en las Escuelas de Trabajo Social.

Como consecuencia de las visitas y contactos efectuados con casi la mitad de las Escuelas de Trabajo Social del Continente a fines de la década del 60, pude constatar que existía un propósito ampliamente aceptado de renovación y de puesta al día. Realizamos entrevistas con unos 400 docentes de esos centros y dialogamos con varios centenares de estudiantes. En mayor o menor medida había una conciencia generalizada acerca de la necesidad de cambios en la orientación, estructura, organización, objetivos, contenidos y enfoques de las Escuelas de Servicio Social.

Acerca de esta renovación existía una idea bastante clara de que la formación que debe darse a los estudiantes ha de estar en consonancia con los requerimientos que la socie-

dad hace de la profesión en la actual coyuntura histórica de América Latina y de cada país y región en particular. «Formar el trabajador social que el país necesita», ha sido la fórmula insistentemente repetida. Se podrá decir que en algunos casos fue un slogan; es cierto, pero este fue el propósito dominante en la búsqueda de renovación. La dialéctica entre educación y sociedad es admitida de una manera casi unánime, aunque en la aplicación haya diferencias sustanciales que van desde simples «puestas al día» de planes, pasando por el enfoque más general de los que están por la «modernización», hasta los que exigen cambios radicales y sustanciales.

Para el logro de estas finalidades de renovación, es común el hecho de que las Facultades y Escuelas de Trabajo Social estén introduciendo modificaciones, especialmente en los planes de estudios, y en otros casos en todo lo concerniente a prácticas y métodos de enseñanza. Lo común de todos estos proyectos es la búsqueda de una formación profesional que satisfaga más adecuadamente a los requerimientos de las actuales circunstancias, con una formación teórica más amplia y de mayor nivel, y con una mayor capacidad metodológica. Con algo menor énfasis se plantearon las mejoras en el área propiamente profesional. Para decirlo en breve: el clamor reformista a comienzos de la década del 70 era tan amplio en el ámbito del Trabajo Social, que bien puede clasificarse como un hecho y exigencia generalizada, aunque haya habido quienes quedaron fuera de este proceso.

En algunas Escuelas estos propósitos de renovación alcanzaron también la reorganización administrativa de la estructura docente. Todas aquellas Escuelas que emprendieron reformas más profundas, revisaron y modernizaron los métodos y procedimientos educativos y los sistemas de evaluación, al mismo tiempo que procuraban el mejoramiento del personal docente. Unas pocas Escuelas –a través de tareas de extensión– intentaron proyectarse más allá del ámbito educativo.

Pero no todo fue renovación en una línea de cambio acorde a las exigencias de nuestra circunstancia. Hubo reformas que fueron simple «modernización» de métodos y sistemas conforme al modelo de reforma educativa inspirada por Rudolf Acton. Estas reformas bajo las denominaciones «Universidad para el desarrollo», «Universidad para el cambio»,

no eran otra cosa que la adecuación de la educación superior a la fase neocolonial del imperialismo que necesita que nosotros tengamos un determinado tipo de Universidad.

En otros casos, dentro de un enfoque ecléctico, o bien sin enfoque alguno, las «reformas» han consistido sustancialmente en revisar y adecuar los planes de estudios, lo que significó la eliminación de algunas asignaturas (puericultura, nutrición, etc.) y el agregado de otras (especialmente sociológicas y metodológicas). Y ésto no es una reforma educacional, sino un ajuste del plan de estudios.

Aun las referencias más serias que se emprendieron, tuvieron un techo o limitación, frecuentemente debido a que en el punto de partida no se realizó ningún esfuerzo serio por definir el perfil profesional del trabajador social. En algunos casos se estudió sólo la demanda institucional que se hacía de la profesión, prescindiendo de toda consideración sobre la demanda social, lo que hubiese posibilitado la apertura a nuevos horizontes del quehacer profesional.

La fuerza y el entusiasmo por la renovación y puesta al día, en algunos casos tuvo la pretensión de lograr una reforma completa, global, mediante un nuevo curriculum bien estructurado y definido. Se concibió la reforma como algo nuevo que reemplazaba todo lo viejo. Esto ha conducido a inevitables decepciones, porque no hay reforma educativa que signifique el cambio de una cosa por otra de una vez para siempre. En educación la reforma es un estado permanente, máxime en un mundo que cambia y que cambia cada vez más aceleradamente. De ahí que resulte más realista hablar de «proceso de reforma» que simplemente de reforma.

BIBLIOGRAFIA CITADA:

1. CONSUEGRA, José **Hacia una universidad abierta y democrática**, en revista Desarrollo Iberoamericano, n.º 23, Colombia, 1974.
2. CONSEJO INTERAMERICANO **Enseñanza del Servicio Social en América Latina**, Unión Panamericana, Washington, 1955.

3. CASTILLO, Raúl **La formación profesional de Trabajadores Sociales en América Latina, en Acción Crítica, n.º 8, Lima, 1980.**
4. DANTAS, José L. **La reforma de la enseñanza y la profesión de Servicio Social, en Selecciones de Servicio Social, n.º 11, Buenos Aires, 1970.**
5. PALMA, Diego **La enseñanza de post-grado en Trabajo Social, en Acción Crítica, n.º 11, Lima, 1982.**

V Parte



Congresos, seminarios, encuentros y jornadas de Servicio Social

Para una mejor comprensión del Servicio Social en América Latina y del nacimiento del Trabajo Social en latinoamérica, no es posible prescindir de los Congresos, Seminarios, Encuentros, Jornadas y Organizaciones de Servicio Social. Aun cuando de ninguno de ellos puede decirse que sea fiel reflejo de *todo* el Servicio Social en el ámbito latinoamericano, no puede negarse que son manifestaciones que iluminan algunos de sus aspectos.

De estos eventos, cabe mencionar en primer término –por el ámbito que abarcan y por ser los más antiguos– los Congresos Panamericanos (hoy llamados Interamericanos). Por su parte los Seminarios Regionales Latinoamericanos merecen particular consideración por su significación en la renovación del Servicio Social. Entre las organizaciones, ALAESS (Asociación Latinoamericana de Escuelas de Servicio Social) y la Conferencia Panamericana de Bienestar Social, son las de más relieve. Como eventos internacionales de Servicio Social, hay que mencionar también los Cursos y Seminarios del Instituto de Solidaridad Internacional (ISI) iniciados en 1969.

En casi todos los países se llevan a cabo reuniones, encuentros, jornadas y seminarios. En Argentina, para poner un ejemplo a nuestro alcance, ya se han realizado dos encuentros nacionales de estudiantes de Servicio Social, y ya se ha realizado el I Encuentro Latinoamericano de Estudiantes de Servicio Social...

Todo esto es parte de la historia del Servicio Social en América Latina y del Trabajo Social latinoamericano. Una pregunta surge frente a toda esta diversidad de encuentros, ¿en dónde encontrar lo que se ha elaborado en ellos? Y esta otra: ¿es importante contar con ese material? Antes de res-

ponder a ello, es interesante constatar el hecho que es más fácil disponer hasta de trivialidades del «Social Work» norteamericano, que de este material nuestro. No todo será valioso, pero hay mucho de útil, y en todos los casos, expresan lo que somos: alienados en un Servicio Social importado, controlados por la OEA, balbuceando un Servicio Social propio, esbozando un Trabajo Social latinoamericano...

La dificultad –hasta la imposibilidad– de disponer de este material conduce a otro problema: en ciertas circunstancias se plantean problemas y se inicia una búsqueda desde cero (como si recién se iniciase), cuando se trata de cuestiones ya analizadas y discutidas con anterioridad. No hablamos aquí de aquellos que tienen la seguridad del ignorante, y creen que con ellos se inicia el «verdadero», el «auténtico» Servicio Social, prescindiendo de lo que se hizo anteriormente, porque en bloque todo lo pasado (que lo ignoran) está mal. Pienzan haber forjado ideas y conceptos nuevos, y con frecuencia se limitan a repetir –con algún cambio de ropaje–, lo formulado muchos años antes.

Queremos destacar, además, otro hecho consecuencia de lo indicado: no existe un esfuerzo acumulativo. Y quien deseara hacerlo, se encontraría con la dificultad de no saber a dónde recurrir. Así por ejemplo, hasta 1970, año en que decidimos con Herman Kruse publicar un trabajo sobre los Congresos Panamericanos de Servicio Social, no existía ninguna publicación que reuniese las Conclusiones y Resoluciones de los mismos.

En estos últimos años se han multiplicado los encuentros, jornadas, seminarios, etc. El Trabajo Social es una profesión en ebullición, a pesar del lastre de los mediocres. Ahora bien, ¿en dónde encontrar al menos las conclusiones de esos eventos? Las revistas **Selecciones del Servicio Social** y **Hoy en el Trabajo Social**, fueron hasta comienzos de la década del 70 quizás los únicos «depositarios» de lo que estaba ocurriendo en cuanto se les enviaba información o la podían recoger. Desde mediados de la década del 70 el CELATS (la revista **Acción crítica**, el boletín informativo de CELATS, actualmente boletín CELATS-ALAETS), constituyen una importante fuente de documentación.

Nosotros sólo hemos tenido la modesta pretensión de hacer unos «apuntes» –lo reiteramos una vez más– que sirva

a quienes tienen que enseñar historia del Servicio Social (no existiendo mucho material de apoyo sobre el tema) y también queremos ser útiles a quienes algún día emprendan la tarea de escribirla... ¿Qué podemos hacer en relación a estos propósitos? Simplemente aportar algún material documental, ciertas «pistas» para la investigación, transcribir lo que nos parece más importante y esbozar algunas reflexiones preliminares... «Apuntes», en fin, con algunas reflexiones y consideraciones que deben ser profundizados.

