

El reto del conocimiento en la practica del Trabajo Social

Jean-Pierre DESLAURIERS

Université du Québec en Outaouais
jean-pierre.deslauriers@uqo.ca

José Vicente PÉREZ COSÍN

Universidad de Valencia
jvperez@uv.es

RESUMEN

En primero lugar, la tesis desarrollada en este artículo¹ pretende que las trabajadoras sociales tengan un estilo de aprendizaje, diferente del estilo de los investigadores. En segundo lugar, la investigación científica tradicional tiene dificultades para producir conocimientos utilizables en la practica. Y por último, en tercero lugar, presentaremos ejemplos del conocimiento practico desarrollado por uno equipo de trabajadoras sociales del Québec. Para terminar el artículo, proponemos como el tipo de conocimiento de las trabajadoras sociales o de las profesionales esta marginado en la producción del conocimiento dominante.

Palabras clave: trabajadoras sociales, conocimiento practico, conocimiento tipo delta.

Le défi du développement de la connaissance dans la pratique du travail social

RESUME

En premier lieu, le point de vue élaboré dans cet article prétend que les travailleuses sociales recourent à un style d'apprentissage différent de celui des chercheurs. En second lieu, les auteurs soutiennent que la recherche scientifique éprouve des difficultés à produire des connaissances applicables dans la pratique. À l'appui de cette idée, les auteurs présentent quelques exemples de connaissance pratique formulée par une équipe de travailleuses sociales de Hull, Québec (Canada). Pour conclure cet article, les auteurs avancent que ce type de connaissance produit par les travailleuses sociales, et que les auteurs nomment connaissance de type Delta, se retrouve marginalisé dans le courant dominant de production de connaissances.

Mots-clés: travailleuses sociales, connaissance pratique, connaissance de type Delta.

¹ Una primera versión de este artículo fue publicada en francés por Jean-Pierre Deslauriers e Yves Hurtubise (1997). «La connaissance pratique: un enjeu», *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 10, n° 2, automne, 145-158.

The challenge of the formulation of knowledge in practice of social work

ABSTRACT

First, the proposition defended by the authors in this article is that social workers adopt a style of apprenticeship which is not the one of researchers. Secondly, they pretend that it is difficult for scientific research to formulate knowledge applicable to practice of social work. To support their claim, the authors give as examples knowledge formulated by a team of social workers in Hull, Québec (Canada). As a conclusion, they suggest that the type of knowledge set down by practitioners, and which they label as knowledge of type Delta, is being marginalized by the dominant trend of production of knowledge.

Key words: social workers, practical knowledge, Delta type of knowledge.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Las profesionales y su estilo de aprendizaje. 3. Los tipos de conocimiento. 4. Un ejemplo de conocimiento tipo delta. 5. Marginación del conocimiento tipo delta. 6. Conclusión. 7. Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN

Parece ser, que Kurt Lewin decía «nada es más práctico que una buena teoría». La frase atribuida a Lewin, es cierta con la condición previa de que la teoría sea aplicada, o mejor, construida con el conocimiento común de aquellos que forman parte de la acción, desde la «intersubjetividad» de los sujetos o actores sociales. Por ejemplo, sabemos que cuando se acercan dos placas de hierro, se produce electricidad. Además, un electrodo clavado en un limón va a producir corriente eléctrica también. Ahora bien, no podemos utilizar la energía de los limones para alumbrar una casa, o calentar una ciudad. Con este ejemplo observamos que, en el plano teórico, se verifica la proposición de Lewin pero en el plano práctico no se aplica, ésta es una matización importante.

La distancia entre la teoría y la práctica es objeto de una discusión perpetua en la ciencia, también lo es en el trabajo social. Cuando las estudiantes de trabajo social hacen su practicum, o cuando las trabajadoras sociales empiezan a practicar, es frecuente escuchar observaciones en torno a lo que sabemos y lo que practicamos. Pensamos que esa distancia entre teoría y práctica se puede estrechar mediante la observación creciente de los resultados de investigación por parte de las trabajadoras sociales. Aunque, creemos aún existen obstáculos para la transferencia de estos resultados hacia las profesionales.

2. LAS PROFESIONALES Y SU ESTILO DE APRENDIZAJE

Muchos profesores, administradores e investigadores lamentan que las profesionales del trabajo social no lean mucho o no lean los resultados de las investigaciones de la realidad social para orientar su práctica. De hecho, a principios

de los ochenta, la Asociación Americana de Trabajo Social organizó una conferencia sobre el vínculo entre la investigación y la práctica profesional, sobre la enseñanza universitaria y su utilidad en la práctica (Rubin y Rosenblat, 1984; Briar, Weissman y Rubin, 1983; Weinbach y Rubin, 1983).

Las conclusiones de esta conferencia no fueron muy optimistas. Por ejemplo, algunos autores se pronunciaron sobre las profesionales, apuntando:

«... Las trabajadoras sociales tienen interés en la investigación pero no les gusta estudiar sus resultados,... No hacen investigación después de finalizar sus estudios, ... No utilizan los resultados de investigación para orientar su práctica o para aumentar su conocimiento...» (trad.) (Kirk, 1984: 19).

Sin embargo, estas conclusiones nos parecen demasiado severas por las siguientes razones:

El ámbito de trabajo de las profesionales no favorece la investigación. Más bien lo contrario, este ámbito es incluso hostil, a veces, a la investigación. Ahora bien, tenemos que recordar que las organizaciones de servicios sociales son ámbitos de práctica, no de investigación. Los responsables políticos contratan profesionales para la práctica, no investigadores, y estas profesionales no tienen tiempo para hacer trabajo de investigación, ni se les exige por parte de las organizaciones.

Las trabajadoras sociales no son las únicas en esta situación. Por ejemplo, las enfermeras, los psicólogos, los abogados, los médicos, no están más interesados por la investigación que los trabajadores sociales, ni tampoco pueden hacer más investigación que ellos (Richardson, 1994), también son profesionales que practican. Otro ejemplo respecto de los psicólogos: en una encuesta se ha observado que sólo un 10% de ellos utilizan los resultados de la investigación científica aplicándola a su práctica profesional. Aunque en este ámbito de la psicología, hay muchas tesis de doctorado y muchos resultados de investigación publicados cada año. Pero parece que los profesionales de la psicología no los utilizan muy a menudo para su desarrollo profesional (Saint-Arnaud, 1992: 30).

Las trabajadoras sociales no leen mucho. Pensamos que, al contrario, leen más de lo que se piensa. Por una parte, leen muchos documentos del Estado (leyes, directivas, programas, manuales, etc.). Además, leen también revistas, libros, y leen incluso en su tiempo de ocio, después de su trabajo cuando están cansadas. Sabemos que hay muchas revistas de trabajo social publicadas en España y que se venden, tienen muchas suscripciones y gozan del apoyo de los trabajadores sociales. La cuestión no es leer o no leer, sino qué libro o revista puede ayudar a las profesionales a sostener su práctica.

Hace tiempo que empezamos a comprender que hay diferentes estilos de aprendizaje, y que no todo conocimiento se adquiere de la misma manera. Ahora veremos cómo podemos utilizar los resultados de investigación, pensando que las profesionales tienen su propio estilo de aprendizaje.

Kolb (1984) ha distinguido cuatro estilos de aprendizaje:

- **Experiencia concreta:** es idóneo para cuando necesitamos sentirnos comprometidos, interesados en afrontar un asunto que nos parece importante, cuando pretendemos superar un reto que forma parte de nuestra personalidad, un compromiso por asumir la complejidad concreta. No son las profesionales las únicas que utilizan este estilo de aprendizaje sino que muchos investigadores cualitativos lo consideran muy útil.
- **Conceptualización abstracta:** lo utilizamos cuando queremos descubrir el principio general, el núcleo de una situación, de un problema, pero de manera abstracta. No es necesario el compromiso, sino la comprensión de la vida, o de la sociedad. Muchos científicos que han consagrado su vida a la ciencia usan este estilo de aprendizaje. Desde esta perspectiva, podemos llegar a comprometernos de una manera muy personal con asuntos que parecen impersonales como la ciencia o el arte.
- **Observación reflexiva:** es el estilo que necesitamos para recoger los datos necesarios para comprender una situación particular. Muchas trabajadoras sociales recogen los datos necesarios para pasar a la acción a través de este estilo de práctica.
- **Experimentación activa:** es el estilo necesario para experimentar ideas nuevas, en situación inédita. Algunos investigadores piensan, que las mejores prácticas son las resultantes de este estilo de aprendizaje.

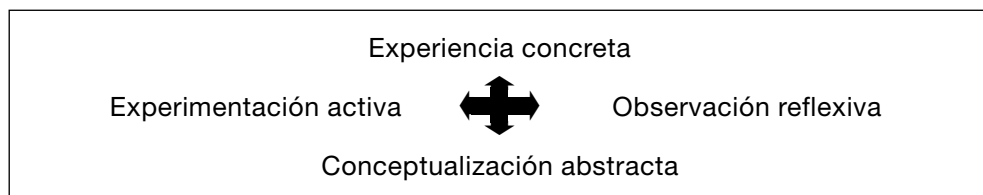


Figura 1. Esquema representativo de los estilos de aprendizaje.

Fuente: Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*, página 42, figura 3.1.

Claro está, que estos tipos ideales de aprendizaje no son puros en su aplicación, cada persona puede mostrar comportamientos que pertenezcan a diferentes tipos. Ahora bien, generalmente hay una tendencia central y es esta tipología la que sirve para distinguir los comportamientos diferentes, que reconocemos en la vida cotidiana.

Pensamos que los trabajadores sociales están en el eje de la experimentación-experiencia, como otros profesionales. Están interesados por la acción, la experiencia, la experimentación. Es el estilo habitual, de aprendizaje y de conocimiento, para las profesionales y está definido como un comportamiento adaptativo (Gauthier y Poulin, 1983: 52-53). Las características de este comportamiento son las siguientes:

- Les gusta solucionar problemas complejos que necesitan de la participación de mucha gente.

- Se adaptan a las situaciones que exigen decisiones rápidas, improvisación al instante por necesidades o circunstancias particulares.
- Lo importante no son las ideas, sino las personas. Las personas son más importantes que la teoría, las ideas, los conceptos...
- Solucionan problemas de una manera empírica, por lo tanto intuitiva, más que de una manera racional y sistemática (lo comprendemos bien porque los profesionales encontramos situaciones particulares cotidianamente).
- Somos sensibles a las personas y tenemos en cuenta sus opiniones más que sus conocimientos.

Estas son las razones por las que, cuando nos enfrentamos a un problema que no entendemos, los trabajadores sociales vamos a consultar a los colegas más que a los libros. (El investigador va a consultar sus libros, internet ahora, pero es la misma acción: consultar a otros.). Las profesionales tienen más confianza en sus colegas que en los resultados de investigación, que les parecen más abstractos. La excepción se presenta cuando su colega le recomienda un libro que puede ayudarla, entonces decide comprarlo. Para ellas, los contactos con colegas ofrecen una oportunidad de aprender. En consecuencia, desarrollan un estilo de aprendizaje semejante al de los autodidactas:

«El éxito de las actividades de aprendizaje de los autodidactas se produce dentro un contexto social específico, y por los demás se le denomina como el recurso más importante. Iguales y compañeros de estudios suministran información, sirven de modelo de habilidad, actúan como refuerzo de aprendizaje y como asesores en periodos de crisis. Consagrados autodidactas parecen ser muy conscientes del contexto, en el sentido de que ellos colocan su busca de conocimiento dentro de un contexto social donde la asesoría, la información y el modelo de habilidad, dados para otros son prerrequisitos críticos de éxito en su aprendizaje» (trad.) (Brookfield, 1985: 9).

Después de algunos años de práctica, nosotros creemos, que una profesional tiene que forjarse un giroscopio² interno que le ayude a hallar un sentido entre las teorías y los modelos en el mercado del conocimiento. Su formación tiene que posibilitar esta elección que le permita hacer suyos los conceptos, las teorías, etc. En definitiva, las trabajadoras sociales deberán desarrollar su propio estilo de intervención, un estilo de práctica cuya definición no es siempre consciente. Por ejemplo: cuando un estudiante pregunta a su supervisora: «¿Cuál es el modelo de práctica que utiliza?,... ¿Cuál es su teoría de base?...», muchas veces, las supervisoras no saben qué responder. De hecho, su teoría y su estilo de práctica es una mezcla de conceptos, a veces heteróclitos, que no tienen una lógica teórica solamente, simplemente es pertinente a su práctica, a su experiencia, a su estilo personal.

² Símil utilizado para expresar la imagen de un disco que gira libremente sobre un eje de simetría, y que le permite obtener el equilibrio necesario para mantener constante el plano de rotación, este concepto fue usado por Foucault en su obra.

«La intervención social es un resultado casi creativo, que surge de una complejidad de elementos, juicios, conocimientos, interpretaciones que constituyen el bagaje del profesional» (Cellentani y Guidicini, 1993, citado en Mazzola, 1998, p. 103).

Sin embargo, la práctica profesional es un tema de investigación. En efecto, hace muchos años investigadores americanos como Argyris y Schön hicieron estudios sobre cómo los profesionales aprenden, cómo se produce el paso de la teoría a la práctica (Argyris y Schön, 1974 y 1978; Argyris, Putnam y Smith, 1985; Schön, 1983 et 1987). Estos autores descubrieron que hay una distancia entre la teoría y la práctica profesional, como la hay en toda situación donde la teoría analiza aquello que llamamos la realidad. Cuando necesitamos reconciliar teorías y conceptos con hechos sociales es más fácil, porque es un trabajo del espíritu, un trabajo de lógica, de claridad, coherencia. Pero para las profesionales, esta distancia es difícil de analizar porque necesita el paso del concepto, antes de su aplicación. Además, la práctica supone una dificultad añadida, porque las situaciones sociales, las situaciones particulares de las personas, de las familias, no están reconocidas en las teorías, no se describen las situaciones sociales, se describen conceptos que pueden ser aplicados a las situaciones si comprendemos sobre qué hechos sociales estamos teorizando. Así sucede cuando una teoría consigue describir la situación de una persona, como la teoría sistémica, por ejemplo, tan popular entre los trabajadores sociales porque es una teoría menos culpabilizante que otras, igual que sucede con el análisis de casos, la pregunta importante es: «...y ahora, ¿qué podemos hacer?...». Como decía Karl Marx sobre la filosofía, el rol del trabajo social no es solamente comprender la realidad sino, también, cambiarla.

Esta es la razón que ha llevado a Saint-Arnaud a formular lo que él llama la ley de Argyris y Schön:

«En una situación difícil, hay una distancia sistemática entre la teoría que la práctica dice utilizar para explicar su comportamiento y la teoría que utiliza de hecho, como uno puede observarlo en la realidad». (trad.) (Saint-Arnaud, 1992: 53).

Este es el drama de los profesionales, cuando son interrogados sobre su práctica, dicen que apoyan en la teoría X (unos dicen que son humanistas como Rogers, otros conductistas como Skinner, otros analistas como Freud, o analistas transaccionales como Harris, etc.). Sin embargo en la realidad cuando practican, utilizan un mezcla, un bricolaje. El quehacer de los trabajadores sociales al igual que el de un artesano, dependerá de las personas, de las circunstancias, etc.

«El trabajo social de casos se ha acogido según tiempo y lugar, al discurso psicoanalítico, al conductista, al simbólico-interaccionista, a la teoría de sistemas» (Méndez-Bonito, 1996, citado en Mazzola, 1998, p. 95).

No es fácil de comprender cómo desarrollamos la práctica en una realidad compleja, la teoría es una aproximación, una explicación parcial de la realidad. Esta es la razón por la que la teoría evoluciona, en interés de explicar nuevos contextos, nuevas situaciones. Una teoría traduce nuestra búsqueda de la verdad es, a la vez, un punto de partida y un punto de llegada.

3. LOS TIPOS DE CONOCIMIENTO

Hay muchas tipologías de conocimientos pero, en este artículo, sólo utilizaremos la que nos parece más útil, formulada por Fritz Machlup (1980) y utilizada por Gilles Paquet (1991).

3.1. CONOCIMIENTO DE TIPO ALPHA

Este conocimiento se obtiene de la cultura, de los valores, de las ideologías, de los ideales de una sociedad y de sus miembros. Es la base de las ciencias sociales y de las ciencias exactas. Por ejemplo, el lenguaje es la base común que permite a los miembros de una sociedad comunicar.

3.2. CONOCIMIENTO DE TIPO BETA

Son los conocimientos producidos por las ciencias llamadas exactas, que explican fenómenos naturales. En muchas ocasiones, las ciencias exactas utilizan el lenguaje para buscar figuras retóricas que expresen nuevas realidades científicas. Por ejemplo, conocemos expresiones como: vientos solares, agujeros negros, enanas blancas, mares lunares, etc. Además, son conocimientos limitados por el sustrato ideológico de su tiempo.

3.3. CONOCIMIENTO DE TIPO GAMMA

Forman parte del dominio de las ciencias sociales, o de los conocimientos socio-científicos. Sabemos que las ciencias sociales toman prestados algunos conceptos de los dos tipos precedentes. De una parte, toman prestado del conocimiento de tipo Alpha la finalidad de su trabajo. Sabemos también que los valores de una sociedad, sus ideologías, influyen sobre la definición de lo que constituye un problema social, o sobre cuál es el poder de los científicos, qué es importante o no en el saber. De otra parte, las ciencias sociales toman prestado del conocimiento de tipo Beta la metodología de investigación. Las ciencias sociales tuvieron muchas dificultades para liberarse de la influencia, del dominio, de las ciencias exactas. Solo hace cuarenta años que comenzamos a pensar en la difi-

cultad de encontrar la misma regularidad en la sociedad que en la naturaleza. Sin embargo, necesitamos desarrollar y formular teorías contemporáneas, necesarias para explicar fenómenos propios de una sociedad, y en un tiempo determinado de su historia.

No podemos decir, que las trabajadoras sociales no entienden nada sobre ciencias sociales, aunque se sienten un poco extranjeras. La razón es que las ciencias sociales, y es normal también, buscan las regularidades, los fenómenos más globales como el funcionamiento del Estado, las políticas sociales, el funcionamiento de la sociedad. Estos son conocimientos importantes para una sociedad que pretende conocerse, pero para la profesional que trabaja en situaciones microsociales, donde existe menor regularidad, y mayor singularidad, estos conocimientos resultan incompletos. Este es el motivo, que nos ha llevado a desarrollar otro tipo de conocimiento, el de tipo Delta.

3.4. CONOCIMIENTO DE TIPO DELTA

Este tipo de conocimiento es propio de los trabajadores sociales. Es semejante al que desarrollan los artesanos de un oficio manual, como, por ejemplo, los mecánicos, los fontaneros, los electricistas, los carpinteros. También es semejante al que desarrollan los investigadores judiciales en un crimen, o el que desarrollan los médicos en la práctica de la medicina.

El conocimiento de tipo Delta, se define de la siguiente manera (Paquet y Gélinier, 1991: 155):

- Es una capacidad de actuar e intervenir, una competencia que adquieren algunas personas, que crean poco a poco para formular su conocimiento como un sistema complejo donde cada uno tiene su propia iniciativa, su margen de libertad para elegir y donde las consecuencias de estas elecciones no son visibles.
- Es una competencia no transferible de una trabajadora social a otra, ni de una situación a otra. En consecuencia, cada profesional necesita descubrir y construir su propio estilo de intervención.
- Es una competencia personalizada, producida por un individuo que actúa en un sistema específico.
- Es un conocimiento que se deriva de una teoría general, producido por el pensamiento en la acción, que exige una capacidad para actuar y de un conocimiento dirigido hacia objetivos precisos, fijados en el tiempo (Gélinier, 1991: 104).

Por ejemplo, cuando una trabajadora social necesita intervenir con una familia concreta que vive en un barrio, con una historia detrás, y debe solucionar / atenuar el problema de malos tratos hacia un niño. La situación exige una acción limitada en el tiempo para cambiar/mejorar la situación rápidamente. En consecuencia, la trabajadora social eficaz no es la que utiliza una teoría específica, los problemas sociales son demasiado complejos y diversificados como pa-

ra obtener soluciones desde una teoría o desde un modelo de práctica. Por contra, la trabajadora social eficaz utiliza la teoría adaptada a una situación particular, para buscar una solución sobre unas circunstancias inéditas, propias de una coyuntura particular (Gélinier, 1991: 105).

El estudio de la práctica profesional es un reto para la investigación científica porque la práctica es un mezcla de acciones, ideas, retazos de diversas teorías, habilidades personales, adaptaciones a las situaciones particulares, etc. Es importante pues, no sólo respetar la lógica de la teoría sino producir resultados, solucionar/aliviar/aligerar los problemas sociales o los efectos de los problemas sociales sobre las personas que solicitan la ayuda de los trabajadores sociales.

4. UN EJEMPLO DE CONOCIMIENTO TIPO DELTA

Al igual que otras profesionales, las trabajadoras sociales acumulan poco a poco un conocimiento que no tenían al principio de su práctica. Sabemos que hay una distancia entre la teoría *X* que los prácticos exponen y, la teoría *Y* que utilizan. Hace algunos años, investigadores desde el dominio de la psicología propusieron que era posible atenuar esta distancia, si las profesionales tomaban conciencia de su modelo, de su estilo de práctica, de su conocimiento. De hecho, es posible a veces, que los profesionales desarrollemos este tipo de conocimiento.

En este artículo presentamos un modelo de práctica desarrollado por un equipo de trabajadores sociales del centro local de servicios comunitarios de Hull (Québec, Canadá)³. Este modelo fue formulado por trabajadores sociales que se reunían, discutían y decidieron escribir sus ideas. Es por lo tanto, el resultado de muchos años de práctica y de reflexión. Este modelo contiene los siguientes elementos:

- *Una estrategia: los grupos como espacios de formación social.* La estrategia general de las trabajadoras sociales comunitarias era poner en funcionamiento grupos como inicio de la intervención. Desde su óptica, los grupos son considerados como un medio para el cambio personal, que es muy importante, pero sobre todo, como un medio para el cambio social. Los grupos son espacios de formación social, no solamente de formación personal, mucho mejor si logramos dinamizar los dos procesos conjuntamente.

En esta intervención, se formaron diferentes grupos. En la experiencia de Hull, se puso en marcha el grupo llamado «café-encuentro» (café-rencontre). Significaba que cada semana, en un lugar conocido por todos y todas, había un encuentro de personas que querían hablar, con otros, sobre problemas personales, o sobre el barrio, o sobre cualquier asunto de interés para el grupo. Muchas veces, se hablaba de sus condiciones de vida, de sus circunstancias familiares y personales, de los niños, etc. Estos encuentros

³ Comité «Empowerment» du CLSC de Hull (2000). *Grille d'analyse de nos actions à partir du continuum «Gestion des malaises – Processus d'empowerment-Action structurelle»*, Centre local de services communautaires, Hull (Québec), février.

no tenían un orden del día, cualquier asunto podía ser tratado. Además, era abierto, cualquiera persona interesada podía presentarse y participar.

- Otro grupo era la «olla comunitaria». Una olla comunitaria, consiste en un encuentro mensual de mujeres que cocinan juntas para economizar. Sabemos que cuando una familia depende de una pensión gubernamental para sobrevivir, es difícil llegar a fin de mes, muchas veces cuentan con poco dinero para comer. En una olla comunitaria, habitualmente se realiza la tercera semana del mes, las mujeres aportan una cantidad económica a una asociación religiosa (muchas veces la Orden de San Vicente de Paúl) que también apoya económicamente. Cuentan con el apoyo de una trabajadora social, las mujeres compran los alimentos y cocinan juntas por muy poco dinero. Estos dos grupos, el café-encuentro y la olla comunitaria, son básicos en esta estrategia de intervención.

Además de los grupos de apoyo fueron creados también el grupo de comunicación padres-adolescentes, los grupos de autoestima, los grupos anónimos contra la drogodependencia, etc. Estos grupos son espacios donde las personas no solamente pueden solucionar/aligerar /aliviar su problema, sino también desarrollar habilidades sociales que van a permitirles actuar como ciudadanos.

De hecho, estos grupos son lugares de formación para líderes del barrio. Poco a poco, a partir de la participación en los grupos, los sujetos aprenden las habilidades sociales necesarias para la acción política, para expresar su opinión en público, para analizar una situación social, para distinguir los aspectos personales y sociales de un problema social, para conocer cómo funciona una organización, para repartir correctamente las tareas, etc. Los miembros de los grupos, aprenden especialmente a confiar en sí mismos, tomando conciencia de su importancia, de su rol como ciudadano, como sujeto de su historia. Estas habilidades son necesarias para la acción política, sabemos que únicamente la acción colectiva puede solucionar/aligerar un problema social como la pobreza, y que la participación en estos grupos tiene como objetivo que las personas adquieran habilidades para la acción colectiva.

Los líderes formados en estos grupos constituyeron una asociación de vecinos del barrio. Para alcanzar este objetivo necesitamos muchos años, no podemos construir de la noche a la mañana lo que la pobreza ha destruido durante muchos años. Ahora bien, es posible y hay pruebas de su realización. Esta asociación pudo presentarse como un interlocutor acreditado, puede hablar en nombre del barrio, utiliza su lenguaje, conoce sus preocupaciones, sus problemas, sus necesidades. En consecuencia, va a hablar/discutir con las organizaciones de los servicios sociales públicos o con los servicios del ayuntamiento, y oponerse a veces, para que se conozca su punto de vista, y las soluciones que ellos mismos proponen. Este resultado, es decir, la formación de una asociación de vecinos, es el resultado de muchos años de trabajo comunitario, es un ejemplo en un barrio muy desorganizado, que necesitó ocho años de trabajo paciente y constante.

- *Un proceso: la autoayuda.* Para pasar de un sentimiento de vergüenza a otra de confianza y acción, una persona necesita cambiar y adquirir el sentimiento de su importancia, de su poder. Es lo que llamamos el proceso de autoayuda (empowerment).

Hay dos definiciones de este concepto (empowerment). De una parte, significa que una persona toma conciencia de su capacidad para enfrentarse a su situación, a partir de una nueva interpretación de ella misma. Es un proceso de cambio individual donde la persona aumenta su capacidad personal de actuar. De otra parte, el concepto de autoayuda ha evolucionado hacia un sentido más social donde una persona o una comunidad adquieren progresivamente el poder de producir cambios, no solamente en su vida, sino también en su ámbito de convivencia. Desde este punto de vista, el proceso de autoayuda es un elemento determinante para el desarrollo social.

El proceso de autoayuda formulado por las trabajadoras sociales quebecuenses, tiene cuatro etapas:

La primera etapa de participación se puede mostrar de diferentes formas. Hay una primera forma de participación silenciosa, por ejemplo, una mujer se presenta al grupo y no dice nada, solamente está presente. Una segunda forma, es la participación con toma de palabra, una persona se expresa ante el grupo dando sus opiniones. Y una tercera forma de participación, es aquella en la que la persona no solamente expresa su punto de vista sino que también puede discutir y argumentar. Esta última forma de participación, es el nivel más alto de expresión personal.

En la segunda etapa, se produce el desarrollo de la competencia técnica, en el transcurso de su participación la persona adquiere esta competencia, por lo tanto, a través de un proceso longitudinal. Al principio, puede existir una competencia frágil, pero después puede llegar a conseguir la capacidad de presidir una reunión, por ejemplo.

En la tercera etapa de la autoayuda, se consolida el proceso completo, se produce el desarrollo de la autoestima. Es cuando una persona toma conciencia de que vale algo, que tiene opiniones interesantes, que puede comprender su situación, ella misma va a elevar su autoestima, recupera la confianza en su poder, en su capacidad. Podemos decir que si hay autoestima hay cambio social, y no hay cambio social sin la autoestima de las personas comprometidas en un proceso de autoayuda.

En la cuarta y última etapa, se produce el desarrollo de una conciencia crítica. Significa que, en su análisis, la persona incluye factores sociales, económicos y políticos para explicar los problemas sociales que vive. Porque no existen los problemas exclusivamente sociales, sino que afectan también a los individuos implicados y es posible iniciar una acción colectiva para solucionarlos.

- *Niveles de cambio.* A lo largo de este proceso de autoayuda, se producen diferentes niveles de cambio. Así, la persona deja de considerarse menos como cliente, y más como participante, miembro, y al final del proceso,

como ciudadano activo que juega un papel en su colectividad. Además, el proceso de autoayuda no está centrado únicamente en los problemas de una persona, sino también en sus fuerzas y en las posibilidades de transformar sus condiciones de vida. Al terminar el proceso, la persona será consciente del cambio social estructural necesario para solucionar el problema de pobreza y, para ello debe actuar junto con otros.

La aplicación del proceso de autoayuda significa también un cambio de rol para la trabajadora social. Debemos invitar a la persona a despersonalizar su problema, a considerarlo más como un problema social que como la causa de su situación personal y, no como un problema personal más que como la causa de un problema social. Al contrario, la persona deberá ser invitada a demostrar una responsabilidad colectiva frente a los problemas sociales que la oprimen. En último término, la trabajadora social facilitará la evolución de esta persona hacia la acción posible.

En conclusión, el proceso de autoayuda es sinónimo de apropiación del poder individual/grupal comunitario, de compromiso comunitario, de pertenencia positiva en lugar del sentimiento de vergüenza, de desarrollo del ámbito de vida y de mejora de las condiciones de vida, y de red social. Esto es, en resumen, el proceso de organización comunitaria formulado por las trabajadoras comunitarias.

Como muchos conocimientos de tipo Delta, este es un modelo de práctica. Un modelo que es habitualmente inductivo; tiene como objetivo orientar la práctica y no predecir, como una teoría. Es un conocimiento que resulta de la experiencia práctica, y no viene de una teoría específica. Al contrario, este modelo es una mezcla de teorías que vienen de la ciencia política, de la psicología social, de la sociología, de la corriente teórica de la concientización de Freire, y de la tradición y los valores del Trabajo Social, etc. Ahora bien, no es la pureza teórica del modelo lo importante, sino su utilidad en la práctica.

De hecho, este continuum fue muy útil para sus autores y desde muchos puntos de vista. Sirvió para que los trabajadores sociales explicaran su trabajo. Sabemos que el trabajo comunitario es más lento y necesita mucho tiempo para producir resultados. Este esquema fue útil para explicar el proceso de cambio a los responsables políticos de los servicios sociales donde las trabajadoras sociales estaban contratadas. Fue útil también para que las trabajadoras sociales pudieran describir su práctica, su formulación fue un ejercicio de conciencia crítica por su parte. Al fin y al cabo, fue útil también para la enseñanza de trabajo social. Las estudiantes comprendieron mejor el proceso de organización comunitaria a partir de este ejemplo.

5. MARGINACIÓN DEL CONOCIMIENTO TIPO DELTA

Pensamos que la investigación científica tradicional tiene dificultad para producir conocimientos adaptados a la práctica profesional, y en otro sentido, el co-

nocimiento tipo Delta es el resultado de marginar el conocimiento que las trabajadoras sociales formulan. En efecto, el conocimiento teórico tiene como objetivo la generalización y la abstracción aplicables a muchos contextos. Desde nuestro punto de vista, el conocimiento práctico de tipo Delta es menos pretencioso, más discreto, no desea más que ser útil en contextos prácticos para las trabajadoras sociales.

Además, los diversos tipos de conocimientos existen en tiempos y con finalidades diferentes, la práctica necesita aplicaciones para el presente, mientras que el conocimiento científico no tiene que respetar las exigencias de la acción.

Muchas veces, la formación universitaria y la práctica son dos universos que se ignoran mutuamente, así sucede también en trabajo social. Los valores del universo académico son la lógica del discurso y de la continuidad, mientras que los valores del universo profesional son la acción eficaz y adaptada a una situación específica (Saint-Arnaud, 1992: 16). La Universidad está influenciada por el conocimiento socio-científico, la investigación y la teoría. Sin embargo, no hay una oposición intrínseca entre la teoría, la investigación y la práctica, pero la práctica tiene en cuenta a las personas concretas y debe adaptarse al carácter incompleto de las teorías a su situación particular. Desde nuestro punto de vista, la práctica debe formular su propio conocimiento.

Ahora bien, la distancia entre la formación ofrecida en la Universidad y la práctica en el ámbito profesional no nos parece una tragedia. Incluso parece inevitable por muchas razones: por una parte, la formación dada en la Universidad tiene que ser más general. La Universidad forma a profesionales que van a ejercer en muchas organizaciones, muy diversos, y sería erróneo formar diplomados en trabajo social para un solo tipo de trabajo. Por otra parte, existe una insatisfacción en las organizaciones de servicios sociales, las quejas se lamentan de que las diplomadas en trabajo social no pueden trabajar bien en protección de menores, otros dicen, que no pueden trabajar con grupos, etc. Es imposible gustar a tu padre y al resto del mundo.

El objetivo de la Universidad, y su papel también, es ofrecer una formación general que permita a los titulados comenzar a practicar y continuar aprendiendo, desarrollándose no solamente como profesionales, sino como ciudadanos también. Además, la formación universitaria tiene que estar orientada hacia diversos tipos de trabajos, pero también debe estar orientada hacia el futuro y hacia las nuevas necesidades. El reto de la Universidad es mantenerse como lugar de desarrollo del conocimiento, de investigación, de cambio. Los universos de la práctica y del conocimiento son diferentes pero no son enemigos. Sin embargo, hay problemas cuando el saber en una disciplina práctica no tiene suficiente importancia, proviene exclusivamente de la práctica como en el trabajo social, esto significa que el ámbito profesional tiene dificultades para influir en la Universidad.

Esta situación particular, la distancia entre la práctica y la formación es un reto, no una tragedia. Además, esta distancia no va a desaparecer, va a continuar existiendo, pero necesitamos prestar más atención para que la distancia no sea demasiado grande entre estos dos polos.

6. CONCLUSIÓN

Las profesionales del trabajo social actúan en organizaciones que las controlan, como todas las organizaciones hacen con sus empleados. La organización tiene que responder a la satisfacción del público, del Ministerio, ser eficaz, ofrecer servicios de calidad, adaptarse a los nuevos contextos. Sin embargo, al igual que otras profesionales, los trabajadores sociales tienen una formación avanzada, tienen un conocimiento influenciado por su personalidad, por su experiencia, por sus valores, etc., en muchas ocasiones, es un conocimiento de tipo Delta. Las profesionales de las organizaciones de trabajo social navegan entre dos aguas: la burocratización que las paraliza y el modelo ideal de las profesiones liberales, que no existe ahora, o quizá, con la excepción del derecho y de la medicina.

Siendo que las profesionales trabajan en organizaciones, nuestra hipótesis sobre el conocimiento de tipo Delta al respecto de las trabajadoras sociales, consiste en el desarrollo de un espacio de libertad para ellas, un lugar de resistencia, a modo del «sabotaje» hecho por los obreros de una cadena de montaje industrial (disminución consciente de la cadencia de trabajo, ahorro de energía, tarea hecha para otras fines. Como por ejemplo, cuando un soldador se hace uno cenicero, o un carpintero una talla de madera, etc.). Esta es la justificación de la prudencia de las profesionales cuando describen su práctica. Teorizar sobre la práctica es un espacio de autonomía donde la iniciativa invisible del ejecutante encuentra su sentido (Bourdet, 1970, 144).

Este tipo de conocimiento representa una forma de resistencia contra las poderosas teorías que no se relacionan con la práctica:

«Debemos ser claros: ningún conocimiento sobre el ser humano o sobre la sociedad es suficiente para explicar completamente ninguna situación particular, ni permite deducir cómo intervenir. Quizá sea una pena, pero así es y añadiré, tanto mejor que así sea. Este espacio de incertidumbre es también espacio de libertad para las poblaciones excluidas y para las profesionales que actúan» (trad.) (Leplay, 1998: 289).

Desde este punto de vista, cuando queremos a toda costa identificar las teorías practicadas por las profesionales para alcanzar una mayor eficacia, los profesionales son prudentes, tienen miedo, y con razón, de que los resultados de esta investigación sirvan para alcanzar una mayor eficacia organizacional, y que no se volverá en su contra. De hecho, la producción del conocimiento de tipo Delta necesita de la democratización de los puestos de trabajo para su desarrollo.

7. BIBLIOGRAFÍA

ARGYRIS, C., y SCHÖN, D.

1974 Introduction to the Classic Paperback [1992], *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco. Jossey-Bass, 11-26.

- 1978 *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading Massachusetts. Addison Wesley.
- ARGYRIS, C.; PUTNAM, R., y SMITH, D.
1985 *Action Science: Concepts, Methods and Skills for Research and Intervention*. San Francisco. Jossey-Bass.
- BOURDET, Y.
1970 *La délivrance de Prométhée. Pour une théorie politique de l'autogestion*. Paris. Anthropos.
- BUENO, J.R.
2001 Sujetos de la precariedad: los riesgos de la fractura social, Pérez, J. V. (Ed.) *Cap al desenvolupament social pel desenvolupament local*. Valencia. Ajuntament de Vinalesa y Facultat de Ciències Socials de la Universitat de Valencia. 23-38.
- BUENO, J.R., y PÉREZ, J.V.
2000 Percepciones de los servicios sociales y representaciones de los trabajadores sociales, en *Cuadernos de Trabajo Social*, 13, 53-75.
2002 ¿Cómo nos ven los demás?. La cuestión de la identidad de los trabajadores sociales, en OLZA, M. y HERNÁNDEZ, J. *Trabajo Social: (Cuestiones sobre el qué y el cómo* Zaragoza. Certeza. 187-218.
- BRIAR, S.; WEISSMAN, H., y RUBIN, A.
1983 *Utilisation de la recherche dans l'enseignement du service social* (traducción de Research Utilization in Social Work Education para René Auclair y Louise Tremblay Sainte-Foy. Presses de l'Université Laval.
- BROOKFIELD, S.
1985 Self-Directed Learning: A Critical Review of Research, in S. BROOKFIELD, *Self-Directed Learning: From Theory to Practice*. San Francisco. Jossey-Bass. 5-17.
- COMITE «EMPOWERMENT» DU CLSC DE HULL
2000 *Grille d'analyse de nos actions à partir du continuum «Gestion des malaises –Processus d'empowerment–Action structurelle»*. Centre local de services communautaires, Hull (Québec), février.
- DESRUMAUX-ZAGRODNICKI, P.
1998 *Manuel pratique en travail social*. Paris. Gaëtan Morin éditeur.
- GAUTHIER, L., y POULIN, N.
1983 *Savoir apprendre*. Sherbrooke. Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- GELINIER, O.
1991 Nouvelles responsabilités pour l'entreprise formatrice, en G. PAQUET y O. GELINIER, *Le management en crise. Pour une formation proche de l'action*. Paris. Economica. 103-121.
- GILLES, W., y G. PAQUET
1991 La connaissance de type Delta, en G. PAQUET y O. GELINIER. *Le management en crise. Pour une formation proche de l'action*. Paris. Economica. 19-37.

- KIRK, S.A.
1984 Comprendre le monde d'utilisation de la recherche en service social, en A. RUBIN y A. ROSENBLATT, *Recueil de textes inédits sur l'utilisation de la recherche en service social* (traducción de Sourcebook on Research Utilization para René Auclair y Louise Tremblay). Sainte-Foy. Les Presses de l'Université Laval. 7-33.
- KOLB, D.A.
1984 *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- LEPLAY, E.
1998 La recherche dans le processus de construction de la discipline travail social, en Bueno Abad, J. R., García Martínez, A. (dir.) *La construcción y transmisión de los saberes en el trabajo social*. Valencia. Nau llibres. 279-292.
- MACHLUP, F.
1980 *Knowledge: Its Creation, Distribution, and Economic System*. Princeton. Princeton University Press. vol. I.
- MAZZOLA, A.B.
1998 La construcción del conocimiento en trabajo social, en Bueno Abad, J. R., García Martínez, A. (dir.) *La construcción y transmisión de los saberes en el trabajo social*. Valencia. Nau llibres, 84-110
- PAQUET, G.
1991 Deux crises en management: formation et recherche, en G. PAQUET y O. GÉLINIER. *Le management en crise. Pour une formation proche de l'action*. Paris. Economica. 59-73.
- PÉREZ, J.V.
2000 Un estudio sobre la evaluación de uso en un centro municipal de servicios sociales, En *IX Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales*. Santiago de Compostela (España). 331- 341.
- PÉREZ, J.V. (Coord.); GÓMEZ, J., y JULVE, M.
1999 *Trabajo social. Orientaciones y prácticas formativas*. Valencia. Gules.
- RICHARDSON, V.
1994 Conducting Research on Practice, *Educational Researcher*, 23-5, junio-julio, 5-10.
- RUBIN A., y ROSENBLATT, A.
1984 *Recueil de textes inédits sur l'utilisation de la recherche en service social* (traducción de Sourcebook on Research Utilization para René Auclair y Louise Tremblay), Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- SAINT-ARNAUD, Y.
1992 *Connaître par l'action*. Montréal. Les Presses de l'Université de Montréal.
- SCHÖN, D.A.
1987 *Educating the Reflexive Practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass.
1983 *The Reflexive Practitioner*. New York. Basic Books.
- WEWINBACH, R.W., y RUBIN, A.
1983 *Enseignement de la recherche en travail social* (traducción de Teaching Social Work Research: Alternative Programs and Strategies para René Auclair y Louise Tremblay). Sainte-Foy. Presses de l'Université Laval.