

El oficio del trabajo con conceptos. Trucos de su enseñanza en la formación universitaria en trabajo social

MARÍA DEL PILAR RODRÍGUEZ, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

pilar.rodriguez@fce.uncu.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6042-37299>

DOI: 10.33255/26181800/2144

Resumen

La experiencia de enseñar a investigar en la carrera de trabajo social permitió identificar como una necesidad común disponer de herramientas que faciliten el trabajo con conceptos. Compartimos un truco del oficio docente: la construcción de dos andamios que ayudan a ordenar asuntos y corrientes de pensamiento que en no pocas ocasiones aparecen fragmentados. El primer andamio aborda la historicidad y transversalidad de las teorías y el segundo se centra en los giros, fundamentalmente filosóficos, que han influenciado el pensamiento científico y social y que están presentes en la formación universitaria en trabajo social. Se trata de un texto introductorio y abierto a la intervención de los y las lectores.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de la investigación, trabajo social, filosofía

The craft of working with concepts. Tricks of its teaching in university training in social work

Abstract

The experience of teaching research in the social work career allowed us to identify a common need for tools that facilitate working with concepts. We share a trick of the teaching profession: the construction of two scaffolds that help to order issues and currents of thought that often appear fragmented. The first scaffolding addresses the historicity and transversality of theories and the second focuses on the fundamentally philosophical turns that have influenced scientific and social thought and that are present in university training in social work. It is an introductory text open to the intervention of the readers.

KEYWORDS: research teaching, social work, philosophy

Introducción

La enseñanza de la metodología de la investigación me permite acompañar cotidianamente a estudiantes y colegas que se inician en la práctica de la investigación científica. Hace unos meses me convocaron colegas de una residencia interdisciplinaria en salud mental infanto-juvenil solicitando *un mapa de teorías sociales generales* en el que ubicar, aunque fuera introductoramente, a los y las nuevas autoras que van leyendo. Les preocupaba realizar inadvertidamente articulaciones teóricas inapropiadas entre autores situados en diferentes corrientes de pensamiento. De la parálisis inicial que tan gran desafío me implicaba y del intercambio que tuvimos surgió este trabajo, en el que se hace presente también mi experiencia docente en la formación universitaria en trabajo social en la provincia de Mendoza. Lo que advertí es que hay un hilo común que vincula entre sí a una parte importante de las necesidades teóricas que observo en la tarea que realizo.

Cuando Becker (1998) compartió sus trucos para investigar en ciencias sociales, los presentó señalando:

Este libro es, en gran parte, el resultado de mi experiencia docente. El hecho de tener que explicarles lo que hacemos a los estudiantes nos obliga a encontrar maneras simples de decir las cosas, ejemplos que den forma concreta a ideas abstractas. (Becker, 2010, p.11)

Me hago eco de sus palabras para la presentación de este ensayo, pues entiendo que la experiencia, en este caso docente, tiene la potencia de transitar un tiempo de un modo peculiar. Conformada en objeto de reflexión, puede implicar la irrupción de algo nuevo en una cronología de lo repetido, puede albergar alteridad, tener potencia dislocadora. Es historia colectiva singularizada desde la cual, sobre la cual y con la cual es rico detenerse a pensar (Ripamonti, 2017). Cuando la propia experiencia reflexionada es materia prima fundamental de un trabajo como este, el mismo tiene algo de autobiográfico (Becker, 2010) y, sobre todo, de conocimiento situado (Haraway, 1995), lo que implica un conjunto de decisiones acerca de los asuntos a tratar y el modo de hacerlo que, aunque podrían parecer arbitrarias, encuentran su justificación en la situación desde la que se enuncian.

Enseñar Metodología de la Investigación en la carrera de trabajo social de la Universidad Nacional de Cuyo nos permite (y limita a) percibir como problemáticas ciertas prácticas en esta comunidad, prácticas que también reproduzco y requiero revisar constantemente. En este caso nos concentramos, específicamente, en una debilidad compartida en el oficio de trabajar con conceptos, lo que asume dos expresiones. Una es la pendular reproducción de modos teoricistas y practicistas de investigar y de intervenir (Grassi, 2007) y el otro es la inseguridad a la hora de identificar asuntos filosóficos y teóricos claves para situar, por proximidad o distancia, la bibliografía que se estudia en la carrera. A partir de pensar que un truco del oficio es «una operación específica para sortear dificultades comunes, sugiere un procedimiento que resuelve con relativa facilidad lo que de otro modo sería un problema intrincado y persistente» (Becker, 2010, p.18), y que el truco resuelve problemas propios y distintivos de un oficio, nos preguntamos: ¿qué trucos específicos facilitan la tarea docente de transmitir el oficio de trabajar con conceptos?

En este trabajo proponemos como truco acompañar a las y los estudiantes en la construcción de dos andamios centrales, uno en torno a la historicidad y transversalidad de las teorías y el otro en torno a los giros filosóficos y teóricos fundamentales que se vinculan con lo que se enseña en la carrera. Proponemos atender a que la construcción de tales andamios implica procedimientos que ayudarán en el oficio de trabajar con conceptos. El mayor esfuerzo está en explicitar cuestiones básicas para el trabajo con conceptos, como por ejemplo la noción de abstracción, de crítica, la

distinción entre diferentes tipos de conocimiento, entre otras. Pretendemos entonces un texto útil para acompañar el trabajo en el aula, un texto breve, introductorio para algunos, de repaso para otros. Es un texto imposible de completar, un texto para que cada quien intervenga con sus propios recorridos de lecturas, un texto que se quiere vivo y colectivo. Dedicamos un apartado de este trabajo a cada uno de los andamios propuestos.

1. Historicidad y transversalidad de las teorías

Un primer aporte para la construcción de este andamio se encuentra en el amplio espectro de las epistemologías críticas, las que entienden que el conocimiento se da en y vinculado con la historia (Díaz, 2017). Esto implica que, al leer un texto, es imprescindible ubicar el tiempo y lugar en que ha sido escrito y tratar de identificar su relación con procesos históricos y acontecimientos centrales de ese tiempo y lugar. Por ejemplo, procesos históricos que culminan en revoluciones políticas, procesos económicos y científicos vinculados con revoluciones tecnológicas, asesinatos o hechos de corrupción, pueden conformarse en condiciones de posibilidad para la reflexión filosófica y para estudios científicos. Otra cuestión importante es identificar las discusiones filosóficas o teóricas que se abordan en el texto, de qué autores/as se distancia y a cuáles se acerca, qué cambios propone y en cuáles conceptos, a qué resultados arriba. Acercarnos a las condiciones históricas y a las discusiones que dan lugar a los textos mejora su comprensión. Lentamente, nuestro mapa histórico y teórico se va consolidando y se facilita la comprensión de lo nuevo.

Otra cuestión central para este andamio es la definición misma de teoría. Es habitual repetir en la formación universitaria en trabajo social que inevitablemente nombramos la realidad desde cierto conocimiento, desde ciertos lentes. Suele explicarse a las y los estudiantes que ese conocimiento puede ser cotidiano, del orden de la opinión, pero que, en el caso de las profesiones, debe ser un conocimiento científico. Se insiste en que la teoría debe fundamentar las intervenciones profesionales. Sin embargo, cuando preguntamos a las y los estudiantes qué es una teoría, no obtenemos respuesta o se ensayan algunas que parecen limitar la teoría a un concepto. Esto se traduce en un esfuerzo por vincular conceptos, que aparecen aislados, con evidencia empírica, desaprovechando el potencial explicativo de las teorías. Por ejemplo, se define qué es un duelo o qué es una trayectoria educativa y se vincula ese concepto con lo observado en la intervención o con los datos construidos en el seno de una investigación, pero no se aprovechan las explicaciones disponibles acerca

de, por ejemplo, cómo transitan el duelo diferentes grupos sociales o qué condiciones objetivas y subjetivas modifican las trayectorias educativas. En ocasiones tales explicaciones son enunciadas, pero quedan en un *marco teórico*, limitado a ciertas páginas, sin ser empleadas como herramientas para entender lo que se pretendía.

Consideramos que volver a la definición de teoría puede colaborar a revisar la cuestión señalada. Es cierto que la definición de teoría depende de la teoría en la que se formule; no hay una sola definición. Sin embargo, existe cierto consenso en sostener que una teoría supone relaciones entre sus componentes (conceptos, categorías, hipótesis, afirmaciones plausibles); hay teoría cuando aparece algo así como un sistema, no son conceptos aislados, sino conceptos que refieren a otros conceptos, que se precisan entre sí (Archenti, 2018, p. 62) y que ayudan a entender algún aspecto de la realidad. Por ejemplo, cuando Bourdieu (1997) plantea que el espacio social se organiza como un campo de fuerzas y luchas, donde los agentes y grupos se distribuyen jerárquicamente según su capital económico y cultural, es preciso entender qué es un campo de fuerzas, pero también qué es el capital económico y qué el cultural y qué relación hay entre disponer de ellos y lo que sucede al interior del campo en cuanto a relaciones, jerarquías, estrategias de los agentes, etc. Se trata entonces de leer los textos atendiendo a las relaciones y no solo a las categorías, es decir, atendiendo a más que las solas definiciones de conceptos de nuestro interés para atender a la explicación que el texto ofrece del asunto tratado. Es necesario, además, atender a si las explicaciones enfatizan el orden social, entendiendo las relaciones sociales como producto de estructuras preexistentes, o si el énfasis está en la necesidad de comprender tal asunto a partir de la construcción del mundo social realizada por los sujetos, con fuerte peso en la dimensión cultural de la vida social. Esto nos dará pistas importantes de las corrientes filosóficas y teóricas en las que el autor o autora abrevia.

También aporta a la construcción de nuestro andamio recordar que las teorías tienen diferentes niveles de abstracción, según su mayor o menor cercanía a lo empírico, a lo observable. Una referencia central en esta formulación corresponde al sociólogo estadounidense Merton (1964 [1949]). Así, son teorías generales las que explican el funcionamiento de las sociedades y el lugar de los sujetos en ellas (por ejemplo, la teoría bourdiana sobre el espacio social, antes mencionada, o el estructural funcionalismo o el interaccionismo simbólico) y son teorías sustantivas las que explican fenómenos sociales específicos (por ejemplo, respecto del fracaso escolar encontramos teorías que lo explican en términos individuales, otras que lo piensan en términos socio-culturales y otras más que lo hacen a partir de elementos socio-institucionales). Reconocer que las teorías sustantivas están basadas en una o más

teorías generales es necesario para comprender mejor a las primeras y lograr planteos teóricos más coherentes y consistentes. Identificar las teorías generales con la que se vinculan las sustantivas aporta una claridad teórica que facilita la identificación, integración o confrontación de corrientes distintas dentro de un mismo ámbito profesional. Además, distinguir niveles de abstracción en las teorías sirve para evitar esperar respuestas operativas de las teorías generales y, en cambio, centrarnos en las teorías sustantivas para diseñar cursos de acción o análisis específicos.

2. Giros filosóficos y teóricos fundamentales presentes en la formación universitaria en trabajo social

La filosofía es abstracta, la ciencia no, la ciencia es rigurosa y metódica, la filosofía no, me posiciono desde un paradigma crítico y decolonial para pensar los factores familiares que inciden en la detección temprana del TEA (trastorno del espectro autista). Tales expresiones son algunos ejemplos de frases muchas veces escuchadas y pocas veces corregidas en la carrera de trabajo social que señalan aspectos de la formación que es preciso mejorar. En este apartado proponemos un andamio de giros filosóficos y teóricos fundamentales que están presentes en la formación universitaria en trabajo social, no siempre de manera explícita. He observado en numerosas oportunidades que compartir este andamio con las y los estudiantes amplía el horizonte de comprensión de la bibliografía que están trabajando y permite una mejor articulación entre conocimientos adquiridos en distintas materias. En no pocas ocasiones parece que se dispone de muchos árboles, pero que no logran reunirse en un bosque. De ahí la necesidad de compartir un andamio que requerirá ser completado según los recorridos teóricos de quien lo adopte.

El término *giro*, del que nos valemos en nuestra presentación, refiere a una metáfora ampliamente empleada en filosofía, desde la segunda mitad del siglo XX, para dar cuenta de un cambio drástico y radical de perspectiva en ese campo (Naishtat, 2010, p. 219). En nuestro caso lo adoptamos y ampliamos para dar cuenta de algunos de esos cambios en la filosofía, pero también en las ciencias sociales, pues nuestro eje de interés son los giros fundamentales que siguen presentes en la formación universitaria en trabajo social.

2.1. El surgimiento del pensamiento abstracto

De la filosofía suele decirse que *es muy abstracta*. Sin embargo, no le debemos a ella la capacidad de abstracción en los seres humanos. La misma data del periodo en que vivió el hombre de Cro-Magnon, es decir, hace unos 40 mil años. Aunque el *homo sapiens* ya mostraba comportamientos que trascienden la simple supervivencia biológica, como la fabricación de herramientas y los ritos funerarios, el de Cro-Magnon comienza a desarrollar capacidades cognitivas que van más allá de lo inmediato y concreto. Este ser humano no solo sobrevivía, sino que creaba representaciones simbólicas y culturales, expresadas en el arte rupestre y las creencias mágicas. (Ynoub, 2011). El pensamiento abstracto es la posibilidad de transmitir mensajes más allá de la experiencia, la posibilidad, por ejemplo, de transmitir conocimientos y normas sociales de una generación a otra, sin necesidad de que la nueva generación repita la experiencia concreta vinculada al origen de ese conocimiento o de esas normas. El pensamiento abstracto permite tanto el conocimiento cotidiano (cuando transmitimos valores, por ejemplo), como el filosófico o el científico. Sin embargo, para el estudio de una profesión es necesario distinguir cada uno de ellos.

2.2. El surgimiento de la filosofía como giro

No todo pensamiento abstracto es filosofía. Tal es el caso del pensamiento mítico-religioso de la antigüedad. La filosofía (disciplina que abarca, entre otras, a la epistemología, la ética y la filosofía social y política) implica no solo pensamiento abstracto, sino un modo sistemático y riguroso de indagar, centrado en argumentos y razonamientos lógicos que buscan alejarse de los dogmas, es decir, de principios que no se cuestionan. El pensamiento filosófico se caracteriza por una búsqueda racional de explicaciones sobre el mundo y la naturaleza humana. Mientras los mitos proporcionaban respuestas dogmáticas y basadas en la tradición, la filosofía introdujo el cuestionamiento y la deliberación como herramientas para entender la realidad. Este proceso marcó el inicio de una forma de pensar crítica, esto es, una forma de pensar que somete lo que sabe y afirma del mundo al examen de la razón (*logos*) (Ynoub, 2011; Díaz, 2017).

El paso del mito al *logos* tuvo lugar en el contexto de la antigua Grecia, alrededor de los siglos VI y VII a. C. Este cambio estuvo vinculado al desarrollo de nuevas formas de organización social, como la polis o ciudad-estado, organizaciones en las que era fundamental la capacidad de argumentar frente a otros ciudadanos para la toma de decisiones. En ese contexto, la capacidad de razonar y discutir se convierte

en una nueva práctica social, permitiendo a quienes se consideraban ciudadanos formular leyes, analizar los conflictos sociales y buscar soluciones basadas en el consenso y el debate.

La filosofía es un tipo de conocimiento diferente, entonces, al religioso por no depender de la existencia de algún dios para entender la realidad, pero adelantamos que es también diferente a lo que, a partir del siglo XVI, se considera conocimiento científico en Occidente.

2.3. El giro copernicano

El surgimiento de la ciencia moderna entre los siglos XVI y XVIII marca un hito crucial en el pensamiento occidental. Este giro copernicano tiene como referencia fundacional el libro de Copérnico (1473-1543), *De revolutionibus orbium coelestium*. (Sobre las revoluciones de los orbes celestes), publicado en 1543.

El pensamiento y la obra copernicanos constituyen un giro para el pensamiento occidental por más de un motivo. Rompe con la filosofía tradicional, particularmente con la escolástica y con el dominio del principio de autoridad de la Edad Media. Su trabajo para mostrar que es la tierra la que gira alrededor del sol y no al revés cuestionó la comprensión con la que, hasta ese momento, acordaba la Iglesia Católica y sacó al hombre (hijo de Dios) del centro del universo.

En lugar de fundar el conocimiento de la naturaleza en dogmas religiosos o solo en principios filosóficos, el giro copernicano inaugura la ciencia moderna, cuyo conocimiento se funda en principios y lógicas racionales, pero además en la observación empírica y en el uso de la matemática para describir el universo, generando un conocimiento verificable por la experiencia (Díaz, 2017). Ya no se buscan sentidos, significados o mensajes divinos ocultos en los fenómenos naturales, sino que se entiende a partir de relaciones matemáticas entre variables. Esto implica que se observan los fenómenos, se identifican y miden sus rasgos y características, es decir, las variables fundamentales implicadas (masa, peso, velocidad, fuerza) en su desarrollo y se estudia el modo en que esas variables se relacionan entre sí, de manera regular, dando lugar al fenómeno en cuestión. Tanto en la ciencia como en la filosofía moderna, el conocimiento solo es válido si cada individuo puede criticarlo, verificarlo y constatarlo por sí mismo. Este enfoque establece las bases del método científico, donde los hechos y la evidencia empírica son los árbitros de la verdad.

Otra cuestión central del giro copernicano es comprender que Copérnico pudo pensar de otro modo el movimiento de los cuerpos celestes al preguntarse si no sería él, como observador, el que se movía. En lugar de indagar cómo y cuánto se movía

el sol (objeto del conocimiento), giró la mirada hacia él mismo (sujeto del conocimiento). Ese movimiento hacia quien conoce es central para la filosofía moderna, en tanto Kant (1724-1804), filósofo alemán ilustrado, lo retomará para elaborar su gnosología (teoría de las condiciones y posibilidad del conocer por parte de los seres humanos). Se profundiza en la comprensión del sujeto de conocimiento como sujeto universal. Justamente porque lo que Kant (1781) desarrolla son las condiciones de posibilidad —y los límites— formales del conocimiento en el ser humano, condiciones que son comunes a toda la humanidad (por eso formales, porque no dependen de la experiencia ni de la historia).

Este proceso, que tiene al ser humano (entendido como individuo libre) como centro, coincide con las revoluciones burguesas modernas (revolución inglesa y revolución francesa) y con la revolución industrial, que transformaron las formas de vida previas en Europa. En este contexto, el capitalismo emergente promovió una nueva relación con la naturaleza, marcada por la acción humana dirigida hacia la producción para el mercado. La figura del ser humano como «amo y señor de la naturaleza», impulsada por el capitalismo, se impone sobre la contemplación teórica. Este nuevo sujeto, activo y productivo, se convierte en el ideal de la modernidad (Ynoub, 2011).

2.4. El giro de la sospecha y del surgimiento de lo social

Con el tiempo, la modernidad no solo produjo avances en las ciencias de la naturaleza, como la física, sino que también dio lugar, en el siglo XIX y principios del XX, a una reacción crítica hacia las concepciones mecanicistas que habían dominado el panorama científico. Se denomina filósofos de la sospecha (Ricouer, 1999 [1965]) a pensadores como Marx y Engels (1973 [1846]), Nietzsche (1961 [1887]) y Freud (1970 [1929]), quienes, desde diferentes enfoques, dudan de la capacidad de la razón para ofrecer una comprensión transparente y objetiva de la realidad.

Esta crítica a la razón moderna se expresa de diferentes modos en cada uno. Marx analiza cómo las estructuras económicas y las relaciones de poder influyen de manera determinante en la conciencia humana, enfatizando que las condiciones materiales de existencia moldean nuestras ideas y valores. Nietzsche, por su parte, desafía los valores tradicionales y critica la moralidad impuesta por la sociedad, argumentando que estos valores son constructos históricos que oprimen la creatividad y la individualidad. Freud revela la dimensión inconsciente del ser humano, mostrando que gran parte de nuestros pensamientos y comportamientos están fuera del control consciente.

Las condiciones históricas que permitieron el giro de la sospecha son las mismas que permitieron la emergencia de lo social como objeto de estudio. Surgen así conceptos fundamentales como la cuestión social, la cuestión obrera, la cuestión nacional y el estudio de poblaciones exóticas. Desde su surgimiento, lo social fue pensado de diferentes maneras, dando lugar a lo que conocemos como los paradigmas clásicos de las ciencias sociales e inaugurando una serie de tensiones que serán claves para abordar el estudio de cualquier autor o autora en ese campo. Así, el positivismo piensa lo social fundamentalmente como resultado de la estructura social, en tanto orden que regula el comportamiento (Durkheim, 2009 [1897]). El marxismo también lo piensa como resultado de una estructura social, pero ella no tiende al orden, sino que está signada por el conflicto, siempre histórico, entre clases sociales y es, a la vez, resultado de la práctica humana (Marx, 2008 [1848]). El interpretativismo plantea que para analizar y comprender lo social, pensarlo estructuralmente es insuficiente, pues lo social es fundamentalmente resultado de la acción social, es decir, de la acción que realizan los sujetos a partir del significado que dan a lo que viven (Weber, 2012 [1904]). La posición entre la tendencia al orden o la centralidad e inevitabilidad del conflicto será otra de las tensiones que distinguirá posiciones al pensar lo social. Al calor de tales cuestiones se abordará de diferentes maneras al Estado, el mercado y la sociedad civil, asuntos de alto interés para las nacientes ciencias sociales.

Otra corriente que abona la crítica de la razón moderna y de su ilusión de conocer la realidad es el denominado pragmatismo clásico norteamericano, representado por pensadores como Peirce (1839-1914), James (1842-1910) y Dewey (1859-1952). Los pragmatistas sostienen que el valor de una idea no radica en su verdad en sí misma, sino en su utilidad y eficacia para resolver problemas concretos, lo que representa un cambio dentro del pensamiento occidental hacia una perspectiva más práctica y orientada a la acción.

2.5. El giro lingüístico

En la formación universitaria en trabajo social se insiste en prestar atención a las palabras con las que nombramos la realidad, los términos a partir de los que construimos el objeto de intervención. Se señala que las palabras no son asépticas, que tienen implicancias en la realidad, que la construyen. Pensar en tales cuestiones nos vincula con el denominado giro lingüístico que, en el campo de la filosofía, complejiza la pregunta por la verdad. El lenguaje deja de ser visto como una mera herramienta para transmitir mensajes y se convierte en un objeto de estudio en sí

mismo. Se entiende que muchos problemas filosóficos pueden resolverse si entendemos mejor cómo usamos el lenguaje. En lugar de buscar respuestas abstractas, este enfoque se centra en analizar el lenguaje que utilizamos a diario. El lenguaje es una especie de «mundo» en el que vivimos y pensamos; no es neutral, sino que moldea nuestro pensamiento y nuestra forma de entender la realidad. El lenguaje se externaliza, pasa de la mente privada y psicológica al plano intersubjetivo, es decir, que compartimos con otros (Naishtat, 2010, pp. 223-224). El significado de las palabras no depende de la mente privada, sino de cómo las usamos en el lenguaje y de cómo las entendemos en relación con los demás.

Dentro del giro lingüístico, encontramos diferentes corrientes. Por un lado, está el «giro hermenéutico», que se enfoca en la interpretación del lenguaje y cómo esta interpretación influye en nuestra comprensión del mundo. Autores como Heidegger (2009 [1927]), Gadamer (1999 [1960]) y Ricoeur (1999, [1965]) exploraron esta idea, mostrando cómo el lenguaje y la interpretación están ligados a nuestra experiencia y a nuestra historia. El lenguaje se da a interpretar como algo histórico.

Por otro lado, están el «giro interpretativo» y el «giro pragmático», que surgieron de la filosofía analítica. Estas corrientes cuestionan la visión tradicional de la filosofía que se centraba en la lógica y en la búsqueda de verdades absolutas. En cambio, proponen que el significado del lenguaje se construye a través de su uso y de la interacción entre las personas.

El análisis del discurso también se vincula con el giro lingüístico y sus ramificaciones durante el siglo xx. Si bien se trata de una corriente amplia de trabajos y autores que no es posible abarcar en este texto, cabe sí mencionar a Foucault (2010 [1966]) por su importante presencia en la formación en trabajo social. Este filósofo revela que el lenguaje no solo refleja la realidad, sino que también la produce. Foucault, por ejemplo, investiga cómo los discursos generan normas, individuos y cuerpos, poniendo en cuestión las formas en que el poder y el conocimiento se entrelazan en la construcción de la subjetividad y la socialización, así como las maneras en que las instituciones y las prácticas discursivas configuran nuestra comprensión de la realidad y la identidad. Su enfoque desafiaba la noción de que la verdad es objetiva y universal, sugiriendo en cambio que está siempre mediada por contextos históricos y culturales específicos.

2.6. El giro decolonial

Entre 1940 y 1950 comienza a estudiarse la dicotomía entre desarrollo y subdesarrollo de los estados y la industrialización para pensar la desigualdad entre países,

especialmente en América Latina. Las teorías del desarrollo surgen como respuesta a las desigualdades globales, con enfoques que van desde el liberalismo económico hasta el estructuralismo. Este marco analítico permite abordar cuestiones sobre cómo los países pueden superar sus condiciones de subdesarrollo mediante políticas económicas adecuadas. Tomando distancia de esos postulados, la Teoría de la Dependencia analiza la forma en que las relaciones económicas internacionales, en realidad, reproducen la subordinación económica, política y cultural de ciertos países, limitados a exportar materia prima e importar productos industrializados. A su vez, la década de 1960 es testigo de una explosión de movimientos sociales, incluyendo los movimientos de juventud, feminismos, negritudes y colonialismos.

Hacia fines de la década de 1970 y principios de 1980 se gesta una pregunta compartida, en torno a los procesos de subjetivación que el colonialismo produce en la cultura contemporánea. Nos referimos, por un lado, a estudios poscoloniales, surgidos en los primeros años de la década de 1980 y entre cuyos protagonistas está el palestino Said (específicamente a partir de su acercamiento a Frantz Fanon) y los bengalíes (India) Gayatri Spivak y Homi Bhabha. Esta línea se vincula también con los estudios subalternos en la India, como el grupo *Subaltern Studies Collective* (De Oto, 2017).

Por otro lado, siempre vinculado a las indagaciones sobre el colonialismo, aparece el giro decolonial. Los y las pensadores vinculados a este giro indagan en las huellas coloniales en sociedades colonizadas (como es el caso de Palestina) o de descolonización reciente (India, Egipto, entre otras). La perspectiva se consolida en el trabajo del grupo Modernidad-Colonialidad-Decolonialidad desde 1990 y sobre todo en los primeros años del siglo XXI. Hay un énfasis en la decolonización del saber a partir de los aportes de autores como Mignolo, Beverley, Coronil, Maldonado-Torres, Escobar, Castro-Gómez, Sanjinés, Grosfoguel, Quijano y Dussel. Descolonizar el saber implica reconocer las marcas coloniales en nuestros modos de pensar las realidades nacionales e internacionales (por ejemplo, la tendencia a considerar la cultura europea como superior a la latinoamericana) (Lander, 2000).

En América Latina, este enfoque ha sido criticado desde posiciones feministas, como las de Rivera Cusicanqui (Bolivia), Ochy Curiel (República Dominicana) y Cumes (Guatemala), quienes señalan que los autores decoloniales no reconocen suficientemente que las críticas al eurocentrismo y a la modernidad ya estaban presentes en la tradición intelectual latinoamericana, con figuras como Martí, Mariátegui y de Hostos. Además, desde una perspectiva feminista y racializada, estas autoras destacan la necesidad de descolonizar no solo el saber, sino también los cuerpos y las subjetividades (Zapata Silva, 2018).

2.7. El giro afectivo

Tanto la filosofía como las ciencias sociales se han ocupado largamente de la cuestión de los afectos y su vinculación con distintas dimensiones de la vida humana. En el primer caso, esto puede advertirse tempranamente en obras de pensadores como Platón, siglo IV a. C., Hobbes (1588-1679) y Spinoza (1632-1677), entre otros. En las ciencias sociales, el interés por los afectos aparece con mayor presencia hacia la década de 1980; Macon (2020) releva los trabajos de la socióloga Hochschild, las antropólogas Lutz y Abu-Lughod y, en el campo de la ciencia política, de Goodwin y Polleta. Hacia 1990, dentro de los estudios de crítica cultural vinculados a las teorías feministas y *queer*, se desprende un conjunto de estudios y pensadoras/es reunidas bajo el nombre de giro afectivo, entre ellas/os: Massumi, Kosfosky Sedwick, Berlant, Ticineto Clough y Ahmed.

Lo que este giro fortalece es la importancia de estudiar los afectos en su capacidad de afectar y ser afectados, como instancias performativas y colectivas que subvierten distinciones clásicas en el campo de la producción de conocimientos: razón/emoción; mente/cuerpo; interior/exterior; acción/pasión. (Macon, 2020, pp. 12-13)

El giro afectivo sigue una línea genealógica que incluye al ya nombrado Baruch Spinoza, Deleuze (1925-1995) y Guattari (1930-1992), quienes cuestionan la idea de que las emociones son respuestas fisiológicas universales y ahistóricas. En cambio, propone que las emociones son construcciones culturales que expresan las condiciones sociales en las que los individuos viven. Se ocupan de analizar cómo los afectos se entrelazan con la dimensión política de la vida social.

El giro afectivo también critica la mirada cientificista sobre el cuerpo, en tanto lo reduce a un objeto de estudio de la psicología o la medicina, sin considerar su dimensión cultural y política. En este sentido, el cuerpo es entendido como un constructo social, atravesado por las relaciones de poder.

Conclusiones

No pocas veces la docencia parece una actividad rutinaria. Sin embargo, cuando prestamos atención y reflexionamos sobre lo que cada día se repite, puede ser que acontezca algo novedoso. Trabajar con conceptos es un oficio; se aprende de la mano de otros y otras porque no se trata solo de entender su significado, sino de repetir

a veces e inventar otros ciertos procedimientos para hacerlo. Los andamios aquí presentados para la carrera de trabajo social sobre la historicidad y transversalidad de las teorías y en torno a giros, sobre todo filosóficos, son el resultado de trucos contruidos en la tarea docente. Se trata de compartir estrategias docentes y de hacerlo de manera que fomenten el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento. Al visibilizar los *trucos del oficio docente*, invitamos a la comunidad académica a valorar la experiencia como fuente de aprendizaje. Esperamos que este ensayo constituya un aporte para acompañar y aliviar la formación de los y las estudiantes en trabajo social. Sabemos que los andamios no ahorran el esfuerzo de pintar las paredes; son solo un soporte en el que apoyarse. Esperamos que este texto logre ese amoroso sentido.

Referencias bibliográficas

- ARCHENTI, N. (2018). El papel de la teoría en la investigación social. En Marradi, Archenti y Piovani, *Metodología de las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- BECKER, H. (2010). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama.
- DE OTO, A. (2017). Notas metodológicas en contextos poscoloniales de investigación. En A. Alvarado & A. De Oto (Eds.), *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana* (pp. 123-145). CLACSO.
- DÍAZ, E. (2017). *Problemas filosóficos*. Biblos.
- DURKHEIM, E. (2009). *El suicidio*. Ediciones Libertador.
- FOUCAULT, M. (2010). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- FREUD, S. (1970). *El malestar en la cultura*. Alianza.
- GADAMER, H. G. (1999). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- GRASSI, E. (2007). Problemas de naturalismo y teoricismo en la investigación social y en Trabajo Social. *Revista Katálysis*, 10(spe), 26–36. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300003
- HARAWAY, D.J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- HEIDEGGER, M. (2009). *Ser y tiempo*. FCE.
- KANT, I (1984 [1781]). *La crítica de la razón pura*. Orbis.
- LANDER, E. (Ed.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.

- MACON, C. (2020). Prólogo: Lauren Berlant: el sonido, la furia (y los afectos). En Berlant, L., *El optimismo cruel*. Caja Negra Editores.
- MARX, C. y Engels, F. (1973). *La ideología alemana*. Pueblos Unidos.
- MARX, C. (2008). *El manifiesto comunista*. Ediciones Libertador.
- MERTON, R. (1964). *Teorías y estructuras sociales*. FCE.
- NAISHTAT, F. (2010). Los «giros» filosóficos y su impronta metafilosófica. En O. Nudler (Ed.), *Filosofía de la filosofía* (pp. 215-253). Trotta.
- NIETZSCHE, F. (1961). *La genealogía de la moral*. Aguilar.
- RICOEUR, P. (1999, [1965]). *Freud: una interpretación de la cultura*. Siglo XXI.
- RIPAMONTI, P. (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistemo-metodológicas. En: Alvarado y De Oto, *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. CLACSO.
- WEBER, M. (2012). *Ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Biblioteca Nueva.
- YNOUB, R. (2011). *El proyecto y la metodología de la investigación*. Cengage Learning Argentina.
- ZAPATA SILVA, C. (2018). El giro decolonial. Consideraciones críticas desde América Latina. *Pléyade*, 21(enero-junio), 49-71. <https://doi.org/ISSN0719-3696>