

Contribuciones del pensamiento y la acción de Paulo Freire al trabajo social latinoamericano: algunas consideraciones

Contributions of Paulo Freire's Thought and Action to Latin American Social Work: Some Considerations

Contribuições do pensamento e da ação de Paulo Freire ao serviço social latino-americano: algumas considerações

Claudia Bermúdez-Peña *

Fecha de recepción: 20 de diciembre de 2020
Fecha de aprobación: 08 de julio de 2021

Para citar este artículo

Bermúdez-Peña, C. (2022). Contribuciones del pensamiento y la acción de Paulo Freire al trabajo social latinoamericano: algunas consideraciones. *Pedagogía y Saberes*, (56). <https://doi.org/10.17227/pys.num56-13118>

* Profesora titular, Facultad de Humanidades, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle, Colombia. Magíster en Educación con énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario de la misma universidad. Doctora en Ciencias Sociales, Universidad Nacional General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina. Investigadora del Grupo Sujeto y Acciones Colectivas. Correo: claudia.bermudez@correounivalle.edu.co. Orcid: orcid.org/0000-0001-7313-9327.

Resumen

El presente artículo es una reflexión que se enmarca en un proceso investigativo que analizó la labor de profesionales de trabajo social y da continuidad a un trabajo previo relacionado con la dimensión pedagógica del trabajo social. El punto de partida del texto, es entender al trabajo social como un modo de educación, que se sitúa en el orden de las *otras educaciones* o de las *educaciones otras*. El objetivo es presentar algunas reflexiones sobre las contribuciones del pensamiento y la acción de Paulo Freire al trabajo social como disciplina/profesión desde el punto de vista educativo. Finalmente, las reflexiones se han organizado considerando tres asuntos: 1) la experiencia de Paulo Freire en y desde el trabajo social; 2) sus reflexiones para y sobre el trabajo social, y 3) las experiencias de trabajo social que reconocen la influencia del autor.

Palabras clave

educación popular; trabajo social; Paulo Freire, pedagogía crítica; reconceptualización

Abstract

This article is a reflection that takes part of a research process that analyzed the work of social work professionals, giving continuity to a previous investigation related to the pedagogical dimension of this area. First, the text intends to understand social work as a model of education, which is situated in the order of *otras educaciones* or *educaciones otras*. The main objective is to present some reflections on the contributions of Paulo Freire's thought and action to social work as a discipline/profession from the educational point of view. Finally, the reflections have been organized considering three issues: 1) Paulo Freire's experience in and from social work; 2) his reflections for and about social work, and 3) the social work experiences that recognize the author's influence.

Keywords

popular education; social work; Paulo Freire; critical pedagogy; reconceptualization

Resumo

Este artigo é uma reflexão que faz parte de um processo investigativo que analisou o trabalho dos profissionais de Serviço Social dando continuidade a um trabalho anterior relacionado à dimensão pedagógica do Serviço Social. O ponto de partida do texto, é compreender o Serviço Social como uma modalidade de educação, que se situa na ordem das outras formações, ou das formações outras. O objetivo é apresentar algumas reflexões sobre as contribuições do pensamento e da ação de Paulo Freire para o Serviço Social como disciplina / profissão desde o ponto de vista educacional. Por fim, As reflexões foram organizadas considerando três questões: 1) a experiência de Paulo Freire em e a partir do serviço social; 2) suas reflexões para e sobre o serviço social; e 3) as experiências de serviço social que reconhecem a influência do autor.

Palavras-chave

educação popular; trabalho social; Paulo Freire, pedagogia crítica; reconceitualização

Introducción

El presente artículo contribuye a una reflexión que ha estado dispersa en el trabajo social latinoamericano y que centra su análisis en su dimensión pedagógica y educativa. El objetivo es presentar algunas de las contribuciones del pensamiento y la acción de Paulo Freire al trabajo social como disciplina/profesión, entendiéndolo como un modo de educación que se sitúa en el orden de las otras educaciones (Trilla, 1993) o de las educaciones otras (Palumbo, 2016).

En su texto *Las otras educaciones*, Jaume Trilla (1993) plantea un giro reflexivo en el que explora “otros” lugares de la educación y, si bien señala que no es su interés proponer un nuevo concepto, apoyándose en los planteamientos clásicos de Coombs (1971), que diferencia entre educación formal, informal y no formal, afirma que el “sistema educativo” hace referencia tanto a los tipos de enseñanza tradicional, como a otras formas no tradicionales, por ejemplo, la educación en artes y oficios que también es denominada como educación para el trabajo. Es así como el autor ubica otros escenarios educativos como la animación sociocultural, la formación de adultos y la educación en la ciudad. Tanto en Trilla como en Coombs, podemos observar que hay “un reconocimiento claro y explícito de que existe ‘otro sistema indefinido’ de enseñanza que es importante y que merece más atención de la que se le ha dispensado hasta el momento” (Pastor Homs, 2001, p. 525). Hay aquí un punto de inflexión en el que se propone ampliar la reflexión pedagógica a escenarios distintos de la educación escolar.

En este orden de ideas, podemos afirmar que lo pedagógico “desborda los lugares educativos clásicos” (Palumbo, 2016) y nos conduce al descentramiento de la concepción del aprendizaje vinculado a lo meramente cognitivo-instrumental para convocar saberes otros, por ejemplo, los asociados a la emocionalidad. Podemos entender entonces, apoyándonos en Palumbo, la pedagogía como un campo de fuerzas en disputa, en el que tanto prácticas institucionalizadas como las prácticas contrahegemónicas entran en tensión, planteando nuevas relaciones de saber-poder y abren paso a lo emergente que no está dicho en ninguna parte, ni tampoco está prefigurado, dando paso así a las educaciones otras.

Pese a que Freire fue un educador y no un trabajador social¹, sus aportes a esta disciplina/profesión pueden verse claramente en algunas de sus reflexio-

nes, en su práctica y en los marcos de referencia del ejercicio del trabajo social. Es este asunto el que se explora en el presente artículo. Su desarrollo se organiza en tres apartados: 1) Experiencia de Paulo Freire en y desde el trabajo social; 2) Reflexiones de Paulo Freire para y sobre el trabajo social, y 3) Experiencias de trabajo social que reconocen la influencia de Paulo Freire.

Como hipótesis se parte de considerar que Freire introdujo la perspectiva crítica desde la reflexión educativa en el trabajo social latinoamericano a partir de su participación como docente en escuelas de Trabajo Social. La reflexión sobre el lugar educativo del trabajo social desde una perspectiva crítica se hizo explícita en la década de los sesenta en Brasil, en la década de los setenta en Chile y en diversos países de América Latina en la década de los ochenta. Se trata de recuperar esa reflexión que hoy permanece diluida. Para ello, el artículo toma documentos publicados en esas tres décadas del siglo xx, por lo que conserva las expresiones originales. Así, por ejemplo, en algunos momentos no se asume la perspectiva de género y en su lugar se alude a la categoría genérica “hombre” o se hace alusión a la expresión pueblo o lucha social, sin que sean objeto de discusión.

Experiencia de Paulo Freire en y desde el trabajo social: el SESI y la docencia universitaria en Brasil y Chile

Diversas biografías sobre la vida y obra de Paulo Freire y sus propios testimonios en entrevistas y escritos señalan que una de sus primeras experiencias en los campos de la educación y de la alfabetización de adultos la desarrolló siendo director del Departamento de Educación y Cultura de Servicio Social de la Industria (SESI) de Pernambuco, experiencia que le permitió acercarse al campo de la asistencia social², conocer de cerca el mundo de los obreros y despertar su curiosidad por ese mundo, tal como él mismo lo manifestó:

1 Aunque trabajó durante toda su vida con trabajadores sociales fueron sus alumnos, colegas, amigos desde sus primeros años en Brasil) (Moch, 1990).

2 Es importante señalar que el trabajo social en sus orígenes en América Latina adoptó la denominación de servicio social y quienes estudiaban la profesión se titulaban como asistentes sociales. Luego de la reconceptualización en la década del sesenta del siglo xx, en la mayor parte de países de América Latina, se adoptó la denominación de trabajo social. Esta modificación no se realizó en Brasil, de tal manera que la carrera se sigue denominando Servicio Social y sus profesionales, asistentes sociales. Por esa razón a lo largo de este documento usamos de acuerdo con los contextos de los autores una u otra denominación.

Al mismo tiempo que luchaba con mi propio problema, me entregaba en el SESI, con grupos de trabajadores rurales y urbanos, al de cómo pasar de mi discurso sobre mi lectura del mundo a ellos, a desafiarlos en el sentido de que me hablaran de su propia lectura. (Freire, 2002, p. 43)

Fue así como a partir de su propuesta de “clubes de trabajadores” desarrolló buena parte de sus ideas en torno a las potencialidades del diálogo y de los análisis sobre problemas comunes en procesos de alfabetización, Intentó decir a los trabajadores que no debían dejar totalmente en manos del SESI la responsabilidad de resolver sus problemas. Ellos mismos debían tratar de superar las dificultades y obstáculos. La finalidad de esta labor era “integrar al trabajador en el proceso histórico” y alentarle a organizar personalmente su vida en la comunidad” (Gerhardt, 1993, p. 3). En el trabajo con obreros, identificó el interés de muchos de ellos en “cuestiones políticas” e identificó que “Era preciso mostrar imágenes sobre los problemas reales de la gente y leer y escribir palabras que expresasen esos problemas” (Gerhardt, 1993, p. 5), así mismo, involucró activamente a los niños y sus padres en el análisis de sus condiciones de vida como trabajadores (Aparecida Germano y Reigota, 2007).

El propio Freire señaló que esta experiencia fue vital para la escritura de *Pedagogía del oprimido*:

La Pedagogía del oprimido no podría haberse gestado en mí sólo por causa de mi paso por el SESI, pero mi paso por el SESI fue fundamental, diría incluso indispensable, para su elaboración. Aún antes de la Pedagogía del oprimido, el paso por el SESI tramó algo de lo que la Pedagogía del oprimido fue. (Freire, 2002, p. 35)

Luego de su paso por el SESI, se acercó al ejercicio de la docencia universitaria y tuvo su primera experiencia en este campo en la Escuela de Servicio Social de la Universidad Federal de Pernambuco. Allí, además de realizar docencia directa —enseñó Historia y Filosofía de la Educación—, gestó el primer Centro de Cultura del proyecto de educación de adultos del Movimiento de Cultura Popular³. En 1961 asumió como director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife. Desde allí conformó un equipo con el que desarrolló las primeras experiencias de alfabetización popular, al que se vincularon docentes y estudiantes de Servicio Social. En

especial, motivó a estudiantes de último año para que apoyaran ese proceso vinculándose a través de sus prácticas académicas. Así, sus apuestas, reflexiones y su método —que ya venían madurándose— fueron socializados en el ámbito universitario y específicamente en el Servicio Social (Barros Padilha, 2008).

De esta experiencia se destaca el trabajo desarrollado por Zaira Ary (1963), quien participó como estudiante de Servicio Social en práctica en el proyecto de educación de adultos del Movimiento de Cultura Popular, por una invitación que, según comenta, le hizo el profesor Paulo Freire, para realizar las primeras acciones de dicho proyecto en el Centro de Cultura *Dona Olegarinha de Recife*. Su tesina de grado para obtener el título de asistente social recoge la reflexión sobre esa experiencia de educación popular. Ary, además de realizar un ejercicio de sistematización y recuperación de la experiencia, pone en discusión los desafíos para el servicio social desde lo que ella consideró es su tarea educativa. En ese sentido, señaló que el servicio social debe revisar sus métodos y debe partir de una realidad concreta para la humanización:

una educación capaz de cumplir una función de guardar coherencia entre lo que se propone y los medios de los que se sirve. De ahí que, sus métodos y procesos, deberán en sí mismos proporcionar una formación en mentalidad y comportamientos democráticos —partiendo de la situación concreta y singular de los hombres, y llevándolos a una colaboración activa en su educación—. Proporcionar también el desarrollo de un espíritu comunitario que vuelva al hombre consciente de su existir con otros, de sus solidaridades con sus semejantes en grupos y comunidades de diferentes dimensiones: familia, asociaciones, comunidad local, nacional e internacional, [...] en esa tarea educacional, el Servicio Social será un instrumento importante para procurar de manera permanente revisar sus métodos y procesos y delimitar su función junto al trabajo de otros técnicos, insertándose en procesos de transformación de la realidad brasilera. (Ary, 1963, p. 10; traducción propia)

El trabajo de Ary muestra claramente una de las contribuciones del pensamiento y la acción de Freire en el servicio social en dos sentidos. Por un lado, visibiliza la dimensión educativa del servicio social en escenarios no escolares (de educación de adultos), y con ello sitúa la reflexión educativa en otros lugares, la cual denominó educación comunitaria. Por el otro, destaca la producción de conocimiento desde la propia práctica. En ese orden de ideas, propone un ejercicio de investigación que no se desliga de la acción, a partir de una experiencia concreta de educación popular, que puede ser interpretada como

3 El Movimiento de Cultura Popular fue coordinado por el profesor Germano Coelho (profesor de la Escuela de Servicio Social de Pernambuco) y contó con la participación de los educadores Anita Páez Barreto, Paulo Rosas, Silke Weber, Silvio Loreto y Paulo Freire, todos profesores de la Escuela (Barros Padilha, 2008).

la articulación entre investigación e intervención social. En efecto, la autora realiza un esfuerzo desde el que visibiliza la producción de conocimiento y deja planteadas unas reflexiones que contribuyen a la cualificación de la práctica. Es claro en todo caso que no se trata de un modo de investigación convencional prediseñada, planeada, programada, sino de uno que emerge de la práctica y cuyo sentido es retrospectivo (Bourdieu, 1991), es decir, un modo de investigación que se acerca más a lo que se conoce como sistematización de experiencias en América Latina.

Lo hasta aquí señalado refleja la influencia del pensamiento y la acción de Paulo Freire en experiencias de servicio social en Pernambuco en la década de 1960. No obstante, Paulo Rosas y Celso Beiseigel sugieren un giro en la reflexión al preguntarse por las influencias que tuvo el propio Paulo Freire en la formación de su pensamiento y acción. Al respecto, a partir de su estrecha relación con él⁴, coinciden en afirmar que, de acuerdo con el propio testimonio de Freire, tanto la experiencia en el SESI como en la Escuela de Servicio Social fueron significativas en su proceso,

La Escuela de Servicio Social y la SESI *en tanto* fueron “polos de influencia” en la germinación de su pensamiento pedagógico y social, como él mismo declaró. El MCP, la SEC y también el Plan Nacional de Alfabetización, en el MEC, del cual era coordinador, eran “campos” donde sus ideas habían encarnado y respondido al desafío de la práctica. (Rosas, 1996, p. 158).

En palabras de Beiseigel,

Educación y Actualidad Brasileña, de 1959, aparece como el primer esfuerzo de sistematización de aquellas ideas. Presentaba sus concepciones de hombre, de sociedad y de educación, formadas en la convivencia como las reflexiones de pensadores católicos “progresistas”, tales como Maritain, Gabriel Marcel, Bernanos, Mounier, Amoroso Lima, de los integrantes nacionalistas del Instituto Superior de Estudios Brasileiros (ISEB), Guerreiro Ramos, Corbusier, Vieira Pinto, Jaguaribe, y de otros, como Dewey, Mannheim, Zevedei Barbu, Ortega y Gasset, Anísio Teixeira, etc. Las ideas registradas en el libro manifiestan la vigorosa interacción del educador con intelectuales de Recife, visiblemente con pro-

fesoras de la Escuela de Servicio Social y de otros compañeros del movimiento católico. (Beiseigel, 1999, p. 1)⁵

Lo interesante de este giro en la reflexión es que sugiere una apuesta por el tejido colectivo de pensamiento de modo que no se asume al autor por fuera de sus relaciones y en ese sentido muestra vestigios de lo que el mismo Freire denominó la contradicción educador/educando que, en clave relacional, muestra un proceso en doble vía que es posible desde la dialogicidad. Adicionalmente, hace visible los vínculos del servicio social con la experiencia de educación popular freiriana en sus orígenes en América Latina. Es de destacar que el vínculo de Freire con el trabajo social continuó durante su estancia en Chile, al asumir dos seminarios en la Universidad Católica de Santiago, en la Facultad de Ciencias Sociales de la carrera de Trabajo Social (Cambio político y cultural del mundo rural y el otro, Reforma agraria y trabajo social).

Barros Padilha (2008) señala que una de las contribuciones del Freire al servicio social se hizo explícita en la década del cincuenta, cuando la Escuela de Servicio Social de Pernambuco incorporó prácticas dialógicas, inspiradas en la propuesta freiriana, las cuales se retomaron en proyectos de desarrollo comunitario implementados en diversos barrios de Recife. Para la autora, en los relatos de la experiencia de los Centros de Cultura Popular pueden observarse afinidades del trabajo educativo desarrollado por Freire con el marxismo, y desde su punto de vista, ello coincidió con el germen de una perspectiva crítica en la Escuela de Servicio Social que se venía gestando⁶. Esa coincidencia facilitó la acogida del pensamiento y la acción freirianos,

La Escuela de Servicio Social era un punto de encuentro para los “sin sede” como fue el caso del centro de cultura y acción política. Por su clima, la Escuela de Servicio social facilitó la emergencia

4 Paulo Rosas trabajó con Paulo Freire en el SESI y en la Escuela de Servicio Social de Pernambuco, por lo que fueron compañeros de trabajo, mientras Celso Beiseigel fue un estudioso de su obra y biografía.

5 El autor destaca que el trabajar como docente en la Escuela de Trabajo Social le permitió a Freire acercarse a un grupo de personas, especialmente mujeres, vinculadas a la educación (Anita Paes Barreto, Dolores, Lourdes Coelho), que fueron militantes católicas activas en educación y servicio social. “La actuación de Paulo Freire fue muy amplia, pero su activismo acabó consolidándose en el área de Educación, dentro de un mundo donde vivió con filósofos, sociólogos, historiadores de la educación, activistas de asistencia social, la Escuela de Servicio Social” (Beiseigel, 2013, p. 3).

6 En este sentido, un tema que emerge y que conviene explorar es la adopción e influencia de las ideas freirianas, (concientización, dialogicidad, contradicción educador/educando, dominación, educación bancaria, etc.) en el Movimiento de Reconceptualización del trabajo social.

del debate de nuevas ideas pedagógicas en Recife de aquellos años. (Rosas, citado en Barros, 2008, p. 229).

Lo que se puede ir notando en lo señalado hasta aquí es la mutua influencia del pensamiento de Freire en el servicio social y de las apuestas de ese momento de la Escuela de Servicio Social de la Universidad de Pernambuco en el pensamiento inicial de Freire.

Reflexiones de Paulo Freire para y sobre el trabajo social

De la extensa obra freiriana, y reconociendo que su producción se sitúa principalmente en el campo de la educación y la pedagogía, para efectos del objetivo del presente artículo, queremos destacar en este apartado dos conferencias en las que Freire planteó de manera directa una reflexión para y sobre el trabajo social. La primera de ellas hace parte de uno de los ensayos publicados en el texto *Cambio* (1971)⁷, en el cual reflexiona sobre “El rol del trabajador social en el proceso de cambio”⁸. La segunda es su presentación en la clausura de la Conferencia Mundial de Trabajo Social realizada en Estocolmo (Suiza) en 1988, bajo el título “Una comprensión crítica del trabajo social” cuya traducción se encuentra en inglés y fue publicada en 1990.

En la conferencia de Estocolmo, Freire señaló como su lugar de enunciación el haber comenzado su experiencia como profesor universitario en una escuela de servicio social de su ciudad natal en Brasil, y en ese sentido, planteó su reflexión como un “testimonio” de lo que aprendió de algunos de los profesionales de trabajo social con los que tuvo la posibilidad de compartir. Desde ese lugar de enunciación, señaló que entiende al trabajador social ante todo como un educador y a la práctica del trabajo social como una práctica educativa. Esta no es una afirmación menor, pues de alguna manera abre la posibilidad de reflexionar sobre la dimensión pedagógica de esta disciplina/profesión que, desde su punto de vista, tiene como uno de sus propósitos la búsqueda de una comprensión mayor de lo que ocurre en el mundo. Esta afirmación coincide con la reflexión realizada por

la estudiante de Servicio Social Zairy Ary, y de alguna manera justifica la necesidad de profundizar en esa dimensión a la luz de los desafíos hoy (Freire, 1990).

Freire reconoce en el ejercicio del trabajador social como educador un sentido político, un sentido ético y un sentido estético. Desde su punto de vista, el primero hace que sea imposible ser neutral, no comprometerse y situarse al margen de “las batallas políticas” de la sociedad. No solo lo considera imposible, sino que cree que sería un error optar por un camino contrario al compromiso. Hace un llamado a no asumir su trabajo como un mero ejercicio técnico apartado del contexto social. Si bien no desarrolla el análisis de la categoría trabajo, destaca que se trata de un modo particular de trabajo que implica una relación y, por tanto, una acción y una reflexión en y sobre la alteridad.

El sentido ético implica una opción y una decisión, en este caso, por la dignidad de la vida. En efecto, si entendemos que, “Los seres humanos somos estructuralmente éticos e inevitablemente morales” (Cortina, 1996, p. 82) y que dicha estructura opera como marco de actuación en la toma de decisiones en esa relación con los otros (que afectan tanto la esfera personal como la esfera pública), lo que se esperaría desde el punto de vista freiriano es que la opción del educador sea una ética de la vida. El sentido ético implica de este modo hacerse responsable de sí mismo y de la vida del otro e invitar al otro a hacerse responsable frente a la sociedad, pues, en todo caso,

el Otro es un sujeto que debe ser capaz de hablar por sí mismo en última instancia (autonomía). Naturalmente, esto es resultado de un proceso de maduración, desde la posición más indiferenciada en la que se inicia la vida del sujeto humano, hasta las diferenciaciones más sutiles de identidad que cada uno puede cultivar: diferenciaciones y recortes relacionados con su identidad cultural (condición de género, etnicorracial, edad, etc.) y relacionados a las individuaciones del sujeto (condición mental, emocional, afectivo-sexual, estética, religiosa, política, etc.). (Casali, 2016, p. 5)

El sentido estético, por su parte, está relacionado con la idea de entender la educación como una obra de arte y al educador como un artista, un “esteta” que “rehace el mundo, redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta y redanza el mundo” (Freire, 2020). Desde esta concepción, Freire no solo ubica la educación como una creación, sino que invita al educador a ser un creador. El sentido estético también se conecta con la posibilidad de comunicar desde múltiples lenguajes que expresan el mundo; por ello, “El educando no puede ser convocado simplemente como sujeto

7 De la editorial América Latina. La obra también ha sido publicada en otras ediciones bajo el título *Educación y cambio*. En ambos documentos hay una concepción de Freire del trabajador social como un educador.

8 Este ensayo fue inicialmente publicado en 1969 por la revista *Hoy en el Servicio Social* y por el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, ICIRA-Chile en su versión mimeografiada.

cognitivo, sino que también y siempre en su condición concreta de sujeto corporal, sensible, emocional, cultural, estético, etc. Esto quiere decir que los sujetos no son genéricos, y mucho menos homogéneos” (Casali, 2016, p. 7).

En ambos textos, Freire enfatiza en la necesidad de que el trabajador social asuma y avance hacia una perspectiva crítica⁹, la cual, desde su perspectiva, tiene como punto de partida la comprensión de la estructura social, de cómo se constituye desde su totalidad pero también desde las interacciones, básicamente porque entiende que el trabajador social actúa sobre la estructura social. En ese orden de ideas, la perspectiva crítica

Implica una “apropiación” del contexto; una inserción en él; un ya no quedar “adherido” a él; un ya no estar casi “bajo” el tiempo sino en el tiempo. Implica reconocerse hombre. Hombre que debe actuar, pensar, crecer, transformar, y no adaptarse fatalistamente a una realidad deshumanizante. Implica, finalmente, el ímpetu de cambiar para ser más. (Freire, 1971, p. 25)

Se puede comprender que no entiende la estructura por fuera de las interacciones humanas, y en cambio, la entiende como creación humana, y si la estructura social es creada por la acción humana, es posible cambiarla justamente desde dicha acción. Este es el marco desde el que entiende el cambio social. No obstante, desde su punto de vista, este cambio solo es posible como resultado de la acción colectiva y no como resultado de una voluntad individual aislada: “La sociedad se transforma cuando la transformamos. Y la transformamos cuando las fuerzas políticas organizadas y movilizadas de las clases populares y obreras se lanzan a la historia para cambiar el mundo, y no en la historia, ‘uno hace lo que es posible y no lo que le gustaría hacer’”, señala, y por ello es necesario, “comprender los límites de la práctica del Trabajo Social” (Freire, 1990, p. 6) y lo plantea en clave de autorreflexión. Por eso señala que es necesario preguntarse por los propios límites sociales, ideológicos, culturales, políticos e históricos de la práctica.

En este mismo sentido, entiende a los sujetos en relación, no solo desde la intersubjetividad sino respecto a un contexto espacio-temporal desde el que se articulan diversas experiencias y visiones de futuro (Zemelman, 1997). Hasta aquí puede advertirse en Freire una comprensión de los sujetos como agentes

que reconocen que hay asuntos que escapan a su control, pero que no los determinan y una comprensión de la estructura social que no es fija y que depende de las prácticas de los sujetos. Por tanto, la agencia de los sujetos y sus prácticas no pueden entenderse como un asunto de voluntad individual, sino como resultado de procesos históricos, en el que sujetos y estructura se influyen mutuamente; por ello, también afirma que el proceso de cambio no puede dejar de venir de fuera pero tampoco puede partir solo desde adentro:

Reconozco, por tanto, la importancia o el papel del subjetivo en el proceso de hacer historia o de ser hecho por la historia. Y esto, entonces, me da un pesimismo crítico y un fatalismo inmovilizador; y, por el lado de la orden, nada que ver con la historia marchando sin hombres, sin mujeres, que considere la historia afuera. No, la historia no es esto. La historia la hacemos nosotros y, a medida que la hacemos, ella nos hace y nos rehace. (Freire, 1990, p. 9)

Finalmente, Freire propone las que considera son cuatro cualidades que debe alimentar, cultivar y desarrollar el trabajador social que cree en el cambio:

- *La coherencia entre el discurso y la acción*: más allá de ubicar la coherencia como una experiencia individual, considera que se trata de una experiencia histórica y cultural, que es necesario revisar para identificar asuntos que pueden llegar a interferir para que sea o no posible, y en ese sentido el llamado es a reflexionar sobre la propia experiencia histórica del educador.
- *El desarrollo de una curiosidad crítica* permanente hacia el mundo tanto en el propio educador como en aquellos con quienes trabaja: se trata de un proceso de doble vía, en el que se insta a la necesidad de reflexionar sobre su propia comprensión de la sociedad en la que trabaja.
- *La tolerancia*: pensada desde un escenario de convivencia con la diferencia en la búsqueda de lo semejante que nos une; desde su perspectiva, se trata de unir esfuerzos y ubicar la “lucha” contra quienes persiguen objetivos antagónicos y reconocer, como lo llegó a plantear Zemelman, que el escenario colectivo implica el encuentro de una pluralidad de proyectos de vida. Es decir, que los sujetos no son uniformes ni autónomos, sino que se sitúan en relación, intersubjetivamente.
- *El reconocimiento de lo “históricamente posible”*: indudablemente, desde su punto de vista, el trabajador social como educador debe optar

9 El autor reconoce la presencia de trabajadores sociales conservadores o “anticambio”; sin embargo, señala que su reflexión va dirigida hacia los que denomina trabajadores sociales progresistas, como su opción.

por el cambio; no obstante, considera que no es “su” tarea, en el sentido individual, sino que la apuesta por el cambio debe ser una tarea colectiva, pues “el cambio no es tarea exclusiva de algunos hombres, sino de los hombres que optan por él” (Freire, 1990, p. 21). Hablaría de una última cualidad de naturaleza intelectual y política que los trabajadores sociales progresistas deberían cultivar, desarrollar, perfeccionar en su práctica. “Como percibo la historia, no es algo que sucede necesariamente, sino algo que se hará, se puede hacer, que uno puede hacer o puede abstenerse de hacer” (Freire, 1990, p. 8).

Experiencias de trabajo social que reconocen las contribuciones de Paulo Freire

Presentar las contribuciones de Paulo Freire desde experiencias de trabajo social resulta una tarea ambiciosa e inabarcable. No solo porque son innumerables las experiencias a lo largo y ancho de América Latina que así lo declaran sino porque su influencia en algunos momentos se ha visibilizado más que en otros. En este apartado, reconociendo lo limitado del ejercicio y ofreciendo un panorama general como referente para la reflexión, mostraremos principalmente las ideas y acciones del pensamiento de Freire que han sido visiblemente incorporadas en la reflexión y acción del trabajo social desde dos ejes: 1) congresos y publicaciones de trabajo social; 2) cátedras y experiencias.

Congresos, seminarios y publicaciones de trabajo social

Múltiples autores señalan como un hito importante para la profesión y para la visibilización y la difusión de las ideas de Paulo Freire en el trabajo social, el IV Seminario Latinoamericano de Trabajo Social realizado en Concepción (Chile) en 1969. No solo porque

allí se acuñó el término *reconceptualización*¹⁰, sino porque en las ponencias presentadas fueron centrales los debates que incorporaron el marxismo y los planteamientos freirianos, especialmente frente al que denominaron “método de concientización” (Arrúa, 2019; Parra, 2006; Quintero, 2019). En ese orden se afirma: “El pensamiento de Paulo Freire apareció como un elemento nuevo que dinamizó las reflexiones profesionales en torno al papel del trabajador social en cuanto concientizador” (Siede, 2015, p. 89); de hecho, Alayón (2004) afirmó que una de las influencias que tuvo la reconceptualización fue Paulo Freire. ¿Cuáles fueron sus contribuciones? A continuación, presentamos tres que consideramos han sido centrales.

1. Concebir el trabajo social como una práctica educativa ligada a la educación popular y al trabajador social como un educador popular (Pérez, 1984): esta concepción cuestionó la práctica conservadora que era hegemónica en el trabajo social latinoamericano en ese momento y que se caracterizaba por ser homogeneizante, unidireccional (jerarquizada, hacia el sujeto “pobre”), asistencialista y silenciadora. Así, en el trabajo social se comenzó a vislumbrar un discurso que convocaba al compromiso con el cambio social y un llamado a “ser un instrumento técnico y social para dar voz y protagonismo a los propios sectores populares organizados, para que asuman la vigilancia social de las políticas” (Céspedes Rossel, 2013, p. 1). Asumirlo de esta manera también introdujo nuevas reflexiones teóricas en torno a la educación popular y sus desafíos. Dentro de ellas la crítica a la neutralidad y al asistencialismo paternalista que, desde el punto de vista de Freire, anestesia y es incompatible con la pedagogía de los oprimidos y con la educación liberadora. También contradice la vocación de ser sujeto y no objeto, así como

10 La *Reconceptualización* fue un movimiento autorreflexivo del trabajo social latinoamericano de la década de los sesenta del siglo XX, en el que se cuestionó el origen y las prácticas conservadoras y asistencialistas, ligadas a la acción de la Iglesia católica, con la que se venía desarrollando la profesión en la región. Se caracterizó por adoptar una perspectiva crítica y por la introducción del marxismo como parte de los debates. Uno de los efectos de este movimiento, entre muchos otros, fue el cambio de la denominación en la disciplina/profesión que hasta entonces se llamaba servicio social. A partir de ese momento, en los países de la región (excepto en Brasil), se adoptó la denominación de trabajo social. Para algunos autores fue un “movimiento ideológico, teórico, metodológico y operativo que pretende crear una identidad entre la acción profesional de los trabajadores sociales y las demandas reales que surgen de la situación estructural del continente” (Hernández Briceño y Ruiz Aguilera, 2007, p. 115).

el proceso de democratización. Se trata de una práctica que no promueve el diálogo y en su lugar impone pasividad, lo que de alguna manera es un modo de violencia (Freire, 1969).

2. Comprender la acción del trabajo social como una acción política “concientizadora”¹¹. Así se reportaba en 1984:

La Educación Popular se caracteriza por el objetivo de contribuir a la liberación de los individuos y grupos que viven en situación de opresión. Este objetivo se convierte en un esfuerzo de servir como instrumento a través del cual los grupos puedan emerger de su realidad, en la que se encuentran inmersos por condiciones de pobreza y dominación, y objetivándola, sean capaces de asumir su condición de sujetos históricos. En este proceso en que el hombre pasa a ser un sujeto histórico en la medida en que, reconociéndose dentro del mundo, se compromete activamente en su construcción. Este objetivo concuerda con el objetivo del Trabajo Social, [...] que debe y puede participar democráticamente en la vida de la colectividad. (Tobón, 1986, p. 4)

Lo que aquí se hace explícito es que los objetivos de la educación popular, inspirada en los postulados de Freire, serían coherentes con los del trabajo social que se estaba comenzando a gestar a partir del cuestionamiento realizado por el Movimiento de Reconceptualización. También en los discursos de la época puede percibirse la invitación a la búsqueda del bien común y a la construcción de una sociedad equitativa y solidaria desde la pregunta por el mundo que soñamos. En ese orden de ideas, se entiende que la educación popular debe abordar diferentes dimensiones de la experiencia social y aportar a la construcción de un proyecto de sociedad cuya finalidad sería contribuir al autorreconocimiento de los sectores populares y entenderlos como sujetos sociales protagonistas de la historia (Tobón, 1986).

3. Influencia metodológica: en una entrevista realizada a Vicente de Paula Faleiros (Panez Pinto y Orellana Bravo, 2016), este señaló que Freire realizó un importante aporte en lo metodológico. En efecto, el trabajo social introdujo elementos para pensar ese horizonte tales como: la importancia del diálogo; el reconocimiento de los saberes del “pueblo”; la necesidad de establecer relaciones horizontales, de confianza, de solidaridad; la importancia de

partir de una realidad concreta; el análisis de la realidad objetiva y subjetiva; la tríada acción, reflexión, acción, así como el giro del papel del educador, por cuanto entiende y asume la contradicción educador-educando. En síntesis, “Los aspectos constitutivos de la educación popular no son creados desde una base de intelectuales, sino creados desde la base del pueblo” (Tobón, 1986, p. 3). Todas estas fueron orientaciones que se introdujeron en las práctica del trabajo social, que en todo caso tenía como una intención mayor, la vinculación de la práctica profesional a un proceso social. Esta concepción tiene un efecto directo en el ejercicio del trabajo social, por cuanto

[...] se va perfilando el papel del trabajador social, no como quien desencadena procesos, sino como un actor que interviene en la realidad, que se involucra en ella reconociendo su postura y su influencia y que pone sus conocimientos al servicio de la organización popular. (Tobón, 1986, p. 6)

Quizás una de las contribuciones más visibles de Paulo Freire en los asuntos metodológicos del trabajo social la constituyen la creación del “método básico en trabajo social” y del “método de concientización”, los cuales surgen como propuesta frente al cuestionamiento de los denominados métodos tradicionales del trabajo social (caso, grupo y comunidad)¹². Lo particular de estas dos propuestas es que claramente se reconocen las contribuciones y la incorporación de los planteamientos de Freire a la disciplina (Torres Díaz, 1987; Vera Quiroz, 2016), a la vez que se incorporaron a la investigación social como componentes del proceso.

Finalmente, el XII Seminario Latinoamericano de Trabajo Social realizado en Medellín (Colombia) en 1986 tuvo como tema central “Movimientos sociales, educación popular y trabajo social”. Si bien en ese evento se dio menos visibilidad a los planteamientos de Freire y más a la reflexión sobre los movimientos sociales en el marco de la educación popular, una de las ponencias resalta el trabajo social como una práctica educativa que siempre ha tenido un contenido, un impacto y un efecto educativo, “lo único que se ha planteado nuevo es que esos efectos educativos, no sean resultados involuntarios, sino que sean fruto

11 La manera como fue interpretada la denominada “concientización” ha sido objeto de críticas porque al asumir que hay un sujeto que tiene la potestad de “concientizar” a otro de alguna manera mantiene una jerarquía, que es contraria a los postulados freirianos.

12 Una crítica que surge frente a los “métodos clásicos” del Trabajo Social, (caso, grupo y comunidad), es que fragmentan la realidad. En la reconceptualización se inicia la búsqueda de propuestas integradoras y en ese marco se destacan: Método integrado, método de concientización, método básico y método único (Torres Díaz, 1987).

de una línea intencionada de trabajo que conduce hacia una educación liberadora” (Tobón, 1986, p. 3). Para la autora,

Uno de los grandes avances del movimiento de reconceptualización fue permitir hacer explícita esta función (educativa). A partir de esta constatación y en la búsqueda de una nueva identidad, la profesión ha entendido que aproximarse a la dimensión educativa de la práctica social de los sectores populares, implica necesariamente una reformulación y un cuestionamiento radical a nuestra cosmovisión... (Tobón, 1986, p. 8).

En cuanto a las publicaciones más recientes, en el año 2002, la revista de trabajo social de la Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile (UTEM), *Cuadernos de Trabajo Social*, dedicó su n.º 1 a Freire. Así bajo el título “Paulo Freire: Pronunciando las prácticas educativas de trabajo social”, y como resultado de un seminario realizado entre docentes y estudiantes en torno a los planteamientos freirianos y los actuales desafíos para la práctica profesional, se organizó un dossier que incluyó, entre otros, los siguientes apartados: vida, obra y trascendencia; actualidad y legado; aportes a la discusión actual de educación popular.

De esta manera pueden verse reflejadas las contribuciones de Paulo Freire en el trabajo social que se hicieron explícitas en congresos, seminarios y publicaciones de trabajo social.

Cátedras y experiencias

La década de 1980 fue central para la visibilización de experiencias relacionadas con la presencia y la incorporación de la educación popular al trabajo social. Así, muchos profesionales compartieron sus experiencias a través de un ejercicio de reflexión y de sistematización de su práctica. Como se ha señalado, las revistas (como, por ejemplo, *Acción crítica*, *Hoy en el servicio social*, *Selecciones en Servicio Social*), los seminarios y los congresos se constituyeron en una importante plataforma para la difusión de dichas experiencias. En el presente apartado nos basaremos en tres que consideramos relevantes.

Participación en procesos de alfabetización

Además de la vinculación de asistentes sociales a los círculos de cultura de Recife, a su paso por Chile en la década de los sesenta, Freire impulsó estrategias de alfabetización campesina a la que se vincularon estudiantes y docentes de trabajo social. Algunas de sus reflexiones frente a las contribuciones de Freire se señalaban de la siguiente manera:

La tarea educativa de Trabajo Social valoraba el principio central de la educación popular, respecto que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra y los planteamientos pedagógicos expuestos en las obras *La Educación como práctica de la libertad* (1967) y *Pedagogía del Oprimido* (1968) respaldaban el aporte profesional en los cambios estructurales requeridos en el agro (experiencias de estudiantes de Trabajo Social en proceso de alfabetización) (Castañeda Meneses y Salame Coulon, 2015, p. 289)

Muchas de estas experiencias de alfabetización estaban articuladas a la organización campesina, y la estrategia pedagógica era trabajar con conceptos reconocibles desde su propia realidad, generar mapas culturales que favorecieran los vínculos entre pedagogía y concientización y facilitar de ese modo una nueva lectura del mundo a partir de la lectura de realidad (Castañeda Meneses y Salame Coulon, 2015). En todo caso, puede advertirse un giro en la intervención profesional, pues de garante de la estabilidad social, se pasaba a la construcción de la idea de ser agente de cambio. Señalan las autoras que este giro se veía reflejado en los trabajos de titulación, que cada vez se interesaban más en la sistematización de experiencias¹³.

Vinculación con movimientos sociales, trabajo de organizaciones populares

Algunas de las experiencias sistematizadas y reportadas en eventos o publicaciones dan cuenta de la vinculación de trabajadores sociales a proceso organizativos y de movimientos sociales, lo que permeó las reflexiones del trabajo social, tal como puede advertirse en las memorias del XII Seminario Latinoamericano¹⁴. Desde allí, se abrió un espacio de debate y reflexión en torno al lugar y la participación

13 Algunos de los títulos reportados por Castañeda Meneses y Salame Coulon (2015) son: “El comunero de Potrerillos frente al proceso de reforma agraria” (1968); “Estudio de actitudes de los campesinos del valle del Choapa frente a la erradicación” (1969); “Algunos problemas que se generan en el proceso de reforma agraria” “Situación laboral y enfrentamiento del campesino con la nueva estructura” (1970); “Estudio cooperativo de los resultados obtenidos con la aplicación del método psicossocial de Paulo Freire en asentamientos del área San Felipe III zona de reforma agraria” (1972); “Hacia una praxis de servicio social en reforma agraria en un periodo de transición al socialismo” (1972).

14 Una de las ponencias centrales del evento fue “El papel de los técnicos y los profesionales en los movimientos sociales y en los procesos de educación popular”. Otras ponencias abordaron los temas de derechos humanos, movimiento homosexual, movimientos ecológicos, movimiento indigenista, movimiento obrero, movimiento campesino y movimiento barrial.

del trabajo social en tales procesos y se entendió la “lucha social” como un espacio educativo desde el cual los grupos populares se asumen como productores de conocimiento (y no como meros receptores), siempre en clave de articulación entre pensamiento y acción, y de intercambio de saberes entre intelectuales orgánicos y grupos populares. Así, se entendió la educación popular como una práctica que se gesta desde los sectores populares en la que se promueve el diálogo y que tiene efectos en varios escenarios.

La Educación Popular es una práctica hecha en diálogo: escuchar y hablar, oír y responder. Dialogar supone la presencia de otro, de una relación social que, para fructificar se construye en un contexto organizativo que el pueblo se da a sí mismo, para que crezca su capacidad comunicativa y desarrolle simultáneamente su capacidad de análisis, su capacidad de síntesis, su capacidad de relacionarse (Rottier, 1986, p. 1).

Cátedras

Una de las mayores contribuciones del pensamiento y acción de Paulo Freire al trabajo social puede verse reflejada en la introducción de los postulados de la educación popular que él impulsó en muchos de los currículos de los programas de formación en América Latina durante la década de 1970. En efecto, diversas universidades no solo agregaron a los contenidos de sus cursos la temática de la educación popular, sino que incluso crearon la cátedra Paulo Freire como un escenario de estudio, revisión y actualización de los planteamientos freirianos en el trabajo social¹⁵.

Al respecto también puede señalarse, aunque parezca un hecho aislado, el “reclamo” del sector estudiantil al exigir contenidos ligados a la educación popular, tal como ocurrió en la Universidad de la Patagonia en 1972. Según lo describe Siede (2015), en una crónica de la revista *Selecciones de Servicio Social* (n.º 18), una protesta de estudiantes fue el escenario a través del cual estudiantes de la Escuela de Servicio Social de dicha universidad exigía la renuncia de la directora, a la vez que proponían “organizar la escuela como ‘comunidad educativa’ siguiendo el esquema de Paulo Freire. Afirmaban que lo que buscaban era tanto la propia liberación como la liberación de los profesores para poder así, proyectarse a la comunidad”

15 Si bien hay periodos en los cuales las cátedras se difunden con mayor fuerza, se han logrado sostener en el tiempo. En Colombia, por ejemplo, se destaca las cátedras de la Universidad Minuto de Dios y de la Corporación Universitaria Rafael Núñez; en Argentina, la cátedra de la Universidad de Mar del Plata. No sobra advertir que las cátedras sobre Paulo Freire se han extendido en América Latina desde distintos lugares de reflexión profesional o disciplinar.

(Siede, 2015, p. 143). Estos dos hechos, la creación de cátedras y el “reclamo” estudiantil, muestran el interés que se despertó desde el trabajo social por las apuestas y los desafíos señalados desde la educación popular freiriana.

Conclusiones

A lo largo del documento pueden verse reflejadas algunas de las contribuciones del pensamiento y la acción de Paulo Freire al trabajo social. Sin duda alguna, el tema es lo suficientemente amplio como para seguirlo explorando tanto desde las distintas vertientes aquí señaladas como desde otras emergentes. Especialmente nos queremos referir a las contribuciones en tres ámbitos: en lo pedagógico, lo metodológico, y lo teórico y epistemológico.

Respecto a lo primero, es claro que el debate desde el trabajo social se ubica, por un lado, en la intersección entre la existencia de un conjunto de actividades organizadas intencionadamente que se expresa en la existencia de instituciones mediadoras, administradas por una burocracia estatal y, por otro lado, en la emergencia de un conjunto de prácticas autoformativas que en América Latina han tomado la forma de movimientos populares y educación popular. Es decir, en la ampliación del lugar de lo pedagógico que, si bien no excluye a la escuela, no se limita a ella. Así, se entiende que lo pedagógico “desborda los lugares educativos clásicos” (Palumbo, 2016, p. 10) y conduce al descentramiento de la concepción del aprendizaje vinculado a lo meramente cognitivo- instrumental para convocar saberes-otros. Esta contribución en particular nos pone de cara a asumir la dimensión pedagógica como parte de la fundamentación profesional.

En cuanto a las contribuciones en lo metodológico, puede señalarse la potencialidad de introducir la investigación como un momento previo a la elaboración de contenidos educativos y la promoción de técnicas participativas como ejercicio para la democracia y para producir conocimiento a partir de realidades concretas que se pretenden transformar. De la misma manera, demostró que un profesional puede ser educador y educando al mismo tiempo (Gajardo, 2016).

En lo que se refiere a lo teórico y epistemológico, puede advertirse que el pensamiento y la acción de Paulo Freire se constituyeron en un importante referente para el trabajo social que transformó algunas de sus prácticas, experiencias y marcos de referencia y, en el contexto de la reconceptualización, se convirtió en alternativa frente a un trabajo social conservador predominante en su momento. De esta manera,

posibilitó la reflexión desde una perspectiva crítica y se interesó por el reconocimiento de los saberes populares, a la vez que identificó en las prácticas un potencial para la producción de conocimiento.

Finalmente, podemos afirmar que reflexionar sobre la dimensión pedagógica y educativa del trabajo social abre el debate en dos sentidos: por un lado, desde el aporte que se viene realizando en los últimos años a la educación escolar y, por el otro, desde las articulaciones que ha tenido con las denominadas “otras educaciones”, desde el lugar de la ampliación de lo pedagógico, donde se establecen relaciones con la educación popular, la pedagogía social y la pedagogía crítica. En ese orden se constituye en un debate que es necesario continuar.

Referencias

- Alayón, N. y Molina, M.L. (2004). Acerca del Movimiento de Reconceptualización. *Prospectiva*, (9), 31-40.
- Aparecida Germano, M. y Reigota, M. (2007). Paulo Freire: esa presencia. Habla Ana María Araujo Freire. *Trayectorias*, 9(23), 89-107.
- Arrúa, N. N. (2019). Paulo Freire en las revistas de Trabajo Social en Argentina, 1969 -1973. Universidad: Historia reciente, memoria colectiva y trabajo social. Ponencia presentada en *XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional: “Disputas por el Estado, la democracia y las políticas públicas. Concentración de la riqueza y poder popular.* (septiembre de 2019).
- Arrúa, N. (septiembre 2019). “Paulo Freire en las revistas de Trabajo Social en Argentina, 1969 – 1973”. (Ponencia presentada en la Mesa: Historia reciente, memoria colectiva y trabajo social). *XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional: “Disputas por el Estado, la democracia y las políticas públicas. Concentración de la riqueza y poder popular”* (La Plata, septiembre de 2019). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/94744> consultado sep 21 2020
- Ary, Z. (1963). *Uma experiência de educação: Centro de Cultura D. Olegariha.* Escola de Serviço Social de Pernambuco.
- Barros Padilha, H. M. (2008). *Historia da Escola de Serviço Social Pernambuco: Uma análise do projecto ideopolítico em articulação com a realidade pernambucana e brasileira dos anos 30 a 70 do século xx.* Universidad Federal de Pernambuco.
- Beisiegel, C. (1999). Observaciones sobre la teoría y la práctica en Paulo Freire. *Mirandum*, 3(7), 35-48.
- Beisiegel, C. (2013). O pensamento de Paulo Freire: suas implicações na Educação Superior. Eduardo Santos e Manuel Tavares conversam com o Professor Celso Rui Beisiegel. *Lusófona de Educação*, (24), 165-180.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico.* Taurus.
- Casali, A. (2016). Ética y estética cómo expresiones de espiritualidad en Paulo Freire. *Rizoma Freiriano*, (26). <http://www.rizoma-freireano.org/articles-2121/etica-y-estetica-21>
- Casali, A. (2016). Ética y estética cómo expresiones de espiritualidad en Paulo Freire. *Rizoma Freiriano*. V.21 <http://www.rizoma-freireano.org/articles-2121/etica-y-estetica-21> consultado, oct 12 2020
- Castañeda Meneses, P. y Salame Coulon, A. M. (2015). Memoria profesional y trabajo social chileno. Derechos humanos y dictadura cívico militar. *Katalysis*, 22(2), 258-267.
- Céspedes Rossel, N. (2013, 15 de noviembre). *Educación popular y trabajo social, un desafío indispensable para el cambio social.* https://www.celats.org/publicaciones/14-publicaciones/nueva-accion-critica-2/85-educacion-popular-y-trabajo-social-un-desafio-indispensable-para-el-cambio-social#_ftnref4
- Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación.* Península.
- Cortina, A. (1996). *El quehacer ético.* Santillana.
- Freire, P. (1969). *Educación como práctica de libertad.* Tierra Nueva.
- Freire, P. (1971). *Cambio.* América Latina.
- Freire, P. (1990). A critical understanding of social work. *Journal of Progressive Human Services*, 1(1), 3-9.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2020, 5 de agosto). *Paulo Freire, constructor de sueños* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yf75rq7bpH8>
- Gajardo, M. (2016). *Paulo Freire sin barba. Crónicas de sus años en Chile.* (s.ed.).
- Gerhardt, H.-P. (1993). Paulo Freire (1921-1997). *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 3(4), 463-484.
- Hernández Briceño, J. y Ruiz Aguilera, O. (2007). La Reconceptualización en Chile. En J. P. Deslauriers y Y. Hurtubise, *El trabajo social internacional. Elementos de comparación.* (pp. 115-245). Lumen-Humanitas.

- Mosch, M. (1990). A critical understanding of social work. *Journal of Progressive Human Service*, 1(1), 3-9.
- Palumbo, M. (2016). *Prefigurando una nueva educación: las formas de lo pedagógico en movimientos populares en la Argentina*. Sinéctica.
- Panez Pinto, A. y Orellana Bravo, V. (2016, 23 de julio). Trabajo social, reconceptualización en el Chile de la Unidad Popular: Entrevista a Vicente de Paula Faleiros. *Revista Electrónica de Trabajo Social*. <http://www.revistatsudec.cl/wp-content/uploads/2016/07/4.pdf>
- Parra, G. (2006). *Aportes al análisis del Movimiento de Reconceptualización en América Latina*. xvii Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, San José.
- Pastor Homs, M. I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Educación*, (220), 525-544.
- Pérez, L. M. (1982). Educación popular y trabajo social. *Revista de Trabajo Social*, (38), 53-58. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/6153>
- Quintero, S. (2019). Contexto, tendencias, y actores de la Reconceptualización. *Elehuteria*, 20, 179-198.
- Rosas, P. (1996). Germinação do pensamento de Paulo Freire. En M. Gadotti, *Paulo Freire. Uma bibliografía* (pp. 559-563). Cortez Editora.
- Rottier, N. (1986). La educación del pueblo. *Revista Acción Crítica*, (Núm. 19), 21-30.
- Siede, M. V. (2015). *Trabajo social, marxismo, cristianismo, peronismo. El debate profesional argentino en la década 60-70*. Dynamis Editora.
- Tobón, M. C. (1986). *Movimientos sociales, educación popular y trabajo social*. xii Seminario Latinoamericano de Trabajo Social, Medellín, Colombia.
- Torres Díaz, J. (1987). *Historia del trabajo social*. Humanitas.
- Trilla Bernet, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Anthropos.
- Vera Quiroz, A. (2016). *Reconstrucción de relatos de vida de asistentes sociales detenidos, desaparecidos*. [Tesis de maestría, Universidad Academia de Humanismo Cristiano].
- Zemelman, H. (1997). La construcción metodológica. En H. L. Zemelman, *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social* (pp. 21-35). Anthropos.

