

**«Excluidos en el
malestar»
Reflexiones sobre el
malestar en las prácticas
profesionales y
preprofesionales de los
trabajadores sociales**

Por: Nicolás Lobos

Este trabajo se propone describir y analizar el malestar en las prácticas profesionales y preprofesionales de los trabajadores sociales. Estas reflexiones las hacemos en el marco Carrera de Trabajo Social de la UNCuyo pero consideramos que pueden generalizarse a similares espacios académicos y profesionales. Ofrecemos una tipificación de las figuras posibles del malestar así como de las salidas frecuentes al mismo. Proponemos un análisis del mito originario del trabajador social y los significantes que comandan su práctica tomando insumos del psicoanálisis lacaniano como la *teoría de los cuatro discursos*, de Lacan, o la *lógica del todo* y la *lógica del no-todo*. Tratamos de objetivar los nombres de ese malestar entre alumnos, docentes y graduados, deconstruir los mitos originarios y proponer dispositivos para pensar —renombrar— ese malestar.

Abstract

This paper aims to describe and analyze the discomfort in professional practices and pre-professional social workers. These reflections do them under the Social Work Career UNCuyo but we believe that can be generalized to similar academic and professional areas. We offer a classification of possible shapes and discomfort of frequent departures to it. We propose an analysis of the original myth and social worker who command significant inputs taking practice of Lacanian psychoanalysis as the theory of the four discourses Lacan or logic at all and the logic of not-all. We try to objectify the names of the unrest among students, faculty and alumni, to deconstruct the myths originating and propose renaming devices—think—this discomfort.

a.1. Introducción

La historia reciente del Trabajo Social en Mendoza ha sido —como en otras latitudes— la historia de un enconado esfuerzo para dejar atrás ciertos estigmas de nacimiento como la condición de auxiliar del médico, del juez o del filántropo y la función de control social que implicó. Ha sido también el esfuerzo por dejar atrás el estigma de «gente práctica» que soluciona problemas prácticos, pero también la condición opuesta de ser profesionales que, con suerte, repiten teorías que se producen en otras ciencias positivas. Al malestar que provocan estos estigmas se le agrega hoy el malestar que produce —en alumnos y egresados— el sentir que la formación recibida no sirve para enfrentar el malestar social actual. El sentir que los trabajadores sociales salen desarmados para intervenir frente a lo complejo del malestar en las sociedades contemporáneas; malestar que precipita en forma de fenómenos sociales de violencia, inseguridad o drogadicción. Este paisaje social está interpretado desde la derecha por la ideología de la seguridad que, impregnada de un fuerte racismo, pide «mano dura» y pena de muerte. Desde la izquierda, es abordado por los estudios culturales, posmodernos en general, que en su recepción vulgarizada critican toda forma de intervención como autoritaria dejando al profesional sin armas fundadas para trabajar. Este malestar suele devenir queja, cinismo o impotencia, entregándonos un alumno o profesional «en riesgo» de resolverse en las figuras de «operador del clientelismo político» o «portero derivador» o finalmente en la figura del militante que busca las respuestas a las preguntas que se hace como trabajador social fuera de la profesión, esperando, por ejemplo, que la participación en los movimientos sociales **reemplace** a la profesión. Por último, y más generalmente, tenemos un alumno o profesional que, condenado a trabajar **en el medio del malestar social**, se siente —paradójicamente— **excluido en el interior mismo del malestar**. Desarrollaremos esta última formulación.

Las posibilidades para el trabajador social o el alumno que hace prácticas son entonces las siguientes:

a) **Excluirse del malestar**, es decir establecer una distancia absoluta y una heterogeneidad radical con respecto al malestar social. Esta distancia puede adoptar tres figuras: la tecnológica, la instrumental y la cínica.

1.1. El posicionamiento **tecnológico**: dice que «el Trabajo Social es una técnica para aplicar programas sociales». Esta postura tiene una larga historia pero para

ejemplificarla recordemos los años '90 cuando se imponían programas sociales enlatados donde las particularidades del usuario no estaban contempladas, se desconocía el contexto y el establecimiento de vínculos con el destinatario. Se trataba con un sujeto al que se le suponían ciertas necesidades sin que él mismo las nombre, apartándolo del lugar del saber y volviéndolo un mero receptor de una ayuda estandarizada.

1.2. El posicionamiento **instrumental**: sabe que las políticas sociales son usadas como los insumos privilegiados del clientelismo político, por lo tanto se instrumentaliza a los destinatarios.

1.3. El posicionamiento **cínico**: dice que «paso mi jornada laboral entre el malestar social pero me importa un bledo mientras cobre el sueldo y no me molesten demasiado».

b) **Incluirse en el malestar** es otra posibilidad, negar esa distancia a través del compromiso vital. Éste también puede tomar tres formas: la caridad, el «hacerse cargo» y la identificación masiva.

2.1. La **caridad** dice: «Ayudo al otro porque su dolor hiere mi sensibilidad y mis valores».

2.2. El «**hacerse cargo**» —forma propia del Estado de bienestar— trata de tomar las dificultades del otro por cuenta del trabajador social y de las instituciones para resolverlas por él.

2.3. La **identificación masiva** con los que sufren. Se trata de una identificación sin mediación que puede implicar pasarse a su lado, dejar la carrera, la profesión e irse a vivir con los pobres. Esta decisión ya no es infrecuente y lo era bastante en los años '70 entre los estudiantes de Trabajo Social y profesionales. Esta perspectiva implica una visión del otro en tanto víctima y la necesaria y consecuente reacción de tomar partido por las víctimas.

c) **Excluido en el malestar** es la tercera posibilidad. Queremos señalar, con esta última figura, a los profesionales o alumnos que, a pesar de estar instalados en el malestar, sienten una distancia impotente, frustrante, desalentadora con respecto a él, distancia que se transforma en vacío y angustia, que deviene queja y vulnerabilidad dado que están **en el medio del malestar pero no se sabe qué hacer en él**. No poseen —obviamente— los resortes económicos y políticos

necesarios para modificar las situaciones de miseria y sufrimiento (propias del capitalismo salvaje) pero tampoco las herramientas para pensar el malestar e intervenir de una manera satisfactoria, al menos para el mismo profesional. Son críticos con la aplicación de planes sociales enlatados, con el clientelismo político y con la posibilidad de hacer caridad o filantropía. Pero ¿con qué herramientas trabajar?

La formación académica

¿Cómo se forman los trabajadores sociales? La actual currícula de la carrera en la UNCuyo tiene como eje «la cuestión social» y pretende –según explica el plan de estudios– «... promover la participación organizada de personas, grupos y comunidades para mejorar su calidad de vida. Realizar acciones a nivel individual, familiar, grupal y comunitario que favorezcan el ejercicio, la rehabilitación y el desarrollo de conductas participativas. Realizar acciones de promoción, asistencia y rehabilitación social de personas y grupos. Realizar acciones tendientes a mejorar los sistemas de relaciones y comunicación en los grupos para que éstos logren, a través de la autogestión, su desarrollo integrado. Promover la creación, desarrollo, mejoramiento y adecuada utilización de los recursos de la comunidad. Capacitar y orientar a individuos, grupos y comunidades para el empleo de sus propios recursos en la satisfacción de sus necesidades».

Promoción, participación y autogestión son las palabras clave.

También se propone: «Asesorar en la formulación, ejecución y evaluación de políticas tendientes al bienestar social. Elaborar, conducir, ejecutar, supervisar y evaluar planes, programas y proyectos de acción social. Realizar estudios diagnósticos de la realidad social sobre la que se deberá actuar. Realizar acciones tendientes a prevenir la aparición de problemas sociales y/o de sus efectos. Brindar orientación y asesoramiento en materia de acción social a personas, grupos e instituciones. Organizar, administrar, dirigir y supervisar instituciones y servicios de bienestar social. Participar en la investigación y en la planificación, ejecución y evaluación de planes, programas, proyectos y acciones de distintas áreas que tengan incidencia en lo socio-cultural, integrando equipos interdisciplinarios». Lo que sería trabajo en la superestructura, por decirlo de algún modo, no en el cara a cara.

Se parte de un supuesto: que los usuarios de las políticas públicas **no participan**, que **no se autogestionan**, parece que suponemos que los usuarios del trabajo

social son como autistas sociales, abúlicos, zombis, que están como en las nubes, que hay que darles cuerda y ponerlos a caminar, pero ¿desde dónde se puede decir que no participan?

Por otro lado se acentúa en que el trabajador social realiza acciones.

a.2. Los nombres del malestar

a.2.1. El malestar en las prácticas preprofesionales: entre el «como si» y el «de verdad».

A lo largo de la carrera de Trabajo Social los alumnos tienen que cursar y aprobar cuatro materias-taller: Metodología de intervención y Grupo, Abordaje comunitario y grupal/Desarrollo local, Abordaje familiar, Supervisión Docente y Práctica Profesional. Estas materias consisten, por un lado, en un cursado tradicional en la facultad (que es anual), donde se aportan herramientas teórico-metodológicas y por otro lado, en la realización de prácticas preprofesionales, trabajos de campo (que son lo nodal de la currícula). Estas prácticas se realizan en distintas instituciones (gubernamentales dedicadas a lo social, ONG, organizaciones de la sociedad civil, entre otras) y duran un cuatrimestre cada una. Allí los alumnos hacen sus prácticas bajo la mirada de un supervisor de campo que es un trabajador social de la institución (labor que realizan *ad-honorem*), luego confrontan lo pensado, escrito, actuado con los profesores de las cátedras específicas en la facultad. Los alumnos deben llevar un cuaderno de campo y al mismo tiempo elaborar un texto paralelo donde verter la experiencia y sus avatares. Estas materias-taller se aprueban con presentación de informes a lo largo de las prácticas, un texto de producción final sobre las mismas y un examen final oral sobre el proceso realizado. Sin embargo hay un fuerte malestar sobre todo en los alumnos que piensan que «en las prácticas hacemos todo *como si*» y nunca nada «de verdad», que lo que debería ser la base de la formación es, finalmente, una pura formalidad.

Algunos molestos, otros visiblemente sensibilizados, algunos angustiados, dicen: «Hay mucha impotencia, angustia, desazón, desesperanza cuando nos confrontamos con la realidad cotidiana en las instituciones: por un lado es como demasiado dura la realidad que vemos, por otro lado sentimos que lo que aprendemos en la *facu* no nos ayuda si queremos hacer realmente algo. Lo que aprendemos se nos aparece como un discurso formal y vacío que no nos sirve para las situaciones concretas que la realidad nos presenta. Querríamos sentirnos útiles, que nuestro trabajo le sirva a la gente pero no sucede así».

«Por otro lado en muchas instituciones hay una naturalización de la realidad, del dolor y de la miseria y aparece en nosotros el temor de que nos volvamos como ellos. ¡Nosotros no queremos ser como ellos! Hay muchos supervisores de campo que no están capacitados para la tarea de supervisarnos, cuando la idea es que nos formemos como profesionales, algunos nos ponen a llenar formularios, a realizar actividades administrativas o piensan que venimos a 'aliviarles la tarea'. Con los profesores en la *facu* da la impresión de que te evalúan el uso gramatical de las categorías que enseñan y no la capacidad de entender algo o de explicar algo real con los conceptos aprendidos. Para colmo hay diferentes posiciones ideológicas, diferentes posiciones teóricas y cuando pasamos de una práctica (taller) a otra (es decir de un año a otro), parece que pasamos de un idioma a otro, como ámbitos intraducibles, y así cada vez. No sumamos nada, o casi nada, de un año a otro. También se da ese abismo entre el supervisor de campo y el titular de la cátedra porque a fines prácticos tenemos que responder a la institución y a fines pedagógicos tenemos que responder a la cátedra y después... ¿qué queda para nosotros, para nuestra formación? Muchos nos sentimos desalentados, conflictuados: hay compañeros brillantes que dejaron la carrera, o que se demoran siglos en recibirse. Esto genera un desgaste muy grande en nosotros, una frustración constante, siempre tenés que estar buscando brechas, no podés entrarle a la realidad por ningún lado, tenés que poner el cuerpo todo el tiempo cuando hay que estar allí poniendo la cara, escuchar los reclamos, el sufrimiento y no tener respuestas».

«Por último, en las cátedras se evalúa los procesos pero estos procesos son de cuatro meses en los cuales el estudiante debería: insertarse en el centro de prácticas, reconocer la lógica de los sujetos y de la institución, elaborar un proyecto, llevarlo a cabo y, finalmente, ¡lograr alguna transformación en esa realidad! Una enormidad a lo que hay que sumar que los profesores suelen apegarse a lo formal, despreciando las innovaciones, los intentos creativos de los alumnos».

«Con esto lo que se genera entre la gente con la que trabajamos es incredulidad. Ya no le creen a ningún pasante o trabajador social nada. En el barrio de enfrente de la facultad (por poner un ejemplo extremo), han hecho sus prácticas generaciones y generaciones de estudiantes y todo sigue igual. No hay continuidad en ningún sentido, nos ven llegar y se c... de la risa. Y los informes que tenemos que presentar... ¡qué decir de los informes! Tal vez que son una creación artística de cada alumno, reflejan más que la realidad, la inventiva de los chicos tratando de ajustar los escritos a lo que el titular espera escuchar» (Charlas con los alumnos).

a.2.2. El malestar entre egresados

Los nombres del malestar entre **egresados**: tal vez podamos identificar los nombres del malestar de los egresados como los siguientes: «sirvientes de las otras profesiones», «no tenemos identidad», «no tenemos especificidad», «somos pibes para los mandados», «monjas laicas», «asistentas». La queja es de falta de identidad profesional, falta de prestigio, de seguridad para la tarea que se enfrenta, falta de legitimidad epistemológica, etcétera.

El trabajo social como profesión suele ocupar un lugar secundario, oscuro, de sombras, ninguneado, desvalorizado, con poco poder en el conjunto de profesionales que trabajan en una institución o entre las carreras de las facultades donde se enseña. Con fama de disciplina de bajo nivel teórico, de poco interés por la producción escrita, el trabajo social parece estar al servicio de otras profesiones. Los trabajadores sociales suelen sentir que aparte de no salir preparados para afrontar el malestar social hoy, tampoco manejan un saber propio ni tienen una identidad profesional clara. En los grupos interdisciplinarios no tienen algo específico para decir, como sí lo tienen el médico, el abogado, el psicólogo, hasta el maestro y el profesor tienen una tarea definida, una especificidad, que si bien no está muy valorizada socialmente (ni en sueldo ni en prestigio) está sin duda delimitada. El médico, el psicólogo, el psicopedagogo y hasta el abogado pueden hacer diagnósticos (aunque obviamente hacer diagnósticos no soluciona los problemas), no así el trabajador social. ¿Qué hacer? es la pregunta que se hace constantemente el trabajador social. Pero no lo hace como el maestro que se pregunta «¿qué hacer para poder hacer lo que tengo que hacer (enseñar)?» sino simplemente «¿qué hacer?». En las reuniones institucionales (interdisciplinarias) la palabra del médico no vale lo que vale la del abogado y la del psicólogo no vale lo que vale la del médico y la del trabajador social no vale lo que vale la de los anteriores, se ubica, sin duda, al final de la cadena alimenticia. Entonces los que se ocupan a veces de las sombras (médicos, jueces, psicólogos, docentes) producen, a su vez, un cono de sombras, excluyen, allí está el trabajador social. De nuevo **excluido en el malestar**.

Por otro lado el trabajador social suele entrar en una institución y enfrentarse masivamente con el mandato institucional, mandato que la mayor parte de las veces es de **control social**. Digamos que lo que quieren las instituciones estatales es «poner paños fríos» en el conflicto social, aplacar las demandas y para eso está

el trabajador social. Uno podría imaginar que en ciertas instituciones si el que ejerce la función no tuviera el título, digamos si no fuera licenciado en Trabajo Social, el resultado final sería el mismo. El Estado le daría el mismo mandato y la persona (neófito) lo ejecutaría sin problemas. Entonces, o la formación recibida es innecesaria (si la tarea igual puede ser hecha por cualquiera que obedezca el mandato estatal) o es incómoda dado que le produce más problemas que soluciones al profesional, por ejemplo si se convierte en un *ombudsman* de oficio que lucha por los derechos de los destinatarios enfrentándose a la institución a la que pertenece corriendo el riesgo de perder el empleo (lo que es una posición ética valiosa y muchas veces necesaria pero tampoco puede el trabajador social ir cambiando de empleo cada tres meses).

a.2.3. El malestar entre docentes de la carrera de Trabajo Social

El nombre del malestar entre docentes tal vez no sea aprehensible con una formulación sino más bien con el silencio. De alguna manera «la falta de malestar explícito», la falta de inquietudes nos mostraría nuestro malestar. Una cierta inercia, un silencio que podría traducirse en «buey solo bien se lame», es decir, aislamiento de cada cátedra, de cada investigación, la falta de debate, de confrontación con los saberes de los otros.

Obviamente los docentes nos quejamos de los alumnos, que no saben escribir, que no asocian, que no recuerdan lo que estudiaron el año anterior, que no saben definiciones elementales. Nos quejamos obviamente de los sueldos. Los de las materias troncales se quejan de que no cobran por supervisar. Los docentes de las otras disciplinas (llamadas complementarias) nos quejamos de que nuestras materias son consideradas «complementarias», sin importancia. La gran mayoría de los docentes de la carrera afirma de buena fe en las reuniones de carrera que la misión de la propia materia en el plan de estudios es incentivar el pensamiento crítico. Sin embargo los egresados son cada vez menos críticos. Como diría el viejo refrán: «todos muy honrados pero el poncho no aparece».

b. Tiempo para comprender

b.1. El significante que comanda o el mito originario del TS

El mito originario del Trabajo Social, el significante que comanda su imaginario es «la ayuda». La profesión habría nacido de una antiquísima y profunda voluntad

humana de ayudar. La pregunta esencial de todo trabajador social sería «¿cómo ayudar?» en todas sus variantes, desde el clásico ¿cómo hacer el bien al otro? Al más sofisticado ¿cómo hacer bien el bien? Y de allí al más radicalizado ¿cómo hacer el bien definitivo, el de verdad?

El significante «ayuda» comanda inconscientemente al trabajador social y a su historia. La «ayuda» –para la tradición profesional– es lo indeconstruible que está al inicio de la historia del Trabajo Social. Una ayuda dirigida al «pobre», al «necesitado», al «hambriento», pero también al «desviado», al «oprimido», al «sujeto potencialmente revolucionario», a la «víctima» o, en estos últimos tiempos, al «excluido». Hoy la tarea del trabajador social sería –se nos dice– restablecer el lazo social roto, incluir al excluido. Todo envuelto en un discurso legitimador que es básicamente humanista. Entonces el mito originario del Trabajo Social incluye:

1) Un origen transparente: la voluntad de ayuda. «Voluntad de hacer el bien» en el primer momento que se transforma en el segundo momento en «hacer bien el bien» (valiéndose de una técnica) para luego transformarse en la voluntad de «hacer el supremo bien» (la revolución, por ejemplo) en el tercero. Voluntad de ayuda que brotaría de un sujeto libre, autónomo, indivisible y transparente (el trabajador social).

2) Un objeto de intervención unitario, unidad diferenciada, autónoma: aquel a quien se ayuda, «el pobre», que se transforma en «el anómico», «el desviado», «el problema» y termina en «el oprimido» (potencial revolucionario). Este objeto/sujeto también es transparente en su calidad de sufriente/anormal/oprimido/excluido.

3) Un discurso legitimador detentador de verdad y del deber ser, es decir un discurso portador de la certeza de lo que es «el bien» para el otro, es decir, de cómo ayudarlo: en un primer momento de la historia la moral humanista (filantropía), luego las ciencias sociales nacientes como la sociología funcionalista o la psicología que el trabajador social aplicaba para normalizar (Mary Richmond: 1917). Un tercer discurso, la *Reconceptualización* (Alayón) funcionó como moralizador revolucionario, pero también como crítico y productor de deseo de saber.

La voluntad de ayuda

El alumno o el profesional se acerca entonces al usuario desde la **voluntad de ayuda**, pero esta voluntad de ayuda no se ve satisfecha en las prácticas y aparece

el malestar, la queja, la crítica, la depresión, la adecuación a lo dado o la impermeabilización. El alumno crítico, que se siente insatisfecho, que quiere más, que quiere «ayudar de verdad», puede quedar en el lugar que hemos descrito como «excluido en el malestar» donde se produce un permanente bascular entre la omnipotencia y la impotencia. Una basculación que hace eco en la duda que suele acechar a los trabajadores sociales ¿somos normalizadores o liberadores? ¿Reproductores de las relaciones de producción o revolucionarios? ¿Almas caritativas o militantes? ¿Defensores de los derechos humanos (*ombudsman* de oficio) o ejecutores cínicos del clientelismo político? ¿Sirvientes de otras profesiones o científicos sociales?

Sin embargo —y prolongando el pensamiento freudiano— podríamos decir que la función de «ayudar», así como la de educar, gobernar y curar/psicoanalizar **es tan imposible como necesaria**. Esto quiere decir que sólo es posible acercarse a algo del orden que se desea si se acepta la imposibilidad radical de lograrlo, si se acepta la imposibilidad radical de «educar», «gobernar», «curar/psicoanalizar» y —agregaríamos ahora— «ayudar». El trabajo social debería ser pensado —de la misma manera que el psicoanálisis, la educación o la política— «como una práctica que existe sobre un fondo de imposible» (Miller: 2005). Esta crítica se ha realizado en la misma dirección con respecto a la educación: no podemos ansiar *educar*, nunca podríamos decir que nosotros estamos *educando*, moldeando a otros seres humanos, que tenemos que explicar, traducir para el pobre alumno lo elevado del saber, conducir a los alumnos desde la ignorancia hacia el saber. La posibilidad de ascender viene ligada a la subordinación. Es una pretensión sumamente soberbia. El maestro no puede ser el que explica algo y luego controla la fidelidad de lo aprendido. El maestro no puede ser ni un jefe, ni un líder, ni un guía (Rancière, 2003). De la misma manera el Trabajo Social es algo tan imposible como indispensable, en Trabajo Social no podemos pretender que estamos *ayudando* a los otros, tal vez haya que cambiar la formulación y decir: «ayudar es imposible, acompañar es indispensable». No podemos decir que trabajamos para incluir, no somos nadie para *incluir a otros*. Sin desarrollar aquí la tesis de que la exclusión no existe (Karsz, 2004), tenemos que ver las formas de la inclusión que ya existen y trabajar con los interesados, pensar con los interesados sobre esas formas y allí tal vez pueda suceder algo.

Finalmente otra característica distintiva del trabajo social es la necesidad permanente de «hacer algo». En el barrio, en cada situación, en cualquier institución,

siempre el trabajador social trata de **hacer** algo: un taller, una actividad, organizar cualquier cosa, un activismo a veces maniaco, como si fuera más importante que comprender.

b.2. Los significantes del malestar

El «como si» y el «de verdad»

El plantear que en las prácticas todo se hace «como si» y nada «de verdad» es hablar en términos universales. También lo son las oposiciones binarias normalizador/liberador, almas caritativas/militante, etcétera. Habrá que deconstruirlas, habrá que ver qué particularidades hay en cada caso. Los significantes «como si» y «de verdad» tienen al menos dos connotaciones: por un lado la oposición entre lo que se hace jugando, de «mentiritita», sin seriedad, sin responsabilidad y por otro lado lo que se hace en serio, con compromiso, a fondo, con efectos en lo real. Pero también nombra la oposición entre lo relativo, contingente, innecesario y lo Absoluto, lo radical, la «solución final». Estamos hablando de una crítica que puede señalar dos cosas al mismo tiempo: una denuncia de lo instituido (en las prácticas institucionales de los trabajadores sociales) como «naturalización del dolor» y «cinismo» en los viejos profesionales y una pretensión de absoluto (crítica a lo relativo de la condición humana). Están aquí dos sentidos opuestos sobre los que el discurso puede deslizarse imperceptiblemente haciendo confusa la crítica: el señalamiento, justificado, de lo esclerotizado y la pretensión, inmovilizadora, de absoluto y de «solución final». Estamos en presencia de lo que el psicoanálisis llama la *Lógica del Todo* (Álvarez, 2006: 147) (Lacan, 2007).

Habría que recordar que el pensamiento de la modernidad se basó en una lógica binaria que consiste en pensar y experimentar la realidad dividida en dos polos opuestos y la consecuente desvalorización de uno de ellos (alma/cuerpo, varón/mujer, racional/emotivo, público/privado, teoría/práctica, a las que podríamos agregar en este trabajo la oposición entre el «como si» y el «de verdad»). Este tipo de racionalidad —la *Lógica del Todo*— encarna una voluntad de determinismo que excluye lo que hay de incalculable, de inmanejable en lo social o en lo político. Lo que aporta Lacan con el concepto de Real es la percepción de lo excluido de lo simbólico, la percepción de un ámbito externo al ámbito de lo simbólico, externo a la lógica de los significantes, un ámbito que —en lo inconsciente, en el síntoma— da cuenta de los límites de todo saber, de lo imposible de todo discurso. Entonces, la *Lógica del Todo* pretende un saber absoluto, completo, para eso polariza

y en ese mismo gesto excluye. Cuando se la denuncia se trata de poner en evidencia una lógica que paradójicamente necesita —para poder ser totalizadora— de una posición de excepción para funcionar. Para que lo colectivo, lo grupal, la unidad, lo universal, puedan constituirse ha sido necesario que la mujer, el negro, el indio, el inmigrante, el drogadicto, «los negros de m...» que enarbola nuestra ideología de la seguridad, hayan ocupado en diferentes momentos de la historia este lugar de **lo negado/excluido** que nuestra voluntad de completud necesita para constituirse. La respuesta del psicoanálisis es pensar desde la lógica del **no-todo**.

Ritheé Cevasco, por ejemplo, nos brinda una posible orientación política: «... estar advertidos sobre esa lógica y cuidar que el lugar de excepción quede siempre vacío, que no esté ocupado o encarnado por un grupo o por un sujeto. Mantener el lugar vacío, sería una interesante apuesta. No es fácil» (Cevasco en FLACSO, 2008). No es fácil porque mantener el lugar de excepción vacío implica mantener el lugar del «no saber», evitar los libros sagrados, evitar las recetas. Para mantener el lugar de excepción vacío hay que instrumentalizar el saber, desarticular la teoría de la idea de verdad, poner límites al saber propio, a las propias certezas y evidencias. Instrumentalizar el saber suena herético pero si no instrumentalizamos el saber instrumentalizamos al otro que debe, así, adaptarse a nuestra verdad o a la verdad de «el libro».

La Lógica del Todo produce, en relación al trabajo social, estas formas de negar la distancia angustiante que habíamos señalado más arriba: una posibilidad era excluirse del malestar (a través del Trabajo Social como tecnología, refugiarse en una teoría omniexplicativa, hacer clientelismo político o instalarse en el cinismo). Otra era incluirse en él (caridad, «hacerse cargo» o pasarse del lado de las víctimas). La voluntad de ayuda, vehiculizada con una lógica del Todo puede devenir goce (compulsión a la repetición en el sufrimiento) ya sea para el destinatario o para el trabajador social. Lo que proponemos, desde una perspectiva psicoanalítica es la *lógica del no-todo que*, por el contrario, nos sostiene para mantener la distancia volviéndola un dispositivo ético y por eso, eficaz como intervención posibilitadora de la producción del sujeto. Construir la distancia producto de un saber que debe saber no-saber, que debe aprender a ignorar. Mantener y construir una distancia que posibilite producir al sujeto. «Producir un desplazamiento que va de la 'gestión de las necesidades de un usuario' a la constitución de un lugar en el que se favorezca la aparición de la demanda del sujeto y de sus formas, muchas veces paradójicas, léase aquí sus síntomas» (Brignoni, en FLACSO 2008). No se trata de una distancia

descomprometida sino de transformar ese «deseo de ayudar» en una fuerza que se autolimita, que cree una distancia comprometida con la producción del sujeto.

Creemos que el proceso de formación académica debería ser un proceso de transformación interna que va desde el saber del «alma bella» (el que quiere ayudar al otro), desde el sentido común que tiende a la ayuda y por lo tanto a la clausura de lo social, hasta una deconstrucción de esos supuestos, una desmitificación de lugares comunes sobre la pobreza, el dolor, los obstáculos, la asignación de culpas. Es necesario descompletar lo que el alumno traía como ya sabido. Y finalmente ofrecer una nueva «envoltura», herramientas teóricas, que reserve un lugar para la ignorancia. Esta nueva envoltura debe ser producto del trabajo teórico y del trabajo analítico al interior de la disciplina. Las prácticas pre-profesionales, por su parte, deberían ser una *clínica de las estrategias de intervención apropiadas a la singularidad de los contextos y de los sujetos que se atiende*.

«Poner el carro delante del caballo» o de cómo la necesidad de pensar se vuelve obligación de repetir

Los profesores suelen bascular entre el discurso universitario y el discurso del amo: es decir el profesor quiere que las cosas marchen, que haya un orden, que se hagan las tareas, que se cumplan los plazos. Por otro lado, quiere que se aprendan las definiciones, que se lean los textos, que se repitan literalmente los ejemplos. «Cada maestrillo con su librillo» dice el dicho y cada profesor quiere que su librillo sea leído y repetido, que no se lo tergiverse, que se honre al autor, que no se lo banalice. Cada profesor (y a veces cada intelectual) tiene sus textos como biblias, como palabra revelada y entonces se indigna frente a la innovación o el pensamiento propio de un alumno: «¡Marx (Hegel, Lacan, Teresa Matus o el que sea) no dice eso!!». Desde el discurso universitario no quiere necesariamente que se piense. La complejidad de lo real lo horroriza, lo distrae, le lleva mucho tiempo y lo siente como una herejía contra el texto sagrado.

Es cierto que las prácticas no están mal diseñadas, están pensadas para pensar, para elaborar, para apresar la experiencia. A los alumnos se les pide que lleven un cuaderno de campo, que elaboren un texto paralelo, que saquen conclusiones personales en los informes finales. Sin embargo el problema, como en todo lo instituido, es la fetichización del medio, la transformación del medio en fin. Se pierde de vista, en cada paso, el objetivo de pensar, de elaborar, de experimentar para los alumnos y los docentes, «se pone el carro delante del caballo» y las

herramientas para pensar se transforman en obligación de repetir, en palabra vacía. Es ya un lugar común entre los que trabajan en lo social la **necesidad de hacer del síntoma la posibilidad**, es decir de crear a partir del obstáculo, de convertir el obstáculo en trampolín, sin embargo imperceptiblemente se suele derivar hacia la esclerotización de lo creado constituyéndolo en una receta y no en una herramienta. Se cae en «la comodidad de la oreja», es decir, en esperar que se diga lo que espero escuchar, en esperar que lo creado sea «lo que yo he creado», lo que ya ha sido creado o lo que el texto ha creado.

b. 3. El problema de la especificidad

Hoy podríamos decir que el Trabajo Social como disciplina busca por tres vías diferentes: una dirección tiende a un saber específico, otra a insertarse en un saber de la complejidad, la tercera es buscar a través de una clínica transdisciplinaria. La búsqueda de un saber específico estuvo muy de moda en los años '80 y consistía básicamente en la sistematización de la práctica. El saber de la complejidad es propio de estas últimas décadas (Edgard Morin, 1997; Rolando García, 1994). De todos modos no se entiende bien si el saber de la complejidad es una nueva especificidad o una no-especificidad, si funciona como una clausura de lo social o como un límite a la clausura. Por último la clínica transdisciplinaria (Karsz, 2007) orientada desde el psicoanálisis lacaniano y la crítica de la ideología althusseriana implica un saber que incluye un no saber. Este último saber está advertido de que se deben poner límites a la pretensión de clausura de lo social, a esa necesidad de todo trabajador social de sentir que cuando interviene cierra el problema. Se trata de poder acoger al otro, a la demanda del otro dándole el valor de un enigma y para eso es necesario poner un cierto velo sobre el sujeto con el que se trabaja.

Creemos que lo que aporta el psicoanálisis es importante para una práctica transdisciplinaria. La transdisciplina, desde esta perspectiva, no es un saber nuevo sobre cierta cosa específica sino un saber crítico de toda especificidad. No se trata de la búsqueda de la especificidad como de la búsqueda de un refugio o de un nicho en el mercado sino del ejercicio crítico del pensamiento que nos recuerda que ninguna especificidad da cuenta de lo real. La transdisciplina se basa en el pensamiento crítico (Marx, Nietzsche, Freud) y hay que decir que el pensamiento crítico no es propiedad de la filosofía ni de ninguna disciplina, más aún, el pensamiento crítico se encarga de quebrar las ilusiones de positividad de cualquier disciplina instituida. El Trabajo Social Crítico no consiste en la adhesión a ninguna

teoría por más crítica que sea. No es la actitud de «adhesión» la que necesitamos desarrollar, sino la actitud de rechazo de toda receta, de todo enlatado, de todo pensamiento empaquetado.

Se ha dicho también que la especificidad del Trabajo Social es un saber sobre el «dazo social» (Marchevsky, 2007). En ese sentido se podría afirmar que el conocimiento de lo que hace lazo no es un conocimiento específico como el de la psicología, el de la sociología o el de la ciencia política, tenemos que decir que es más bien ontológico, pero una ontología negativa, es decir del ser que es vacío.

c. Momento de concluir

Lo que hace lazo social es el discurso. El discurso —lo sabemos— está atravesado de poder y goce. Hay por lo menos cuatro formas, según Lacan, de hacer lazo social: el discurso del Amo, el discurso del Universitario, el discurso de la Histérica, el discurso del Analista (Lacan, 2007). El trabajador social, tanto como el docente, debe estar advertido de estas cuatro formas posibles y de la función que puede cumplir, llamada *función paterna* desde el psicoanálisis¹, para hacer lazo. La *función paterna* está basada en la transferencia y posibilita arreglárselas con la ley haciendo realidad algo del deseo, posibilita la producción, el cambio, la transformación, la metáfora. Pero primero el malestar tiene que transformarse en síntoma. La función paterna permitiría este movimiento. Siempre hay algo de la función paterna que está en cualquier institución, grupo, movimiento social, empresa. Desde el liberalismo y la derecha se le llama «liderazgo», desde la izquierda no ha sido suficientemente pensada. Se tiende más bien a negarla abogando generalmente por una democracia horizontal. Sin embargo la cuestión del padre y de la función paterna es una cuestión fundamental para pensar las experiencias comunistas (Lenin, Stalin, Fidel, Mao, el Che), pero sobre todo lo es para pensar las prácticas sociales institucionales.

Lo primero es crear la posibilidad del vínculo, la posibilidad de la transferencia, es decir la posibilidad de ejercer la *función paterna*. Una vez instalada la transferencia, es decir que el otro haga una pregunta, o que haga un síntoma (una pregunta encriptada), entonces hay que **trabajar sobre el síntoma** y hacer del vicio virtud, de la debilidad fortaleza, del síntoma creatividad. Pero hay que trabajar para que

¹ Este término se mantiene en la teoría psicoanalítica a pesar de haber realizado el psicoanálisis lacaniano una crítica fortísima a la figura del padre burguesa, tradicional, paternalista, autoritaria, patriarcal, asociada a la jerarquía.

el malestar se convierta en síntoma, es decir, en *llamado*.

Para pensar concretamente el problema de las prácticas preprofesionales, si la queja es que «no sirven las prácticas», que «allí no se hace nada de verdad», lo que podría intentarse, como un dispositivo, es que los alumnos **escriban sobre eso**. Que hagan letra de su crítica, de sus dudas con respecto al sistema, de su angustia.

Segundo: darle lugar a la angustia, que sea puesta en valor para ponerla a producir, es decir que los alumnos **narren el malestar (la angustia)** en sus trabajos (y que los profesores lo puedan escuchar), digamos hacer lugar para el «don de la palabra». O dicho de otra manera abrir un lugar para la experiencia trunca, para la derrota, para el fracaso, para pensar el error. Se aprende mucho más de los errores que de los aciertos. Allí, en esos escritos, podremos percibir el malestar estructural/subjetivo: ¿qué se puede cambiar y qué no? Si se trata de una exigencia suprema, de un deseo de absoluto o de pretender fundar el mundo de nuevo habrá que escucharlo y saber escucharlo: es decir, no discutir con el alumno sino preguntar y repreguntar y esperar, darle tiempo a la comprensión de lo que han vivido.

Obviamente, como en todas las instituciones, la salida (y también la proeza) va en dirección de la «práctica entre varios». Pensar las experiencias profesionales o educativas de cada uno «entre varios», sin perseguirnos («me están serruchando el piso, me quieren quitar la cátedra, me van a llamar a concurso para poner a otro»), es casi una utopía. Sostener desde una lógica del no-todo que ninguna experiencia es totalmente exitosa y ninguna totalmente errada, que ninguna explicación cubre la totalidad de una situación, que todo saber es barrado y que toda perspectiva tiene su cuota de verdad es la condición de posibilidad de construir una práctica que satisfaga de alguna manera a quienes la llevan adelante. Si no hay «práctica entre varios», lo excluido es el saber, la producción, el movimiento. Pero claro, allí se cuelan el tema del poder, de las competencias académicas y del narcisismo: si yo expongo mis dificultades o fracasos, mi poder decrece. La institución tiene la responsabilidad de crear el clima donde se disminuya lo más posible estos fantasmas persecutorios y se acreciente la posibilidad de ir construyendo una **práctica entre varios**, donde se pueda dejar «de estar en riesgo» para «tomar el riesgo de hablar». Entonces si pasamos de un sujeto impersonal, queja difusa, que se maneja en el plano de lo universal, que dice «las prácticas no sirven», «todo se hace *como si* y nada *de verdad*» (que hemos tratado de

deconstruir) a un *sujeto recíproco* que intente trabajar, pensar, construir **entre varios** y de allí a un *sujeto asertivo* que pueda hacer acto, es decir que pueda intervenir tanto en las prácticas como en la profesión en el océano de lo imposible mostrando la forma de **hacer con** el síntoma, no ya de «estar en riesgo» sino de «tomar un riesgo».

El discurso político y el discurso social en Trabajo Social

La cuestión de lo político está muy presente en el debate en el interior de la disciplina. La escuela brasileña (Netto, Yamamoto, Montañó) acentúa desde una perspectiva marxista lukacsiana el lugar del trabajador social como militante.

Primero que nada tenemos que afirmar que toda práctica de intervención social o educativa es política en el sentido de que se juegan en su seno las ideologías, es decir, cuestiones de poder. Siempre hay una lucha ideológica cuando se define niño, menor, mujer, madre, sexualidad, normal, anciano, discapacitado, seguridad, riesgo, límites, salud, enfermedad, normalidad y cientos de etcéteras más. Una política pública, un peritaje, una medida tutelar, la aplicación de una sentencia, hasta la misma invocación de los derechos humanos están abiertos a la lucha ideológica y atravesados por relaciones de poder, no son productos cerrados. Aunque queramos no podemos evitarla, es una lucha que la libramos, consciente o inconscientemente. Y el compromiso político más básico es, entonces, sostener esta realidad y combatir la ideología hegemónica que es aquella que afirma que ya no hay ideologías, que se puede gestionar, administrar o simplemente intervenir como ser «humano» más allá de izquierdas o derechas, de conservadores o progresistas. Es decir, el compromiso político indeclinable es el de sostener vacío el lugar de la verdad. La política empieza a existir cuando Dios deja de hacerlo.

Habiendo enfatizado este punto, tal vez podamos hacer una diferencia entre el discurso político militante y la función del trabajador social.

Una teoría no tiene necesariamente que ver con la Verdad, una teoría es un arma o una herramienta y también, como toda arma o herramienta, puede ser usada como defensa, como armadura o envoltura. Una pala, un pico son herramientas que también pueden ser usadas como armas y a la vez como escudos. Los escudos, las armaduras pueden preservar pero también aislar, es decir, convertirse en mecanismos de defensa. Necesitaríamos formular una teoría de la *teoría como arma*, la *teoría como herramienta* y la *teoría como mecanismo de defensa*.

Por el momento, podríamos avanzar diferenciando entre lucha y trabajo, la lucha como militancia política y el trabajo como ejercicio profesional. Sin hacer de esta división, una división tajante (siempre elegir entre intervenir de una manera u otra es una decisión que se hace según criterios políticos, es decir de lucha ideológica). Sin embargo también hay que decir que una cosa es la militancia y otra el ejercicio profesional, y muchas veces esos dos ámbitos exigen lógicas diferentes, es decir teorías que funjan como armas y teorías que funjan como herramientas.

Pero digamos que la militancia, como todo discurso político, debe identificar a un enemigo, por lo tanto debe polarizarse en amigo/enemigo. La envoltura que da la militancia es necesariamente la de agrupar voluntades a través de identificar al adversario. Por el contrario el profesional no es una persona, es una función. Todo «saber» que sirva para trabajar con otros seres humanos debe implicar un no-saber, debe guardar en su seno un lugar para el no saber, pero el discurso político es más difícil que guarde un lugar para el no-saber, o al menos la movilización se realiza siempre sobre certezas y contra enemigos, como decía Freud: «El rasgo común que hace posible la mutua identificación entre varios es la común hostilidad hacia algo o alguien» (*El malestar en la cultura*). La totalidad es un objeto a la vez imposible y necesario, si acentuamos esta paradoja en lo imposible tendremos un discurso ético, si lo acentuamos en lo necesario tendremos un discurso político.

«Planteo que la formación es uno de los ejes de la protección. La formación podemos definirla como los elementos simbólicos que permiten mediar la relación entre las personas. Desde esta perspectiva, vemos que la función que se despliega en el día a día excede a la persona que somos y hace que nos planteemos las dificultades no tanto en el nivel del individuo sino más bien el nivel del acto por el que estamos convocados en nuestros lugares de trabajo. Centrar la función profesional en el acto y la formación implica que cuando uno ejerce una profesión ha de saber en qué discurso está ubicado porque el riesgo se presenta cuando uno no está ubicado en el discurso que lo enmarca. El discurso es lo que determina el marco y las estructuras de relaciones posibles y, en ese sentido, organiza y regula la experiencia profesional. El discurso es 'una manera particular' de ordenar los elementos en juego (sociales, políticos, culturales, e individuales) que permite así fundar una realidad y otorgar un lugar al sujeto/individuo en esa realidad creada» (Brignoni, en FLACSO, 2008).

Por último y para unirlo con el primer nombre del malestar (el de los alumnos en las prácticas), en ese cono de sombras y en el cono de sombras que proyecta el cono de sombras, brillan las luces ennegecedoras de los ideales de los alumnos o de algunos profesionales. La impotencia de habitar el cono de sombra se ve incrementada por la omnipotencia de querer fundar el mundo de nuevo. «Todo malestar se anuda con un ideal», enuncia el psicoanálisis.

Digamos que hay muchos niveles de extranjería y de malestar. Hay muchos niveles donde lo extraño le da consistencia al grupo. Pero si en lo social la apuesta política es mantener este lugar vacío, en lo político tenemos que ubicar claramente a algún grupo en este lugar (la oligarquía, el imperialismo, tal o cual partido, el Estado, las multinacionales, la patronal, etcétera).

Lo primero que hay que decir es que el excluido no está excluido sino que es parte de la estructura, cumple un papel fundamental, el del chivo expiatorio, el del ejército de reserva. El excluido nunca está sólo excluido, sirve para apoyarse en él, el invisibilizado nunca está sólo invisibilizado, ha sido puesto a trabajar para dar consistencia al grupo de los «iguales», para dar identidad a un grupo que lo excluye. Si en la lógica del no-todo planteamos la necesidad de mantener el lugar de la exclusión vacío, es decir sostenemos la necesidad de no excluir a nadie, estamos excluyendo al Saber Todo, estamos excluyendo a la totalidad o al universal, lo cual es sin duda más justo, aunque implique trabajar sin garantías, sin reaseguros. Un reaseguro es poder asignar culpas: la culpa la tiene el Estado, la culpa la tiene el tipo en cuestión porque no se preocupó, la culpa la tienen el trabajador social, la culpa la tiene la patronal. En otras palabras trabajar con la lógica del no-todo es trabajar sin saber quién tiene la culpa.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, Alicia. *La teoría de los discursos en Jacques Lacan. La formalización del lazo social*. Letra Viva. Buenos Aires, 2006.
- FLACSO. *Apuntes del Curso Psicoanálisis y Prácticas Sociales*. 2008.
- MILLER, J-Alain. *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Paidós. Buenos Aires, 2005.
- KARSZ, Saül (comp.) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Gedisa. Barcelona, 2004.
- KARSZ, Saül. *Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínica*. Gedisa. Barcelona, 2007.
- LACAN, Jacques. *Seminario XVII. El revés del psicoanálisis*. Paidós. Buenos Aires, 2007.
- MARCHEVSKY, Carlos. *El lazo social*. Espacio. Buenos Aires, 2007.
- MONTAÑO, Carlos. *La naturaleza del Servicio Social: Un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción*. Cortez Editora, Sao Paulo, 1998.
- RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante*. Laertes. Barcelona, 2003.