
Dossier

De las conferencias a los trabajos prácticos supervisados.
Aprender el oficio de asistente social en la Escuela de
Servicio Social de Santa Fe en los años '40 y '50



*From Public Lectures to Supervised Practical Work:
Learning the Social Work Craft at the School of Social
Service of Santa Fe in the 1940s and 1950s*

Indiana Vallejos*
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ivallejos@unl.edu.ar

PAPELES del Centro de Investigaciones de la
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL
vol. 20, núm. 1, e0064 2025
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 1853-2845
ISSN-E: 2591-2852
Periodicidad: Semestral
papelesdelcentro@fcjs.unl.edu.ar

Recepción: 17 febrero 2025
Aprobación: 31 marzo 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/pc.2025.1.e0064>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/500/5005333008/>

Resumen: En Trabajo Social la tradición de formación práctica que posibilite aprender el oficio, el “saber hacer” de la profesión, se inició tempranamente. En la Escuela de Servicio Social de Santa Fe, se incorporó a la formación desde la creación de la carrera con la obligatoriedad de realizar actividades por fuera del espacio áulico y la participación de actores extra institucionales. En este artículo me propongo reconstruir las diversas modalidades previstas en los cinco planes de estudio vigentes desde 1943 hasta 1959, cartografiar las instituciones en las que sucedieron las experiencias de formación práctica y analizar la enseñanza a través de la supervisión.

En el caso que analizo, esa formación se organizó con distintas modalidades que incluyen dictado de conferencias, visitas y estancias institucionales, participación en la creación de instituciones y en la organización de los servicios sociales. La transmisión del oficio a cargo de profesionales de las instituciones de Bienestar Social, la lectura dirigida y las reuniones de supervisión aparecen como una constante. Existen documentos que abonan esa discusión y permiten analizar cuáles son los supuestos sobre los que se asentaron las distintas modalidades: planes de estudio, reglamentaciones, documentos locales e internacionales.

Palabras clave: trabajo social, profesionalización, enseñanza, formación práctica, supervisión.

Notas de autor

- * Licenciada en Servicio Social (UNER) Magister en Salud Mental (UNER). Profesora Titular en la Asignatura "Trabajo Social y Construcción Disciplinar" de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNL. Directora del proyecto CAI+D "Profesionalización del trabajo social en el litoral argentino. Relaciones entre las demandas públicas, la formación y las agencias gubernamentales" (UNL, 2024)

Abstract: *In Social Work, the tradition of practical training which allows one to learn the craft and the "know-how" of the profession, began early on. At the Santa Fe School of Social Service, this was incorporated into the curriculum from the creation of the program, with the requirement to engage in activities outside the classroom and the involvement of external actors. In this article, I aim to reconstruct the various modalities outlined in the five curricula in effect from 1943 to 1959, map the institutions where the practical training experiences took place, and analyze the teaching through supervision.*

In the case under analysis, this training was organized with different modalities, including lectures, institutional visits and stays, participation in the creation of institutions, and the organization of social services. The transmission of the craft by professionals from the Social Welfare institutions, guided reading, and supervision meetings are presented as constants. There are documents that support this discussion and make it possible to analyze the assumptions on which the different modalities were based: curricula, regulations, local and international documents.

Keywords: *social work, professionalization, teaching, practical training, supervision.*

1. Introducción

En la actualidad, la formación práctica se configura como un eje de discusión en los procesos formativos de diversas profesiones. En este sentido, es posible pensar que en su diseño convergen posiciones con respecto a cómo se comprende a la práctica y qué sentido se le atribuye, cuál es su relación con la teoría, su relevancia en la estructura curricular, quiénes deben asumirla y cómo se deben formar los enseñantes, entre otros aspectos. Sin embargo, en Trabajo Social esta parece ser una discusión temprana. En efecto, en esta profesión la tradición con relación a la formación práctica que posibilite aprender el oficio, el “saber hacer” profesional y que aporte a fortalecer la dimensión vocacional -a través de la transmisión de los valores propios del Servicio Social- es contemporánea a los orígenes profesionales, tanto en el contexto internacional como en el nacional.

En un temprano artículo sobre la formación de los “trabajadores de la caridad”, Mary Richmond reivindica la necesidad de su educación sistemática y sostiene que no se trata solo de “practicar” para desarrollar una habilidad natural o del mero contacto con la pobreza. Tampoco se trata de limitarse a lecturas teóricas que son necesarias pero no suficientes, incluso si tienen un breve período de trabajo sobre casos al finalizar la formación. En cambio, se trata “de organizar cursos que combinen teoría y práctica, bajo la dirección de líderes que sean expertos en ambas” (1890, p. 8), que enseñen a los aprendices a registrar cuidadosamente la experiencia y a pensar por sí mismos, para aprender de los errores y mejorar el propio trabajo. Al respecto, Miranda Aranda, cuando analiza el proceso de profesionalización de Trabajo Social en Estados Unidos, señala la aparición temprana de la figura del supervisor, que puede enseñar porque es experto, tiene destreza técnica y reflexiona sobre su práctica. Ese autor sostiene que:

Se crea así una corriente recíproca de conocimientos entre quien enseña y quien ejerce, [...] entre la institución académica y las agencias que intervenían en la realidad. [...] Los más experimentados se convierten en profesores porque en esta área no se puede transmitir lo que antes no se ha vivido. (2010, p. 219)

En Latinoamérica, es posible encontrar antecedentes en el mismo sentido en la experiencia chilena desde la creación de la Escuela de Servicio Social en Santiago, en 1925 (si bien abreva en la tradición belga). Así lo explicita *Mademoiselle* Leo Cordemans, cuando destaca que, de los dos años de formación de las Visitadoras Sociales, dos semestres corresponden a los “trabajos prácticos”. Estos abarcan desde visitas a instituciones y servicios hasta estadías de distinta duración en diversas “obras” y especialidades. Las primeras, bajo la dirección de

profesores para luego, en la Escuela, realizar un estudio crítico e intercambio de ideas entre éstos y las alumnas; las segundas con la supervisión de una Visitadora titulada y con un programa orientado a cada área (Cordemans, 1927).

En nuestro país la formación práctica es contemporánea a la institucionalización de las carreras de Servicio Social a partir de 1930. En la Escuela del Museo Social Argentino, el primer Plan de Estudios establece que el segundo año incluye “la especialización en sus grandes ramas, la adquisición de la práctica del Servicio Social, dividido por igual entre la técnica y la práctica: 1.- Previsión y Asistencia Social; 2.- Elementos de Legislación Social y 3.- Técnica del Servicio Social” (Gardel y Travi, 2020, p. 33). La enseñanza prevé una parte doctrinaria (las clases teóricas) y su aplicación experimental, y se requiere la presentación de un registro de caso individual de Servicio Social para su discusión en clase. Hacia 1938 se modifica el Plan de Estudios, se incorpora un tercer año, con orientación esencialmente “práctica”, que incluye una estancia de un semestre en una Institución de Asistencia Pública o Social. Asimismo, se establece la exclusividad del título de Asistente Social para la enseñanza práctica. De ese derrotero se puede inferir una mayor especificidad de la enseñanza de la Organización y Técnica de la joven profesión en un período de creación de instituciones destinadas a cubrir necesidades de la población trabajadora.

En cambio, en la Escuela de Asistencia Social del Instituto de Cultura Religiosa Superior Femenina (fundada en 1940) el Plan de Estudios inicial establece que se deben realizar “trabajos y visitas prácticas” en todos los años, aunque no brinda especificaciones relativas al sentido, organización y duración de los mismos. La nota publicada en el Boletín de la Acción Católica Argentina^[1] menciona que la formación incluye Práctica e Historia de la Asistencia Social, así como visitas y estudios en diversas instituciones: casas de huérfanos y de expósitos, jardines de infantes, cantinas y asilos maternos, escuelas de retardados, asilos nocturnos y de ancianos, reformatorios y casas de viudas y pobres, barrios obreros, conventillos y asociaciones sindicales, entre otras.

Como puede observarse, la inclusión temprana de la formación práctica en los planes de estudio de Servicio Social en distintas latitudes no dice, *per se* cuáles son los supuestos epistemológicos, las perspectivas teóricas ni las orientaciones metodológicas que la sustentan. Sin embargo, se puede observar una posición coincidente con relación a la valoración de la experiencia para la formación y de la trayectoria profesional para transmitir los conocimientos, así como el énfasis en la necesidad del carácter teórico – práctico de la enseñanza y en la figura de un enseñante particular: el supervisor.

En esta oportunidad, me propongo reconstruir las diversas modalidades previstas en los cinco planes de estudio vigentes desde la creación de la escuela de Servicio Social de Santa Fe hasta 1959, cartografiar las instituciones en las que sucedieron las experiencias de formación práctica y analizar la enseñanza a través de la supervisión. Existen distintos documentos que abonan esa discusión y permiten analizar cuáles son los supuestos sobre los que se asentaron las distintas modalidades. No se trata solo de los planes de estudio, sino también reglamentaciones, documentos internos (como el producido por Emma Guastavino en 1947) y documentos internacionales como las Actas del Congreso Panamericano de Servicio Social (1945). Específicamente, en su monografía para optar por el título de Asistente Social, Lilia Giménez (1958), recupera su propia experiencia como formadora y resulta un importante aporte para los objetivos de este trabajo, lo que resulta una contribución significativa para pensar la formación práctica y sus fundamentos. El análisis de esos documentos permite identificar la persistencia de la discusión respecto a la formación práctica en Servicio Social, desde el origen de las escuelas, así como la relevancia que se le otorga como modalidad de enseñanza que posibilita no solo la aplicación de los conceptos teóricos sino también la adquisición de los valores propios del ser Asistente Social.

2. El sentido de la formación práctica

En Santa Fe, desde sus orígenes institucionales (y para el período analizado en este artículo), la formación de Asistentes Sociales se orienta a la preparación del personal profesional que implemente, con la capacitación necesaria, la política asistencial del Estado. Así lo establece la Ley N° 3069, de Asistencia Social y Hospitalaria (1942). Para eso se diseñan diversos y sucesivos planes de estudio (para el período que nos ocupa): el inicial de 1943, modificado en 1944, 1945, 1949 y 1952. En todos esos planes, la formación se plantea como necesariamente teórico práctica y se incluye la obligatoriedad de realizar actividades por fuera del espacio áulico, con la participación de actores extra institucionales (ya sea como enseñantes o como destinatarios).

Si desde el momento inicial se concibe a la formación en su doble acepción (como experticia para la asistencia y como vocación) los denominados “trabajos prácticos” se configuran como un espacio privilegiado tanto para transmitir el saber hacer, así como para fortalecer la nobleza de alma y el espíritu cristiano de las futuras asistentes sociales que plantea el mandato fundacional. Al inaugurar la Escuela, Irigoyen Freyre expresa que se aspira a formar profesionales

(...) consagrados por entero al desenvolvimiento y realización de las obras de asistencia social, como una profesión aceptada por vocación, mantenida por la fe y con un amplio espíritu de justicia social. [Es decir] un núcleo calificado de trabajadoras sociales que, por su cultura, su amplitud de conocimiento y criterio, por su generosidad y altruismo, en una palabra, por su sentido social, estén en condiciones de completar la obra educativa de la escuela, con la obra social indispensable llevada al hogar de los mismos educandos, para más tarde extenderla a todos los sectores de la sociedad. (Irigoyen Freyre, 1943, p. 55)

Los “trabajos prácticos” (que se corresponden con lo que actualmente se denomina formación práctica) paulatinamente adquieren centralidad en la formación técnica y vocacional: se configuran como un espacio en el que se aprende el oficio y los valores propios de la profesión. Si bien al principio ese lineamiento de formación teórico práctica se expresa de modo general, con el tiempo el carácter simultáneo de las clases teóricas y las experiencias prácticas se plantea como una directiva explícita del mismo modo que la supremacía de la teoría por sobre la práctica. Esta última es considerada como aplicación de los conceptos (García, 1945; Giménez, 1958); oportunidad de practicar mientras se aprende, en una realidad que posibilita aplicar y comprobar la teoría (Guastavino, 1947). A pesar de esa supremacía, y en apariencia contradictoriamente, tanto Guastavino como Giménez comienzan a darle entidad a la formación práctica en sí misma, hasta considerarla mucho más que un aspecto del Plan de Estudios: es algo básico en la formación del futuro asistente social, que se conforma como un eje alrededor del cual se desarrolla el resto de las materias que deben responder a sus demandas (Giménez, 1958). En línea con el mandato fundacional expresado por Irigoyen Freyre, ésta se plantea como oportunidad de aprendizaje del oficio (como saber hacer cotidiano, habilidades, gestos y criterio profesional) y de transmisión de la moral profesional. Para esto último, los conocimientos científicos y la habilidad técnica resultan insuficientes, ya que los valores y la motivación se inscriben en motivos sobrenaturales (de orden religioso)^[2] y una clara perspectiva de la vida para influir sobre la vida de otros. Así, la formación práctica se constituye como el ámbito en el que se puede adquirir:

[...] entereza de carácter, una comprensión profunda de los problemas espirituales y una sólida espiritualidad personal, [ya que] aún después del exclusivo punto de vista profesional todas las razones se suman en esta insistencia en los casos del espíritu. (Guastavino, 1947, p. 2)

En consecuencia, la práctica comienza a adquirir visos de formación integral, que va más allá del conocimiento porque permite forjar la “personalidad profesional” del alumno a través de la

transmisión de valores y posibilita que éste encuentre el sentido de la profesión. Es decir, refiere tanto a la dimensión profesional (en términos de la adquisición de una experticia) como vocacional: “más que saber como asistente social, hay que sentirse asistente social” (Giménez, 1958, p. 4). Al ser el eje de la formación otorga a los supervisores docentes la responsabilidad de coordinar los requerimientos a las asignaturas teóricas de acuerdo a las necesidades de la práctica, enseñar la metodología y formar la verdadera vocación. Guastavino dice que “la preparación profesional ha de fundamentarse en una profunda vocación y aplicación de los valores éticos con verdadero sentido de la responsabilidad social de su misión” (1947, p. 6). Podemos decir entonces, que la formación práctica fortalece el sentido *Beruf* de la profesión (Weber, 2011; Gil Villegas, 2011) en la que confluyen valores cristianos y experticia en un trabajo especializado.

2.1. Las prescripciones curriculares y (algunos) vaivenes de su puesta en acto

En 1943, el plan de estudios establece que el carácter teórico práctico de la formación debe concretarse en forma de encuesta, seminario, visitas y estancias en institutos sociales, dedicándose especialmente el último trimestre del segundo año a la intensificación de la práctica. Esta debe realizarse de forma obligatoria en instituciones de previsión social, con el contralor la Dirección de la Escuela y bajo la guía del profesor. Para ese momento, las instituciones de asistencia son incipientes y no cuentan con asistentes sociales profesionales que puedan desarrollar la tarea de supervisión. Aun así, se desarrollan las primeras conferencias de divulgación como, por ejemplo, las realizadas en las escuelas primarias sobre “alimentación normal”, coordinadas por el Dr. Lavagna con la Sección de Nutrición del Departamento de Sanidad^[3] (Sanchez Rizza, 1944), lo que expresa el interés temprano por las actividades educativas que trascienden los límites del aula, así como la dimensión de servicio que conlleva la formación.

En el mes de abril del año siguiente, siete alumnas se incorporan a la planta de personal del Estado, de acuerdo a la obligación legal de dar preferencia a los egresados de la Escuela de Servicio Social al designar personal técnico o administrativo en las reparticiones que tengan por misión cumplir lo planes de acción o asistencia social (Libro de Actas del Consejo Directivo, 1944). Es decir que esas primeras estudiantes se incorporan a la planta estatal casi en simultáneo con el momento de sus primeras experiencias de formación práctica y comienzan a delinear los espacios institucionales en los que luego se incorporarán otras estudiantes.

En simultáneo, en abril de 1944 se cambia la dependencia de la Escuela, que pasa de ubicarse en el Ministerio de Instrucción Pública a estar bajo la órbita de la Junta de Acción Social (Resolución N° 4412 SP 314) y se designa a Emilio Sánchez Rizza como interventor, con el mandato de fortalecer la formación. Esa Resolución también modifica el Plan de estudio: el Plan original, de dos años de duración (definido a imagen y semejanza del de la Escuela de Servicio Social del Museo Social Argentino) es sustituido por otro que amplía a tres años la duración de la carrera y modifica la estructura de asignaturas. Para el tercer año, se incorpora un seminario de casos sociales individualizados, con sesiones semanales de lectura comentada sobre temas de Servicio Social y una práctica continuada de seis meses en instituciones de acción o asistencia social (pública o privada) cuya selección queda a cargo de la Dirección de la Escuela.

Las actas del Consejo Directivo expresan cierto solapamiento entre los trabajos prácticos de las asignaturas y la práctica de Servicio Social. De hecho, la Dra. Emma Guastavino Ureta (a cargo de la asignatura Servicio Social) se incorpora a la planta docente en 1944 y organiza visitas a las instituciones existentes con posterior presentación de informes de las estudiantes. Algunos de los trabajos prácticos de las asignaturas también se desarrollan en las instituciones: por ejemplo, para la asignatura “Higiene y Puericultura” se requieren actividades en la Clínica del Niño del Hospital J. B. Iturraspe. También durante ese año se realiza una serie de conferencias que, además de ser consideradas extensión cultural, se consideran trabajos prácticos, “adiestramiento” de las estudiantes -a quienes obliga a un trabajo de investigación-, oportunidad de difusión de la existencia de la Escuela y de contribución a la elevación del nivel cultural de la población. Como puede observarse, si bien se incluye la formación práctica, ésta tiene una línea poco precisa y abarca diversas actividades; sin embargo, en todas se pone de manifiesto la importancia de “practicar”, de poner en acto, de “aprender a hacer”.



Figura 1.

Conferencia de divulgación, 1945.

Fuente: Archivo de la Escuela de Servicio Social

Al finalizar 1944 se produce la renuncia del Dr. Sánchez Rizza como interventor y en su reemplazo asume el Dr. Lorenzo García. Ambos sostenían una disputa con respecto al perfil de la formación (ver Vallejos y Chechele, 2019) y eso se expresa también en un nuevo plan de estudio establecido en 1945. Allí consigna que “la ESS debe considerarse un laboratorio del mismo carácter, donde el alumno adquiere los conocimientos fundamentales y la iniciación práctica necesaria para continuar afirmando su personalidad en la propia acción social”^[4] (García, 1945, p. 62). La formación debe brindar principios y conceptos generales, ser coordinada y graduada, partir de lo general a lo particular y las materias no pueden pensarse en forma insular sino relacionadas entre sí y con las tareas profesionales específicas.

La nueva estructura curricular incluye la asignatura Servicio Social, primera y segunda parte (en segundo y tercer año respectivamente). En la primera, además de los fundamentos de la Asistencia y la Acción Social, economía doméstica, entre otros; se establecen como contenidos lo “relativo a los casos individuales, familiares, encuestas, ficheros, deontología del Asistente”. En la segunda, la Socialterapia, es decir: “el afronte directo del hecho social y de la terapéutica responsable, al ‘follow-up’ o seguimiento de los casos individuales o de

las personalidades tuteladas a través del año escolar, para extraer de ellas la máxima experiencia social” (García, 1945, p. 64).

En ese encuadre, la práctica de segundo año debe tender a la concreción del diagnóstico social, en la medida que las materias básicas pueden ofrecer elementos de integración panorámica, de comprensión general que permita interpretar la situación. El documento ya comienza a especificar las instituciones en las que se desarrollará la práctica: los centros de acción social, el tribunal y patronato de menores, la caja de pensiones, entre otras. Para tercer año, establece que será en los centros de acción social y en los institutos de psicotecnia y orientación profesional, cárceles, reformatorios, oficinas de estadística (general o aplicada a la demografía), realizando la terapia social o proponiéndola en los propios sitios de trabajo bajo la supervisión del profesor de Servicio Social o de sus jefes de ejercitación práctica. Concomitante con esas prescripciones curriculares, el Reglamento institucional establece que la Escuela debe coordinar la labor teórico práctica con las instituciones de acción social de toda la provincia (art. 4) y refuerza la relevancia de la enseñanza práctica en toda la formación por lo que a lo planteado en el plan de estudios agrega que se debe asistir seis meses como mínimo a una institución asignada por la Dirección. (art. 6).

En cuanto a las otras asignaturas, se espera que desarrollen una “labor práctica” que les permita aplicar los conocimientos. El documento establece lineamientos para algunas asignaturas, en especial, las más vinculadas al perfil higienista que García^[5] pretende para la formación. Así, la Higiene especial debe tender al “conocimiento de la vivienda, del medio ambiente, afirmación práctica de la normalidad biotipológica por la Biometría, principios generales de organización del Servicio Social en relación con los individuos y los grupos sociales dados” (García, 1945, p.65), para lo que se deben realizar prácticas tipológicas y biométricas en establecimientos docentes y de Higiene especial en secciones del Departamento de Salud Pública y de la Dirección de Acción Social (maternidades, dispensarios, centros de salud, etc.). También se debe vincular el Servicio Social con las nociones de economía doméstica y “el papel de las células familiares” en este sentido, realizando prácticas de dietología normal y arte coquinario. Todo eso, considerando “centros de trabajo” a las familias que inician su contacto con la acción social.

García presenta ese Plan de Estudios en el Congreso Panamericano de Servicio Social (Chile, 1945), en donde participa activamente en la discusión sobre Enseñanza de Servicio Social. Según consta en las actas del evento, su ponencia es relevante para las recomendaciones, que incluyen:

- Que la formación sea la de un profesional.
- Que la enseñanza se oriente al conocimiento integral de la persona humana, su núcleo familiar y el medio social, para la diagnosis y terapéutica del hecho social.
- Cuáles deben ser las materias básicas: Sociología, Economía política, Asistencia y Servicio Social: concepto, historia y aplicación; Ética; Higiene y medicina social; Psicología normal y patológica; Pedagogía Social; Economía doméstica y alimentación. Elementos de derecho y procedimientos jurídicos y Legislación social, del trabajo y de menores.
- Que los trabajos prácticos contengan, como mínimo: Caso social en la familia (primer año); Caso social individual en las diversas instituciones, Servicio Social de Grupo y Organización de Servicios Sociales (segundo año) y Práctica prolongada en algunos servicios especializados incluyendo el Servicio Social Psiquiátrico y el Servicio Social Industrial.
- Que la cantidad de horas que se dedique a la práctica sea la tercera parte del tiempo del programa durante 1° y 2° año y las tres cuartas partes en tercer año.
- Que se deben capacitar profesionales para “adiestrarlos” en los métodos de supervisión.

Esos lineamientos son considerados en la política institucional, que consolida la formación práctica. Si bien al principio la única profesora es Emma Guastavino Ureta,^[6] paulatinamente se incorporan otras supervisoras de trabajos prácticos, egresadas de la Escuela, entre las que se encuentran Juana Ponce, Olga de la Ballina Moya y María Emilia Cracogna. Posteriormente, se incorpora Lilia Dirce Giménez quien realiza su monografía final con relación a la supervisión y se forma en el tema, tanto en el país como en el extranjero. Volveremos sobre la figura del supervisor más adelante.

En los años siguientes, los planes de estudio de 1949 y 1952 profundizan esa tendencia con relación a la formación práctica y se insiste en plantearla como posibilidad de aplicación de conceptos teóricos y metodológicos para la solución de problemas. Cada vez más, especifican los lineamientos para las prácticas supervisadas, su relación con las instituciones gubernamentales en las que se debe realizar y la función de supervisión. Los mismos se explicitan fundamentalmente en el primero de esos planes, mientras que el segundo menciona que se reglamentarán especialmente, pero en la

misma línea que el anterior. Se establece que esas prácticas deben abarcar: la organización de los Servicios Sociales de la Comunidad (incluyendo relaciones individuales y de grupo, investigación, interpretación y administración de sus programas de agencias sociales, divisiones de la Secretaría de Bienestar y Seguridad Social y demás iniciativas en materia de salud, trabajo, ayuda social directa, recreación y legislación), Servicios Sociales de Grupo y Servicios Sociales de casos Individuales. También se especifican los campos: Bienestar infantil; Servicio Social Familiar, Médico – Social, Psiquiátrico; Servicio Social en la industria y Orientación Profesional, así como en la Seguridad Social). Es significativa la inclusión, dentro de la formación práctica, de la Investigación en Servicio Social destinada a analizar, comparar, evaluar y describir el trabajo y rendimiento de las instituciones asistenciales públicas y privadas.

En cuanto a la carga horaria e intensidad, se siguen las recomendaciones del Congreso Panamericano realizado en Chile y se establece que el recorrido debe permitir que el alumno adquiera experiencia en cuatro servicios sociales, como mínimo. Para Giménez, el carácter “instructivo educativo” de la práctica del Servicio Social requiere tiempo y continuidad, de manera que se “cumplan los aspectos de captación y fijación de los conocimientos recibidos” (1958, p. 15). Eso es acorde con las horas asignadas a la práctica: 10 horas semanales en primer año, incluyendo las visitas y 5 casos individuales; 15 a 20 horas semanales con 6 a 8 casos individuales en segundo año. Para tercer año, una estancia en dos instituciones y 21 horas semanales, con el objetivo de otorgar “una visión integral de la profesión que incluye el conocimiento y la formación moral y psicológica” (Giménez, 1958).

3. La supervisión como método de enseñanza

Como mencioné antes, enseñar el oficio es distinto a enseñar conocimientos. En cambio, se trata de enseñar los principios fundamentales de una práctica, un *modus operandi* (Bourdieu y Wacquant, 1995), lo que solo puede hacerse en una relación duradera y cuerpo a cuerpo, al modo de los aprendices y maestros artesanos. En el caso de la formación de Asistentes Sociales, ese enseñante es el supervisor (como lo señaló Miranda Aranda, 2010).

Si bien en las primeras experiencias santafesinas es posible identificar la figura docente como guía, es recién a partir de 1945, con la participación en el Congreso Panamericano de Servicio Social y el mayor acercamiento a la discusión específica de la profesión, que se plantea explícitamente la supervisión como método de enseñanza. Allí confluyen tres actores: el supervisor docente también

denominado jefe de trabajos prácticos (Guastavino, 1947), el supervisor institucional y los alumnos.

El supervisor docente es el responsable del desarrollo del programa, toma parte en la selección y evaluación de los alumnos, participa en la decisión relativa a las instituciones en las que los alumnos realizarán la práctica y está a cargo de coordinar con los demás docentes responsables de la enseñanza teórica. Para enseñar, desarrolla clases grupales en las que brinda orientaciones generales, entrevistas individuales (posteriores a las tareas) en las que “corrige las fallas” y realiza devoluciones escritas. En cuanto a los requisitos, debe tener un profundo conocimiento de la profesión y haber asimilado sus principios, para poder transmitirlos con solvencia, en una sólida relación personal con los supervisados, a los que debe guiar amorosamente. Por todo eso, debe tener dedicación exclusiva, y formarse especialmente para la tarea:

No sólo es suficiente ser AS para enseñar a otros a serlo. Se necesita, además, saber transmitir los conocimientos y experiencias adquiridas en forma dosificada y metódica con medios propicios y ambientes adecuados, condiciones éstas que se adquieren mediante estudios y capacitación. (Giménez, 1958, p. 24)

Esa formación debe permitir que la enseñanza sea planificada y metódica, graduada, dosificada de acuerdo a cada momento del tránsito por la carrera y ajustada a las posibilidades de cada alumno. Supervisar sin la formación adecuada es riesgoso, porque puede llevar a que los alumnos “fijen” los errores, y lo que se aprende en la práctica tiene tal peso que es difícil de revertir.

Por su parte, se reconoce un lugar destacado al supervisor institucional, profesional de las instituciones de práctica, que contribuye a la formación de Asistentes Sociales como verdadero “profesor” que toma a su cargo entre 8 y 10 alumnos a los que propone un plan de trabajo, realiza un seguimiento personalizado y aporta a su evaluación considerando el desempeño cotidiano. Las instituciones deben comprometerse a que dispongan del tiempo necesario a la supervisión y a brindar oportunidades de capacitación y preparación técnica. Guastavino (1947) menciona que algunas escuelas que remuneran esa tarea y en ese sentido, en 1951 el Dr. Menchaca propone al Consejo Directivo que -en reconocimiento al trabajo adicional- se otorgue un “sobresueldo” a las supervisoras institucionales^[7] (aunque no hay datos que permitan afirmar que se haya hecho efectiva la decisión).



Figura 2.

Estudiante en situación de práctica en Tribunales de Menores de Santa Fe

Fuente: Archivo de la Escuela de Servicio Social

En cuanto a la orientación de la enseñanza, Giménez resalta la orientación “pestalozziana” de la supervisión. Si bien no lo explicita, es posible inferir que se refiere a la mirada integral de los aspectos intelectuales, religiosos, emocionales y de la acción misma, como también a la relación intuición – concepto en la formación: la vivencia brinda intuiciones sensibles que se presentan de un modo confuso que el trabajo conceptual permite aclarar. Eso supone algún cuestionamiento a la supremacía de la teoría y a la idea de la práctica como aplicación planteada en los documentos oficiales. En cambio, le reconoce valor al registro escrito de esa vivencia, como base para que el supervisor enseñe y coordine con otros profesores. No es una enseñanza puramente sensible, sino que la vivencia es un punto de partida.

Por eso, se requiere que el supervisor conozca cabalmente al supervisado, tanto a partir de interacciones espontáneas como de la indagación sistemática, que le permitan acceder a sus características personales, sus actitudes y reacciones, sus debilidades de carácter, su comprensión y valoraciones de los problemas sociales. Ese conocimiento le debe permitir situar al alumno, conocer sus limitaciones y capacidades, orientarlo amorosamente en la corrección de sus errores y juzgar su vocación, valorando su inclinación hacia la profesión.

Los contenidos de la enseñanza son tanto metodológicos como vocacionales. Los primeros refieren al uso de métodos y técnicas propios para el trabajo con individuos, grupos y comunidades; la denominada “encuesta social” (entrevista, visita domiciliaria e informes complementarios), el uso de instrumentos como la historia social, la ficha social, el fichero y formularios; aunque no se trata de la aplicación mecánica de procedimientos estandarizados. Por el contrario, es una instancia de enseñanza del oficio; es decir, de un modo específico y propio de la profesión de ponerlas en acto, en cada momento singular. Por ejemplo, en la entrevista, se debe aprender a valorar el texto y el contexto, decidir qué preguntas realizar, cómo hacerlas y, especialmente, “aprender a oír” generando confianza en los asistidos para que expongan su situación. Lilia Giménez lo dice de este modo:

El futuro profesional debe tener en cuenta que tratará con seres humanos y de tal manera sería ilógico pretender la aplicación de fórmulas exactas o expresiones determinadas en el primer contacto con ellos y aun cuando en los sucesivos y que, por el contrario, todo surge en la maravillosa combinación de la circunstancia y capacidad del actuante. (Giménez, 1958, p. 10)

La escritura profesional también es parte de los contenidos a enseñar. Como mencioné, los registros permiten que el supervisor acceda a la vivencia del supervisado para orientar su análisis conceptual tanto en forma individual como en las clases colectivas. También se debe enseñar la escritura de informes profesionales, para que adopten sus características específicas: “objetividad”, valoración técnica, rigurosidad, claridad, síntesis y concisión, entre otras. Entre esas características, también se deben evitar el abuso de adjetivos y las formas literarias “propias de la juventud”.

Los aspectos vocacionales son tanto o más importantes que los metodológicos. Si la profesión es la conjunción de cuerpo y alma, la supervisión se constituye en el espacio y modo privilegiado de transmitirla y “moldear” al alumno. La práctica, a través de la acción del supervisor, permite consolidar las vocaciones en ciernes, los deseos innatos ya que “el Servicio Social es una de las profesiones que solo se pueden seguir por vocación e interés... para poder ser después un verdadero Asistente Social” (Giménez, 1958, p. 5). En esa relación supervisor – supervisado se forma la empatía, la capacidad de escucha y de establecer relación con el asistido, la distancia y la objetividad, la responsabilidad, se inculca la noción del cumplimiento de la tarea por sobre la formalidad del horario, se estimula a tomar “conciencia de la dignidad del prójimo y de su destino sobrenatural que permitirá unir a la técnica profesional una simpatía, una energía comprensiva y una perseverancia, cuyos efectos en el tratamiento social serán inmensurables” (Guastavino, 1947, p.2).

Finalmente, la supervisión no sólo posibilita enseñar la profesión a los alumnos, sino también el aprendizaje continuo para los enseñantes: los supervisores deben aprender tanto de la orientación técnica de sus superiores como de las oportunidades de mejorar su “arte de enseñar” que les brindan los alumnos con sus observaciones. Eso inscribe a la supervisión en la misma orientación de una práctica reflexiva y situada que la que se aspira a formar en los estudiantes.

4. Reflexiones finales

Como reconoce Sanjurjo (2017a) en Trabajo Social la práctica ocupó siempre un lugar central en la formación. En efecto, los antecedentes del contexto internacional y nacional mencionados así lo plantean. Para el contexto local, las fuentes analizadas indican la inclusión temprana de la formación práctica en los Planes de Estudio; aunque la modalidad, la relevancia y contenidos de la misma se modifican en el tiempo. En este sentido, es posible hipotetizar que en los primeros planes (1943, 1944 y 1945) la procedencia profesional de sus impulsores y autores (externos a la profesión de Servicio Social) incide en la inespecificidad primero y en la orientación higienista después. Sin embargo, en los planes de estudio siguientes (1949 y 1952) la participación de asistentes sociales^[8] en la discusión, parece incidir en la mayor precisión respecto del alcance, fundamentos, organización de la enseñanza y centralidad de la práctica supervisada como eje articulador de la formación.

Las primeras experiencias son conferencias de divulgación de temas de acción social, en un momento de diversificación de las instituciones estatales y de implementación incipiente de la Ley N° 3069 de Asistencia Social y Hospitalaria. Las estudiantes deben indagar para divulgar información sobre temas sociales de interés de las autoridades de la Escuela (que son a la vez, funcionarios estatales de salud y acción social). También, deben realizar trabajos prácticos en el encuadre de asignaturas que no son específicas de Servicio Social (Maternología y Puericultura; Economía doméstica, Higiene general, entre otras), lo que parece afianzar un perfil higienista. La incorporación de Guastavino Ureta como docente da comienzo a los seminarios en los que se discute sobre casos sociales en los que intervinieron otras profesionales y a los que acceden por la publicación en revistas. Si no hay posibilidades de compartir la tarea con asistentes sociales en las instituciones (porque tanto la formación escolarizada como las instituciones son incipientes) la acción profesional se analiza a través de los reportes escritos. Si bien no se trata de la observación *in situ*, esos textos brindan la oportunidad de conocer un modo de acción, un saber situado en los casos individuales

o colectivos; es decir, una alternativa intermedia al “aprender en la acción”.

Pero cuando son las propias asistentes sociales las que dirigen la orientación de la formación, la práctica supervisada está más estrechamente ligada al Servicio Social: es el ámbito de enseñanza de la metodología, de transmisión del “saber hacer” y de formación de la vocación. La figura del supervisor adquiere centralidad, tanto el supervisor docente (interno a la Escuela) como el supervisor profesional (que trabaja en las instituciones en las que la práctica se desarrolla), se delinean contenidos específicos a ser enseñados tanto en clases colectivas como en la relación cuerpo a cuerpo con el alumno y se instala el requerimiento de formación para la enseñanza: no alcanza con ser buen profesional, sino que se debe saber transmitir el conocimiento. Las fuentes consultadas presentan a la supervisión como una tarea compleja, que se distingue de la enseñanza tradicional del aula y se caracteriza por un complejo entramado de prácticas, sujetos e instituciones implicadas en una misma finalidad (Sanjurjo, 2017b).

Los documentos analizados permiten inferir algunos cuestionamientos implícitos a la posición academicista, en favor de una posición más tecnocrática, de aplicación de los conocimientos aprendidos previamente y su puesta en acto en la práctica supervisada. En ambas, “subyace la concepción de que la teoría informa a la práctica, que la formación en ésta se produce por simple inmersión y como aplicación de la teoría” (Sanjurjo, 2017a, p. 121). Si bien esa idea de aplicación y comprobación de los conceptos en la práctica persiste, convive con otra que Giménez (1958) plantea explícitamente en su monografía: la de la orientación “pestalozziana” de la supervisión, que pone en diálogo vivencia y concepto e integra los aspectos intelectuales, religiosos, emocionales en esa relación. Aunque no se dispute abiertamente la concepción aplicacionista de la práctica, es significativa la relevancia otorgada al registro como posibilidad de anudar pensamiento y acción, así como de delimitar cuáles son los conceptos a trabajar; lo que puede significar una fisura incipiente en ese sentido a la vez que fortalece la noción de una práctica artesanal (Sanjurjo, 2017b).

Asimismo, que el supervisor reconozca la posibilidad de aprender en la relación con el supervisado, hace mella en la asimetría que cristaliza al profesor en el lugar del saber y al alumno en el de la ignorancia. Pero eso no quita que, en los aspectos vocacionales, sea el supervisor quien tenga la potestad de evaluar actitudes, sentimientos, sensibilidad ante el sufrimiento humano, modales y modos de relación con los otros, entre otros aspectos e intentar modificarlos tendiendo a la mejor actuación profesional. Por otra parte, la relevancia otorgada a la formación de los supervisores en aspectos

específicos de la enseñanza se distancia de la idea de que se aprende por imitación en la convivencia entre profesionales y aprendices.

En cuanto a los espacios de práctica, la breve cartografía realizada permite coincidir con Oliva (2008) con respecto a que no es el caso social el organizador de la formación. En cambio, la preocupación central -y en especial en el inicio de la formación- es la creación de instituciones y de los servicios sociales. Así, las estudiantes participan de investigaciones destinadas a diagnosticar la situación social y fundamentar la necesidad de instituciones y servicios en los distintos barrios de la ciudad de Santa Fe y localidades de la provincia. Es en ese encuadre que los casos sociales y los servicios sociales colectivos adquieren sentido. Es posible pensar que esa orientación responde a la demanda gubernamental que dio origen a la creación de la Escuela de Servicio Social.

Como se explicita antes, este artículo pone foco en las dos primeras décadas de formación de Asistentes Sociales en Santa Fe. En particular, la formación práctica parece delinarse como una preocupación persistente en el ámbito académico, incluso hasta la actualidad. Continuar esta discusión puede aportar no solo a pensarla en un sentido diacrónico sino también puede abonar a la discusión actual sobre la enseñanza; en particular en un contexto de redefiniciones de la demanda social a la profesión de trabajo social.

Referencias

- Gardel, A. M. y Travi, B. (2020). 90 años de la formación de la Escuela de Servicio Social del Museo Social Argentino. *Conceptos, Boletín de la Universidad del Museo Social Argentino* (95), 509. Pp. 13 – 60. https://www.umsa.edu.ar/wp-content/uploads/2022/11/AGOSTO-2020_compressed.pdf
- Miranda Aranda, M. (2010). *De la caridad a la ciencia I. Trabajo social: La construcción de una disciplina científica*. Espacio.
- Oliva, A. (2008) Intervención y espacio ocupacional en los orígenes del Trabajo Social. *Plaza Pública*, 1(1) p. 53 – 63. <https://revistaplazapublica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/06/oliva-a.pdf>
- Runge Peña, A. (2010) Pestalozzi revisitado: disquisiciones teórico-formativas sobre "psicologización" de la enseñanza, doctrina de la intuición, formación elemental, enseñanza elemental y educación elemental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(2). pp. 89-107. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134126048005.pdf>
- Sanjurjo, L. (2017a) La formación en las prácticas profesionales en debate. En: *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), pp. 119-130. <http://revistadelcisen.com/trasmasmaepova/index.php/revista/article/view/157>
- Sanjurjo, L. (2017b). *Los trayectos formativos de los formadores en prácticas profesionales*. [Conferencia] XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas. Recursos para un Prácticum de Calidad. Poio, Pontevedra, España. <https://poio.reppe.org/symposium-anteriores/symposium-2017>
- Vallejos, I. y Chechele, M. (2019) *Formar personal idóneo para asistir: tendencias en la Escuela de Servicio Social, Santa Fe en los años 40*. [ponencia] XI Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/95307>
- Weber, M. (2011) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Introducción y edición crítica de Francisco Gil Villegas M*. Fondo de Cultura Económica.

Fuentes

- Fundación de una Escuela Católica de Asistencia Social en Buenos Aires. (1940) *Boletín de la Acción Católica Argentina*, X(15).

- Cordemans, L. (1927) Organización general de la Escuela de Servicio Social de Santiago. *Servicio Social*, (1) 3-4.
- Decreto 00528 – Secretaría de Bienestar y Seguridad Social de Santa Fe. Plan de Estudios de la Escuelas de Servicio Social de Santa Fe y Rosario. 23 de diciembre de 1948.
- Expediente 614 - C 1943. Consejo de Educación de la Provincia de Santa Fe. Creación de la Escuela de Servicio Social de Santa Fe con dependencia de ese Consejo.
- García, L. (1945). Fundamentos del nuevo plan de estudios de la Escuela de Servicio Social. En: *Revista de la Escuela de Servicio Social*, 1 (1).
- Giménez, L. D. (1958) *Supervisión de práctica en Servicio Social*. [Monografía para optar al título de Asistente Social] Escuela de Servicio Social de Santa Fe.
- Guastavino Ureta, E. (1947) *Preparación profesional del asistente social*. Documento inédito.
- Irigoyen Freyre, A. (1943) Discurso pronunciado en la inauguración de la Escuela de Servicio Social de Santa Fe. En: *Boletín de Educación, Quinta Época* (36). Órgano de la Dirección General de Escuelas. pp. 53 – 58.
- Ley N° 3069 de Asistencia Social y Hospitalaria. Provincia de Santa Fe. BO N° 7252, 16 de setiembre de 1942.
- Libro de Actas del Consejo Directivo de la Escuela de Servicio Social de Santa Fe (1945 – 1955).
- Libro de Actas del Primer Congreso Panamericano de Servicio Social (1945)
- Reglamento de la Escuela de Servicio Social (1945). En: *Revista de la Escuela de Servicio Social*, 1 (1).
- Resolución 4412. SP 314 del Ministerio de Salud Pública y Trabajo de la Provincia de Santa Fe. 01 de abril de 1944. Creación de la Escuela de Servicio Social de Santa Fe dependiendo de la Junta de Acción Social.
- Richmond, M. (1890). *The of training charity workers. Read at a meeting of the Civic Club, Philadelphia.* <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015039589307&seq=1>

Notas

- [1] Agradezco el material de archivo brindado por el Mg. Gustavo Papili.
- [2] Si bien la Escuela de Servicio Social es de carácter laico, a partir de 1944 se incorpora explícitamente la enseñanza de Moral

Cristiana, que luego se denomina Moral Social y finalmente, Ética y valores religiosos en el Servicio Social. La misma estuvo a cargo de un sacerdote, incorporado como docente desde 1944, aunque aparece explícitamente en el plan de estudios en 1949.

- [3] Se incluye la nominación utilizada por Sánchez Rizza, aunque no se ha podido corroborar la nominación de la dependencia del Ministerio de Salud Pública y Trabajo.
- [4] En cursiva en el original
- [5] Para profundizar en las disputas entre los perfiles higienista y socio-asistencial en los primeros años de la formación en Santa Fe, ver Vallejos y Chechele, 2019.
- [6] Emma Guastavino Ureta (1915 – fallecimiento en fecha desconocida). Abogada y Doctora en Ciencias Jurídicas y Sociales, vinculada a la curia santafesina. Docente, vice directora y directora de la Escuela de Servicio Social de Santa Fe, como también Directora General de Bienestar Social de esta provincia. Si bien tuvo estrecha relación con la Escuela de Asistentes Sociales del Instituto de Cultura Religiosa Superior y participó de distintas instancias de formación en Servicio Social en el plano internacional, a partir de las que se vinculó con la Unión Católica Internacional de Servicio Social (UCISS), no encontramos aún el registro relativo a su formación como asistente social, si es que la tuvo.
- [7] Es relevante recordar que la dependencia institucional de las instituciones en las que se realiza la formación práctica y de la Escuela de Servicio Social es la misma: la Secretaría de Bienestar Social y Seguridad Social (creada en 1947).
- [8] Si bien no tenemos certeza de la formación de Guastavino como Asistente Social, ella se ocupa de vincularse con la profesión, a través de la formación de posgrado en el extranjero y de su participación en la Federación de Escuelas de Servicio Social de la República Argentina, en la UCISS y en eventos internacionales, entre otras instancias.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/amelica/amelica/journal/500/5005333008/5005333008.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Indiana Vallejos

De las conferencias a los trabajos prácticos supervisados.
Aprender el oficio de asistente social en la Escuela de Servicio Social de Santa Fe en los años '40 y '50
***From Public Lectures to Supervised Practical Work:
Learning the Social Work Craft at the School of Social Service of Santa Fe in the 1940s and 1950s***

PAPELES del Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL
vol. 20, núm. 1, e0064, 2025
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
papelesdelcentro@fcjs.unl.edu.ar

ISSN: 1853-2845

ISSN-E: 2591-2852

DOI: <https://doi.org/10.14409/pc.2025.1.e0064>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.