Universidad de Huelva

Departamento de Sociología y Trabajo Social

Origen y desarrollo de la configuración institucional de la Facultad de Trabajo Social de Huelva, 1968-1983

Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:

Trinidad Banda Gallego

Fecha de lectura: 26 de junio de 2015

Bajo la dirección del doctor:

Octavio Vázquez Aguado

Huelva, 2015

Universidad de Huelva

UNIVERSIDAD DE HUELVA

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y TRABAJO SOCIAL

TESIS DOCTORAL

ORIGEN Y DESARROLLO DE LA CONFIGURACIÓN INSTITUCIONAL DE LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL DE HUELVA

1968-1983

AUTORA

Trinidad Banda Gallego

DIRECTOR

Dr. Octavio Vázquez Aguado

Huelva, 2015

A mis tres hijos, Trinidad, Ernesto y Pedro

y a mis dos nietos, Pedro y Rodrigo,

a los que quiero con toda mi alma.

Cuando era joven y libre, y mi imaginación no tenía límites,

soñaba con cambiar el mundo.

A medida que crecí y me volví más sabio,

descubrí que el mundo no cambiaría.

Así que recorté mis esperanzas, y decidí cambiar solo mi país,

pero ello también parecía inamovible.

Cuando llegué al atardecer de mi vida,

en un desesperado último intento

me conformé solo con cambiar a mi familia y a mis allegados,

pero pena, no quisieron saber nada.

Y, ahora, yacente en mi lecho de muerte, de pronto,

me he dado cuenta:

si solo me hubiera cambiado a mí mismo,

luego con el ejemplo podría haber cambiado a mi familia,

a través de su inspiración y apoyo,

podría haber hecho más por mi país

y, quién sabe,

hasta podría haber cambiado el mundo.

(Palabras escritas sobre la tumba de un obispo anglicano,
enterrado en la abadía de Westminster en el siglo XII.
Marquier, A. (2009). *El poder de elegir.* Barcelona: Luciérnaga.

A todos los que, como yo,

piensan que otro mundo es posible

AGRADECIMIENTOS

PENSAR, SENTIR, HACER

> Mientras recorría el camino de mi vida, me fui encontrado con distintas personas. Me acompañaron durante un trecho, a veces más largo, a veces más corto. Algunos me acompañaron durante toda mi vida. Son mi familia, mis amigos, mis parejas, mis compañeros, mis vecinos, e incluso mis adversarios. En general, el camino me resultaba sereno, gozoso en sintonía con mi espíritu y mi naturaleza personal. Y aunque no estaba exenta de los pesares naturales que la vida impone, lo siento como el camino de mi vida.

Adaptado de Garriga, J. (2011) *¿Dónde están las monedas?*

Agradecer es sentir o mostrar gratitud por algo que hemos recibido. Yo tengo mucho que agradecer a muchas personas que me han acompañado, aún sin saberlo, en este largo y arduo proceso que es abordar un trabajo de las características que tiene la elaboración de una tesis doctoral. Entre los bienes que más estima el ser humano como muy valiosos están la vida, salud, la familia, la amistad y las enseñanzas de sus antecesores.

Para reconocer a todas aquellas personas que ahora y siempre me han mostrado su afecto, su cercanía y su amistad, no he encontrado otra manera mejor de hacerlo que contando un cuento que es una adaptación de una leyenda budista sobre la gratitud. Se llama *Capulín*[1] *mío*.

Tiempo atrás había un hermoso cuervo de plumas brillantes y ojos inteligentes. Vivía entre las ramas de un árbol de capulines y amaba su casa: el

[1]El *capulín* es un árbol originario de Sudamérica de hasta 12 m. de altura, de corteza rojiza y con hojas alargadas. Su fruto es muy apreciado como complemento alimenticio por su agradable sabor. El fruto es con hueso y es ovado parecido a la cereza negra, agrupado en racimos similares a los de las uvas. Se come crudo, en conserva (jalea o mermelada) y en bebidas refrescantes.

tupido follaje le daba sombra y lo protegía de la lluvia, las ramas lo mecían suavemente, le fascinaba contemplar sus cientos de flores en primavera y los jugosos capulines eran su dulce alimento, al grado que su plumaje tenía matices de rojo oscuro.

-¡Qué feliz soy en este árbol! -decía- .Nuca lo cambiaré por otro.

Sin embargo, la naturaleza, que sigue su curso, puso una dura prueba al habitante del árbol. Una mañana, las hojas del capulín amanecieron amarillentas y marchitas. Al día siguiente se habían vuelto negras y comenzaron a caer. Las ramas perdieron sus frutos hasta quedar tiesas y llenas de polvo.

Lo más normal era que el cuervo volara en busca de una nueva casa. Pero se resistía a hacerlo. Por las mañanas, cuando un fuerte rayo de sol recorría diversas partes del árbol desnudo él extendía sus alas e iba caminando paso a paso por el tronco, para impedir que se quemara. Con su voz aguda le graznaba al árbol:

-¿Crees que voy a olvidarme de ser tu amigo porque te ha llegado la mala fortuna? Mis palabras son sinceras: *capulín mío, nunca te dejaré*.

Los días pasaban y el ave se mantenía fiel a su promesa. En una ocasión un grupo de leñadores se acercó para derribar el árbol a golpes de hacha, pero el cuervo voló encima de ellos, les soltó varios picotazos y logró que se alejaran.

Cuando el capulín estaba aún más seco, las demás aves aseguraban que el cuervo lo abandonaría, pues ya no le ofrecía alimento, ni protección alguna. Pero él se acercaba a la parte gruesa del tronco (dicen que allí está el alma de los árboles) y le repetía: *capulín mío, nunca te dejaré.* Entonces hizo un plan: con el pico empezó a cortar las ramas más finas.

Pasó varios días en el suelo aflojando la tierra con sus patas y abrió un pequeño surco para que llegara una delgada corriente de agua desde un río

cercano. Incluso recogió varios frutos podridos que había en la zona cercana y abonó la tierra.

Trabajó varias semanas sin descanso. Una mañana despertó y descubrió que las secas ramas tenían pequeños puntos verdes acá y allá. Los miró con atención y se dio cuenta de que el capulín estaba retoñando. En unos cuantos días se cubrió de hojas; tiempo después floreció y pronto estuvo cargado de frutos más dulces y carnosos que nunca.

Un misterioso caminante que solía andar por allí se acercó sorprendido a ver cómo había renacido el árbol.

-¿Verdad que soy un gran jardinero? -preguntó el cuervo-.

No fue tu talento lo que salvó a este árbol sino tu gratitud. Tu pequeño y brillante pecho guarda el don de la vida y hasta la naturaleza se doblega ante los corazones fieles.

Como decía Confucio, uno de los grandes sabios de la Antigüedad, de todas las personas que se cruzan en nuestro camino podemos aprender algo (Marinoff, 2006: 208). Por tanto, vaya mi gratitud a todas aquellas personas con las que he compartido y comparto mi vida.

Mis hijos en primer lugar, que me han enseñado el significado del amor incondicional.

Mis padres, que me dieron la vida. Es el mayor de los agradecimientos.

Mis hermanas, que son parte de mí, y comparten conmigo mis alegrías y mis pesares. Sé que siempre estarán ahí.

Mis compañeros, que cada uno a su manera, me han ayudado a descubrir el valor del compromiso.

Mis otros compañeros y amigos, que me han visto renacer al presente.

A todas aquellas personas que me han ayudado sin que yo lo sepa.

Un agradecimiento especial a todas y todos los trabajadores sociales que encarnan, día a día, el más fiel compromiso con el Trabajo Social.

A mis alumnas y alumnos. Cada uno y, sin que ellos lo sepan, me han enseñado muchas cosas, entre ellas, el don de la humildad, que según Confucio nuevamente, es la única base sólida de todas las virtudes. Y también he visto en muchas y muchos de ellas y de ellos: la constancia, la prudencia, la fuerza, la sabiduría, la madurez, la astucia, la amistad, la dependencia, el pensamiento reflexivo, la serenidad, la dulzura, la timidez, la simpatía, la belleza, la seriedad, la alegría, la amabilidad, la honradez, la generosidad, el espíritu de superación, la presencia, el trabajo constante, el encanto, el puro nervio, las letras inconfundibles y las letras imposibles. A todos ellos muchas gracias.

A mi querido director de tesis, Octavio, al que nunca estaré lo suficientemente agradecida, porque él sí que confió en que yo era capaz de sacar este trabajo adelante. Su exquisita paciencia, su prudente distancia, su enorme capacidad de trabajo, son todos ellos valores añadidos a los muchos valores humanos y profesionales que tiene.

INDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN 25

CAPÍTULO I. PRINCIPALES FORMAS DE ACCIÓN SOCIAL A LO LARGO DE LA HISTORIA

1. Introducción 41

2. El concepto de pobreza 44

3. El trabajo como remedio, que no solución 47

4. La caridad, virtud evangélica 50

5. Juan Luís Vives propone una intervención reformadora 52

6. Cambios sobre la visión de la pobreza desde el medievo hasta la etapa renacentista 59

7. La etapa ilustrada 65

7.1. ¿Qué significa la pobreza para los ilustrados? 67

7.2. Factores explicativos de la condición de pauperizable de la población trabajadora 69

7.3. Política ilustrada para hacer frente al problema de la pobreza 70

7.4. El encierro de vagos y ociosos en hospitales, hospicios y asilos 74

8. Evolución de las medidas de protección basadas en la ayuda mutua 76

9. El intervencionismo del Estado en cuestiones sociales 77

10. El caso español 79

10.1. Concreción de la acción social 85

10.2. La Comisión de Reformas Sociales y el Instituto de Reformas Sociales 92

10.3. El siglo XX 95

10.3.1. La acción social durante la Segunda República 96

10.3.2. La acción social durante el franquismo 99

a. Los seguros sociales 100

b. La asistencia social 101

c. La beneficencia 102

10.3.3. Instituciones gestoras más importantes 102

10.4. La transición hacia el régimen democrático 107

CAPÍTULO II. EL NACIMIENTO DEL TRABAJO SOCIAL

1. Introducción 111

2. Contexto donde nace el Trabajo Social 113

3. La influencia del pensamiento malthusiano en los primeros trabajadores sociales 117

4. Factores que influyen en el origen del Trabajo Social 119

4.1. Los movimientos de investigación y reforma social. La investigación y la Escuela de Chicago. Sociología y Trabajo Social: sus relaciones 120

4.2. El nacimiento de las ciencias sociales 131

4.3. La intervención del Estado 133

5. Antecedentes inmediatos del Trabajo Social 133

6. La filantropía científica 137

7. El Movimiento de las Sociedades de Organización de la Caridad

7.1. Introducción 140

7.2. Principios y Programa 143

7.3. Las visitadoras voluntarias y su formación 146

7.4. La difusión de las Sociedades de Organización de la Caridad 149

7.5. Cambio de actitud: de culpables a víctimas 155

7.6. Las críticas que recibieron 157

7.7. Las primeras figuras del Trabajo Social: una de las figuras más representativas: Mary Ellen Richmond (1861-1928) 159

8. El Movimiento de los Asentamientos (Settlements Houses Movement)

8.1. Introducción 166

8.2. Su expansión a los Estados Unidos 168

8.2.1. Edad dorada (1870-1900) 169

8.2.2. Era progresista (1900-1915) 170

8.3. Los asentamientos americanos

8.3.1. Introducción 175

8.3.2. Sus características más relevantes 178

8.3.3. Su decadencia 185

8.3.4. La figura de Jane Addams (1860-1935) como representante de los asentamientos. Biografía y aportaciones principales 187

8.4. Similitudes y diferencias entre el Movimiento de las Sociedades de Organización de la Caridad y el Movimiento de los Asentamientos 193

CAPÍTULO III. EL TRABAJO SOCIAL: UNA PROFESIÓN EJERCIDA MAYORITARIAMENTE POR MUJERES

1. Introducción 197

2. El origen femenino de la profesión 199

3. Investigación embrionaria 201

4. ¿En masculino o en femenino? 204

5. Profesión femenina y feminizada 207

6. ¿Elegimos la profesión o somos elegidos por ella? 218

7. El prestigio, el salario, el valor y la utilidad social 220

8. Y, para finalizar, una breve referencia al movimiento de mujeres 224

CAPÍTULO IV. LAS INSTITUCIONES FORMATIVAS DEL TRABAJO SOCIAL EN ESPAÑA Y CONSOLIDACIÓN DE LA PROFESIÓN

1. Introducción 233

2. Contexto nacional

2.1. Hasta la transición democrática 234

2.2. Durante la transición democrática 242

3. Las primeras escuelas 244

4. Un paralelismo con la profesión: el Centro Escuela de Maestras Auxiliares 256

5. Los estudios de asistente social se reconocen oficialmente 259

6. Crecimiento del número de escuelas y su reconocimiento como no oficiales 270

7. El deseado nivel universitario 275

8. Las escuelas existentes al final del periodo estudiado (1966-1983) 286

9. Los inicios del Trabajo Social en algunos países latinoamericanos 288

10. Consolidación de la profesión de trabajo social en España 296

11. Otros hitos importantes 311

12. Los Congresos

12.1. Los Congresos Nacionales de trabajadores sociales y asistentes sociales 315

12.2. Los Congresos de Facultades y Escuelas de Trabajo Social 342

CAPÍTULO V. LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS DIFERENTES PLANES DE ESTUDIO

1. Introducción 361

2. Los primeros contenidos académicos 363

3. Primer plan de estudios oficial (1964) 367

3.1. Prueba final fin de carreras. La reválida 373

4. Plan de estudios 1996 y 1998 383

5. Título de Grado en Trabajo Social 401

CAPÍTULO VI. PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Justificación 417

2. Objetivos 419

3. Elaboración del marco contextual 420

4. Aspectos a estudiar 424

5. Metodología 425

5.1. Fuentes escritas 426

5.2. Fuentes orales 429

CAPÍTULO VII. PROCESO DE CREACIÓN Y DESARROLLO INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL DE HUELVA DESDE SU NACIMIENTO HASTA 1983

1. Introducción 447

1.1. La situación de Huelva en los finales de la década de los años sesenta 448

1.2. 1968-1983. Estudios de Asistencia Social. Sección de la Academia Profesional "San Isidoro". Escuela de Asistentes Sociales. Escuela de Trabajo Social 453

2. Aspectos jurídicos 457

2.1. Introducción. Creación de la Academia Profesional "San Isidoro" 457

2.2. Primeras gestiones para la creación de los estudios de asistente social 463

2.3. Desaparición del Patronato de Obras Sociales del Movimiento 468

2.4. 1978-1980. Periodo de movilizaciones que dará lugar a la constitución de un Patronato 469

2.5. La Escuela se independiza de la Academia Profesional "San Isidoro" 488

2.6. Constitución del Patronato "Fundación Escuela de Trabajo Social de Huelva" 493

2.7. Inicio de las gestiones para la transformación de la Escuela de Trabajo Social en Escuela Universitaria 498

3. Ubicación física y espacios 500

4. Aspectos económicos 501

5. La vida organizativa de la Escuela 515

5.1. Elaboración de los Estatutos y del Reglamento de Régimen Interior 517

5.2. Dirección 518

5.3. Subdirección Técnica 520

5.4. Secretaría Técnica 521

5.5. Secretaría de Estudios 523

5.6. Claustro de profesores 524

5.7. Otros órganos de funcionamiento

5.7.1. Comisiones 525

5.7.1.1. Comisión de Docencia 525

5.7.1.2. Comisión de Biblioteca 525

5.7.1.3. Comisión de Cultura 527

5.8. Otro tipo de realizaciones

5.8.1. Creación de una estructura departamental 530

5.8.2. Nuevas líneas pedagógicas 532

5.8.3. Nuevas horarios 534

5.8.4. Actividades conmemorativas y lúdicas 534

5.8.5. Realización de actividades extraacadémicas 535

5.8.6. Relaciones con el exterior 539

6. Plan de estudios y sucesivas modificaciones 540

6.1. Formación práctica 548

7. Las personas: los estudiantes, los profesores y el personal de administración y servicios

7.1. Los estudiantes 557

7.2. Los profesores 568

7.3. El personal de administración y servicios 580

CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES 597

FUENTES UTILIZADAS

1. Fuentes documentales

1.1. Archivo de la Facultad de Trabajo Social de Huelva 615

2. Fuentes bibliográficas 617

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Distribución de escuelas por regiones. Finales años 70 271

Cuadro 2. Reconocimiento escuelas no oficiales. Años 1965 y 1966 273

Cuadro 3. Número escuelas existentes en 1983 287

Cuadro 4. Los Congresos Nacionales de trabajadores sociales y asistentes sociales 317

Cuadro 5. Congresos de Facultades y Escuelas de Trabajo Social 344

Cuadro 6. Plan de estudios no oficial de 1959. Escuela de Málaga 365

Cuadro 7. Plan de estudios no oficial de 1960. Escuela de Tenerife 366

Cuadro 8. Primer plan de estudios oficial de 1964. 369

Cuadro 9. Descripción de contenidos de las Prácticas de Servicio Social según el plan de estudios de 1964 371

Cuadro 10. Grupos de materias de la prueba de reválida 1964 375

Cuadro 11. Grupos de materias de la prueba de reválida 1971 375

Cuadro 12. Grupos de materias de la prueba de reválida 1973 376

Cuadro 13. Tribunales de reválida desde 1970 hasta 1978 378

Cuadro 14. Tribunales de reválida. Curso 1981-1982 382

Cuadro 15. Plan de estudios de 1983 387

Cuadro 16. Número de créditos de los planes de estudios de 1966 391

Cuadro 17. Plan de estudios de 1996 392

Cuadro 18. Plan de estudios de 1996. Asignaturas optativas 393

Cuadro 19. Plan de estudios de 1996. Asignaturas compartidas entre varias áreas de conocimiento 394

Cuadro 20. Ordenación temporal de las asignaturas. Plan de estudios de 1996 395

Cuadro 21. Plan de estudios de 1998 398

Cuadro 22. Ordenación temporal de las asignaturas. Plan de estudios de 1998 399

Cuadro 23. Plan de estudios de 2010 409

Cuadro 24. Factores contextuales de en la configuración institucional de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Huelva 421

Cuadro 25. Características básicas de la entrevista 436

Cuadro 26. Perfiles de las personas entrevistadas 441

Cuadro 27. Codificación de las entrevistas 443

Cuadro 28. Reuniones celebradas el 12 de agosto de 1978. Orden del día 487

Cuadro 29. Asambleas de Escuela celebradas entre 1978-1982 491

Cuadro 30. Crecimiento de la media del número de alumnos desde 1970 hasta 1983 502

Cuadro 31. Ingresos y gastos 1973-1974 502

Cuadro 32. Ingresos y gastos 1976-1977 504

Cuadro 33. Ingresos y gastos 1977-1978 505

Cuadro 34. Ingresos y gastos 1978-1979 507

Cuadro 35. Ingresos y gastos 1979-1980 508

Cuadro 36. Ingresos y gastos 1982-1983 509

Cuadro 37. Estado de la deuda a fecha de 28 de febrero de 1983 (pesetas) 509

Cuadro 38. Directores desde 1968 hasta 1983 519

Cuadro 39. Subdirectoras técnicas desde 1978 hasta 1983 521

Cuadro 40. Secretarios desde 1968 hasta 1978 522

Cuadro 41. Secretarías técnicas desde 1978 hasta 1983 522

Cuadro 42. Departamentos curso 1979-1980 531

Cuadro 43. Centros de prácticas 1968-1983 552

Cuadro 44. Evolución plan de estudios desde 1968 hasta 1983 554

Cuadro 45. Estudiantes matriculados desde 1968 hasta 1983 564

Cuadro 46. Evolución de matriculaciones en primer curso desde 1968 hasta 1983, desagregada por sexos 566

Cuadro 47. Evolución del número de profesores y alumnos desde 1968 hasta 1983 572

Cuadro 48. Profesores de la Escuela por cursos académicos desde 1968 hasta 1983 573

Cuadro 49. Profesores de las asignaturas específicas de Trabajo Social desde 1971 hasta 21983 577

Cuadro 50. Profesores asignaturas específicas: año finalización de los estudios/año incorporación como profesora/años de permanencia 579

Cuadro 51. Personal administrativo y de servicios 1968 hasta 1983 582

Cuadro 52. Personas vinculadas a la Escuela desde su fundación hasta 1983 583

INTRODUCCIÓN

Nada es más esperanzador en términos de evolución social,
que el fomento colectivo de la sabiduría,
la comprensión y la libertad individual
(Claudio Naranjo. *La revolución que esperábamos*. 2013)

Julián Marías dice que el ser humano, cuando actúa, forja su propia biografía personal. Las elecciones que toma dejan una impronta en su vida, que no es ni mejor ni peor que la de otros, es su propia vida, que quedarán como herencia, como recuerdo de su existencia.

Hacemos nuestras las palabras de Cifuentes y Gartner (2006: 23) con las que estamos plenamente de acuerdo: el Trabajo Social actual es el heredero de una tradición que a veces se ha mirado de una manera prejuiciada por sus raíces católicas y por su dependencia de otras profesiones, por su tendencia a privilegiar la práctica sobre la investigación y la construcción teórica. Hoy, de cara al futuro, ha de reconstruirse un diálogo crítico y constructivo con la historia para reconocer en ésta no solo sus deficiencias y sus equivocaciones, sino también las fortalezas que han permitido mantener el dominio social y la capacidad permanente de reconstrucción.

En nuestro trabajo recreamos una pequeña parte de nuestra historia, que es una historia de un tiempo pasado, pero con repercusiones en el presente. Estamos convencidas de que para poder valorar el presente es necesario conocer el pasado y, el pasado, es necesario conocerlo para poder recordarlo.

Quiero hacer referencia aquí a la pequeña historia de mi pasado en relación al recorrido que he seguido desde que, por primera vez, decidiera hacer los cursos de doctorado, fase previa para abordar la tesis doctoral.

Corría el año 1992 cuando con mucho entusiasmo me matriculé en los cursos de doctorado del Departamento de Historia de la Universidad de Sevilla, aprovechando que era mi segunda titulación y la única que me permitía poder acceder a estos cursos de educación superior. Pasó muy poco tiempo para que tuviera que abandonar por un imponderable: la enfermedad repentina y posterior fallecimiento de mi querida madre en 1993. No era el momento, ni tenía las condiciones más propicias para continuar con esa tarea. Abandoné. Un año más tarde, quedo embarazada de mi tercer hijo, al que le diagnostican en su más temprana infancia una hipoacusia bilateral profunda. Mi objetivo fue dedicarle a mi hijo toda la atención que precisaba para aplicarle el tratamiento que me recomiendan los especialistas. En primer lugar, asistir a clases de logopedia, con personal especializado, para favorecer el uso del lenguaje y eso había que hacerlo en ese momento, no se podía posponer porque los años corrían en su contra. Y, en segundo lugar, en el contexto familiar, dedicarle el mayor tiempo posible para favorecer y estimular el desarrollo de su capacidad cognitiva y el proceso de maduración del sistema nervioso, con el desarrollo motor en general y con el aparato fonador en particular. El lugar donde recibía sus clases no estaba cercano al domicilio familiar por lo que el tiempo invertido en desplazamientos más la duración de sus sesiones ocupaba un determinado número de horas, que necesariamente había que restar a otro tipo de tareas. Y así fue durante doce años. Era tal el compromiso que adquirí como madre y la dedicación que opté por prestarle que, en un orden de prioridades, la realización de los cursos de doctorado y la posterior realización de la tesis no estaba entre ellas.

En 1996 obtuve la plaza de profesora titular de escuela universitaria. Un miembro del tribunal, Mª Victoria Molina Sánchez, al conocer mi formación en Historia, me propuso y me animó a escribir la historia de la Escuela de Trabajo Social de Huelva, con el objeto de que si otros a su vez escribían sobre sus propias escuelas, se podría obtener un panorama más completo de la realidad de cómo se había desarrollado la formación en los distintos centros de la geografía española. La idea me entusiasmó. Incluso anduve dándole algunas vueltas sobre cómo podría abordarlo, pero tampoco fue el momento de emprender un trabajo de tamaño alcance. Mis tres hijos estaban primero. Lo que sí hice, y creo que por compensación, fue escribir un artículo para una revista, en el año 2001, a demanda del que es mi director de tesis, Dr. Octavio Vázquez, cuyo título era *La Escuela Universitaria de Trabajo Social de Huelva, su nacimiento y evolución,* y que fue publicado en la revista *Portularia,* donde hacía una pequeña síntesis por los periodos por los que había atravesado dicha institución. Ahí está, creo, el poso, en el sentido de huella, que esta experiencia dejó en mi memoria, y que con la realización del trabajo de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados primero y, posteriormente, con la realización de esta tesis, he querido darle continuidad.

Transcurridos unos años, retomo de nuevo los estudios de doctorado. Corría el curso 2001-2002 en el que me matriculo en los cursos en el Programa Interuniversitario Estudios de las mujeres y de género de la Universidad de Huelva. Los finalizo el curso siguiente. Hago nuevamente un paréntesis por cuestiones ajenas, y no tan ajenas, a mi voluntad.

En el curso 2005-2006 decido retomar nuevamente el doctorado y proseguir con la realización del trabajo de investigación. Decido hacer un traslado de matrícula desde mi Programa de Doctorado al Máster Interuniversitario de Globalización, Multiculturalismo y Exclusión Social. Desarrollo de Políticas Sociales y Trabajo Social. Migraciones, que se impartía en la Universidad de Huelva, en el Departamento de Sociología y Trabajo Social. La cercanía y el conocimiento personal de compañeros que impartían clases en el mismo pensé que podían facilitar mi trabajo. Con mucha ilusión retomo nuevamente este proyecto por un deseo ferviente de concluir lo que había comenzado. Me convalidaron todos los cursos que ya había concluido y sólo me quedaba realizar el

trabajo de investigación. Pero nuevamente una circunstancia imprevisible, la enfermedad de mi padre, que le hace dependiente absoluto, me impide llevar a término mi deseo.

A partir de 2007, decido también iniciar otro camino en mi formación, tanto a nivel académico como personal, formándome en Psicología Humanista, Terapia Gestalt, Bioenergética y Eneagrama. Tanto la realización de las actividades que comporta esta formación, como mi dedicación plena a la docencia, más la dedicación a mi familia me absorben mucho tiempo y esfuerzo que me impiden abordar en condiciones plenas el trabajo que yo sabía que me estaba esperando.

En 2008, por fin, retomo de nuevo el trabajo de investigación y me propongo firmemente finalizarlo. Le dediqué todo el tiempo que fue necesario y lo conseguí. En septiembre de ese año lo defiendo y lo supero con una calificación excelente. En el mismo acto de defensa, algunos compañeros me animan a que, sin descanso, continúe con la tesis. Estaba muy animada porque, además, estaba muy imbuida en la temática en la que había estado trabajando durante tanto tiempo, pero opté por tomarme un descanso. El curso estaba a punto de comenzar y, para mí, esos momentos también son una causa de estrés y no quería añadirle una más.

Ese periodo de descanso que había decido tomarme se alargó más de lo previsto en un principio. No encontraba sosiego, calma y tranquilidad para retomar un trabajo que yo lo percibía como muy arduo para compaginarlo con la docencia y otras cuestiones tanto académicas como personales. Aunque nunca lo desestimé del todo, ya que le dedicaba tiempo, aunque no el suficiente como para concluirlo.

Llegado el curso 2013-2014, sí que me propongo seriamente finalizar mi tesis. Han sido muchos los años en los que la he tenido en mente, años en los que he ido recopilando información, dándole contenido a algunos de los capítulos, rehaciendo lo ya realizado, etc. y desaprovechar un trabajo que yo soy la primera interesada en que viera la luz no me parecía lo más razonable. Y, por fin, aquí está mi trabajo.

Una tesis no responde a una demanda institucional como puede ocurrir con cualquier otro trabajo de investigación; por tanto, toda la responsabilidad recae en el propio investigador que es el que selecciona desde el tema a investigar, los objetivos, los tiempos, las fuentes de información la metodología, etc. Como dice Sierra Bravo (2001: 27), la investigación es una actividad humana orientada a descubrir algo desconocido. Tiene su origen en la curiosidad innata de los hombres, es decir, en su deseo de conocer cómo y por qué son las cosas y cuáles son sus razones y motivos. Las preguntas son el origen de cualquier investigación.

Mis preguntas e intereses académicos y de investigación puedo decir que han estado casi siempre centrados en el conocimiento de nuestra propia historia, la historia del Trabajo Social y sus instituciones educativas porque, como dice Miranda (2008b) conocernos mejor es imprescindible para entendernos mejor. Y ello es lo que me ha impulsado a indagar en todo aquel material bibliográfico o cualquier otra fuente de información que nos dijera más, siempre algo más. Cuando fui estudiante, jamás se nos habló de quién/es habían sido nuestros predecesores, cuáles habían sido sus obras, cómo había nacido nuestra profesión y la disciplina que estaba estudiando. Nada de esto supimos en esos momentos. Una vez comienzo a saber algo sobre aquellos que nos precedieron en este oficio, sobre nuestros orígenes, comienza a interesarme cada vez más y más por qué el Trabajo Social que a nosotros nos habían enseñado no era exactamente el Trabajo Social que querían las primeras trabajadoras sociales, a las que tanto debemos estar agradecidos. Y esa es una de las fuentes de las que surge nuestra curiosidad, que con la realización de esta tesis está parcialmente cubierta.

Esta tesis, de otro lado, no es más que un episodio en la historia del Trabajo Social que no puede sustraerse a la multitud de nexos de unión que tiene con la sociedad en la que emerge, se inserta y con la que interactúa. Santos Martí (2012: 38) dice que para comprender el Trabajo Social español es imprescindible conocer el nacimiento y desarrollo de las instituciones donde éste se inserta, las escuelas. Estamos totalmente de acuerdo con él, y de ahí nuestro empeño en contribuir a este conocimiento.

El trabajo de investigación que realizamos para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados ha sido un antecedente del trabajo que presentamos hoy como tesis doctoral y responde al deseo de conocer la creación y el proceso de definición institucional de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad de Huelva, actualmente Facultad de Trabajo Social, que cuenta con una trayectoria de casi cincuenta años. Nuestra tesis abarca la reconstrucción del periodo que comprende, desde la creación de los estudios de asistentes sociales, en 1966, hasta 1983. La finalización la situamos en ese año porque entendemos que, a partir del mismo, se inaugura otra etapa en la que se comienzan a impartir los estudios como una Diplomatura, la Escuela se integra en la Universidad de Sevilla, etc. y que puede ser objeto de futuras investigaciones. Aunque la constitución legal de la Escuela se produce con anterioridad al comienzo de su actividad, nosotros consideramos su comienzo en el curso 1968-1969, que es cuando empiezan a impartirse clases en la primera promoción de asistentes sociales. La primera promoción finaliza sus estudios en el curso 1970-1971. Nuestra investigación, por tanto, abarca un periodo de quince años, desde 1968-1969 hasta 1982-1983.

Es inevitable hacer referencia a nuestra vinculación con este centro, del que guardamos recuerdos imborrables, porque allí comenzó nuestra formación y en él continuamos como docente. Desde un punto de vista pragmático, también nos facilitará, obviamente, la tarea de recogida de información, imprescindible para llevar a buen término nuestro trabajo. Aunque con las dificultades que toda investigación entraña, sin duda la circunstancia anterior nos allanará el camino y, como dicen Coller y Garvía (2005: 119), contando además con una buena dosis de entusiasmo, curiosidad intelectual, ilusión, perseverancia, flexibilidad y la ayuda de la fortuna, la conclusión de nuestra investigación está asegurada.

Una vez hube finalizado los estudios de asistente social y, con la necesidad personal de continuar ampliando mi formación y acceder a la Universidad, decido matricularme en una licenciatura. Me inclino por los estudios de Historia, disciplina por la que siempre había tenido predilección. Con la realización de este trabajo hemos intentado aunar ambas titulaciones para ofrecer una perspectiva histórica de un centro docente dedicado a la formación de trabajadores sociales, así como conformar una trayectoria

temporal en cuanto al devenir histórico del afrontamiento de los problemas sociales, remontándonos al momento en el que se puede decir que hay una cierta conciencia colectiva de que hay que poner remedio, porque no hay solución posible, a la pobreza, a veces severa, que padece gran parte de la población.

La elección del tema nos parece de sumo interés para ampliar el conocimiento de una de las primeras escuelas donde tuvo su comienzo la formación para el ejercicio de una profesión recién llegada a España desde los países europeos como Bélgica, Suiza y Francia. El tema objeto de estudio consideramos que es plenamente válido también para conocer, aunque sea parcialmente, los orígenes de la profesión en España. Se necesitarán muchas investigaciones similares a ésta para completar el conocimiento del devenir histórico de todos los centros que formaron a los primeros trabajadores sociales españoles Nosotros queremos contribuir con nuestra aportación, siempre parcial, a que así sea.

Por otra parte, las escuelas de Trabajo Social han sido las instituciones que en primera instancia han dotado de contenido al Trabajo Social y las que han fijado un carácter al mismo; además, es donde en primer lugar se formaliza el conocimiento para abordar el desarrollo de la práctica del Trabajo Social. Su estudio, por tanto, adquiere un significado especial porque pensamos que el nacimiento de estos centros educativos responde a las necesidades del contexto social, económico, cultural y político del momento que demandan profesionales generalistas que se hagan cargo de los problemas sociales que presenta la ciudadanía. La investigación sobre el nacimiento del Trabajo Social, visto desde las escuelas donde se ha impartido y se imparte la formación de los trabajadores sociales es muy escasa, y más aún desde la perspectiva del marco teórico de la acción social. Se han elaborado algunas aproximaciones pero desde perspectivas bien diferentes, entre las que destacamos: Irazusta (1990) *Escuela de Asistentes Sociales de San Sebastián. Treinta años de historia*; Alonso (1991) *Apunte histórico introductorio (1964-1990). Escuela Universitaria de Trabajo Social. XXV Aniversario*; Hernández Muñoz (1992) *Treinta años de historia de la Escuela de Trabajo Social de Málaga (1959-1989)*; Barranco et al. (1993) *30 años de historia de Trabajo Social en Tenerife*;

Molina (1994) *Las enseñanzas de Trabajo Social en España. 1932-1983. Estudio socioeducativo*; Rejado (2013) *Inicios y consolidación del Trabajo Social en Álava.*

Conforme hemos ido trabajando nos han ido surgiendo nuevos interrogantes y nuevas perspectivas, que en principio no estaban planteadas. Así, tomando palabras de Linz (1994: 32), "este trabajo ha sido como quién saca cerezas de un cesto: unas van enlazadas con otras"; el deseo de conocer los mayores elementos posibles que han conformado esos primeros años de la trayectoria de la Escuela nos han animado a ofrecer una perspectiva más amplia de lo planteado inicialmente; sin embargo, consideramos que no se agota aquí, sino que puede ser completado con trabajos posteriores.

Quisiéramos destacar que se nos presenta un tema de sumo interés y de hondo calado, porque vamos a estudiar una organización que en el periodo seleccionado pasa de ser una entidad de pequeño alcance, con escasa trascendencia social, e impartiendo estudios con una carácter de formación profesional, a convertirse en una organización de mayor tamaño, con una cierta trascendencia social y que pasa a impartir estudios universitarios. Analizar ese proceso de cambio y adaptación a las estructuras universitarias se convierte en un eje fundamental de nuestra investigación. Por tanto, no tratamos de explicar el presente de la Escuela, sino dar cuenta de un retazo de su pasado y analizarlo, que entendemos ha coadyuvado a configurar la realidad actual. Nuestra preocupación será cognoscitiva-descriptiva (comprenderla y describir cómo es) no prescriptiva-normativa (proponer cómo debe ser).

Pasamos a continuación a exponer la estructura que tiene este trabajo.

Dedicamos el Capítulo I a hacer un recorrido por las diferentes formas de acción social que ha habido a lo largo de la historia, desde las propuestas de los primeros reformadores de la caridad en el siglo XVI hasta la transición política española. Abordamos nuestra investigación desde el marco de la acción social, término amplio y abstracto, que puede dotarse de diferentes significados, y es utilizado como sinónimo de otros muchos conceptos referidos todos ellos a lo que implica la satisfacción de necesidades para mejorar las condiciones de vida y la relaciones de convivencia.

Podemos decir que el Trabajo Social es una profesión que se ha ido construyendo en el andamiaje social y político de varios siglos, aunque su consolidación se produce en los siglos XIX y XX. Para Montaño (cit. en Morera, 2010: 237) existen dos perspectivas que explican la naturaleza del Trabajo Social. Una perspectiva endogenista que sostiene que el Trabajo Social se origina en la evolución organizativa y profesional de las anteriores formas de ayuda: la caridad, la beneficencia, la filantropía. En esta tesis la profesión es vista a partir de sí misma, sin considerar la historia de la sociedad. Esta perspectiva le proporciona al Trabajo Social una autonomía histórica respeto a la sociedad y la lucha de clases. La segunda es la perspectiva histórico-crítica por la que el Trabajo Social cumple un papel político y tiene una función que se explica por la posición que ocupa en la división social y técnica del trabajo. Esta perspectiva parte de una visión de totalidad social, que explica la naturaleza y funcionalidad del Trabajo Social para el orden burgués, legitimando el orden y la acumulación capitalista.

Hacer un recorrido por los campos normativo, de la acción, del conflicto y de la realidad concreta es lo que pretendemos hacer en ese primer capítulo como antecedentes de lo que será el ámbito de intervención del Trabajo Social.

El Capítulo II lo dedicamos a estudiar el contexto histórico donde nace el Trabajo Social, en la realidad europea y americana fundamentalmente. En la elaboración de este capítulo nos hemos servido de un trabajo previo que hizo la autora para una obra colectiva sobre el Trabajo Social. Damos una visión suficientemente amplia sobre los orígenes del Trabajo Social, la realidad social con la que se encuentran esos primeros trabajadores sociales y las primeras intervenciones que acometen, tanto desde el punto de vista de la práctica como desde el punto de vista de la investigación. Dejaremos constancia, como dice Fombuena (2011: 24), de que el Trabajo Social no nació en la universidad ni fue elaborado por científicos, sino que fue creado por mujeres que lo "practicaron" y después lo "·pensaron".

El Capítulo III está dedicado a indagar la primacía del género femenino en el contexto donde se inserta nuestra investigación, donde cobra una importancia significativa ya que el alumnado está compuesto por una abrumadora mayoría de mujeres, no así el

profesorado que se reparten al 50%. El Trabajo Social ha sido creado por mujeres, desarrollado por mujeres, luchado por mujeres, ejercido por mujeres, pero no ha gozado del valor social que tiene otro tipo de actividades ejercidas por varones. Ello tiene una primera explicación en el papel social otorgado a las mujeres y la función social que tiene la profesión. Por tanto, abordaremos el papel que las mujeres han tenido como creadoras e impulsoras de las propias escuelas y de la profesión, y las consecuencias que de ello se derivan en la consecución de los logros con un alto coste de tiempo y esfuerzo a las personas que fueron protagonistas de los mismos.

Hemos de confesar que nos hicimos conscientes de la importancia de esta perspectiva cuando tuvimos la posibilidad, hace ya bastantes años, de leer la primera investigación sobre este tema de una trabajadora social argentina, Grassi (1987: 7), que nos impactó sobremanera, porque compartíamos todos sus planteamientos así como los resultados de su investigación. Dice en el prólogo de su libro que:

> "Es función del intelectual no hacer -y no hacemos- concesiones a la búsqueda de la verdad. Puedo equivocarme, pero en ese caso no será producto de la deshonestidad ni de la indulgencia, sino del seguro interés por contribuir a explicar por qué las mujeres, a pesar de años de militancia feminista y de los grandes espacios ganados, seguimos siendo el "otro" distinto en una sociedad que se presenta como igualitaria y democrática".

Pues bien, la supremacía del género femenino en el ejercicio de nuestra profesión, ejerce influencia en el valor social de sus profesionales. Nuestros esfuerzos van dirigidos a estudiar esta perspectiva.

El Capítulo IV lo dedicamos a hacer un recorrido por el nacimiento y el desarrollo de las escuelas de Trabajo Social en el contexto español. También introducimos en el capítulo algunas de las orientaciones profesionales que han sido y son más significativas en el proceso de profesionalización y la contribución de los distintos actores en este proceso, cada una con diferentes grados de profundidad y de compromiso.

Las escuelas de Trabajo Social son instituciones con una gran solidez, teniendo en cuenta que la primera se fundó en 1932, hace ahora ochenta y dos años. Son muy pocas las que por distintos avatares de sus respectivas historias han desaparecido en un mo-

mento determinado, pero también se han creado otras nuevas. Según la Conferencia de Trabajo Social[1], actualmente existen treinta y cinco.

En España ha habido momentos en que se han contabilizado hasta cuarenta y dos escuelas, por lo que consideramos que son centros educativos que deben ser conocidos sobre todo por las generaciones venideras. Es muy importante que se sepan sus historias particulares, ya de por sí de gran interés, así como también ese conocimiento nos ayudará a profundizar más y mejor en la comprensión del Trabajo Social como disciplina y como profesión. No olvidemos que las escuelas son la primera instancia donde los futuros profesionales toman contacto con la profesión.

También completamos el capítulo con la experiencia del Centro de Maestras Auxiliares de Jaén que pensamos que puede arrojar luz sobre las necesidades de la época y cómo se hacía frente a través de varias iniciativas que eran complementarias a la iniciativa de la apertura de las escuelas de Trabajo Social, pero que fue una experiencia que solo se llevó a cabo en este lugar. Y, de otro lado, también abordamos el nacimiento del Trabajo Social en algunos países latinoamericanos y, al hacerlo, reconocemos la enorme influencia que ejerció en España en las décadas de los años sesenta y setenta porque las ideas provenientes de esos países eran recibidas como verdades incuestionables, ideas reflejadas en la literatura y en los discursos de trabajadores sociales latinoamericanos que nos visitaban con cierta frecuencia.

También introducimos en este capítulo un apartado dedicado a la celebración de los Congresos Nacionales de la profesión y la celebración de los Congresos Nacionales

[1] En http://conferenciatrabajosocial.blogspot.com.es/p/centros.html (Recuperado el día 12 de mayo y el 23 de junio de 2014). Según el Ministerio el número de centros donde se imparte el Grado en Trabajo Social es mayor, ya que constan centros que no están recogidos en la Conferencia de Decanos y Directores de Trabajo Social de la Universidad Española, como las Universidades de Cádiz; Autónoma de Madrid (centro superior de Estudios Universitarios La Salle; las Palmas (Estructura Teleformación ULPGC), Loyola Andalucía (Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de Grado en Trabajo Social); Deusto (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Campus de Bilbao); Católica de Valencia San Vicente Mártir (Facultad de Filosofía, Antropología y Trabajo Social); Almería (https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/pdfDo?codigos=[]$[00]$T$vacio$vacio$vacio$vacio$T&nombres=00$00$vacio$vacio$vacio$vacio$vacio&otros=T$vacio0Trabajo%20Social$GRADO&mascodigos=T$vacio$vacio$vacio$T$vacio$T$vacio$T$vacio$vacio&nomColOrden (Consultado el día 26 de junio de 2014)

de las Facultades y Escuelas de Trabajo Social. El interés que tiene dedicarle un espacio a este tema es que son, por excelencia, el lugar de encuentro, de puesta al día, de reflexión, de todos los acontecimientos que son relevantes para el devenir del Trabajo Social, tanto desde el punto de vista profesional como académico. Es el "escaparate" donde exhibir lo que ocupa y preocupa al Trabajo Social en cada momento; de ahí que dar un repaso a todos los encuentros que han tenido lugar y mostrar algunas conclusiones sobre los mismos nos parece que puede completar el panorama de la situación pasada y actual del Trabajo Social.

En el Capítulo V abordamos la construcción de los estudios de Trabajo Social analizando los diferentes planes de estudio que se han cursado en el periodo de nuestra investigación que prolongaremos hasta llegar a los título de Grado actuales. Los planes de estudio responden a los distintos niveles de reconocimiento oficial que ha tenido el título, y ha sido una conquista bien merecida para los estudios de Trabajo Social por parte de todas aquellas personas que en cada momento han luchado por conseguir el mayor y mejor nivel de formación para los trabajadores sociales y la defensa del lugar del Trabajo Social en la universidad. El título de Grado responde a la Convergencia Europea para situar todas las titulaciones a un nivel que permita el intercambio científico y profesional. En los momentos en que se toma esa decisión, las personas implicadas en el Trabajo Social estaban reivindicando el nivel de licenciatura para los estudios, proceso que se tuvo que paralizar cuando nos viene dado el paso de la Diplomatura al de Grado.

Pasamos a exponer en el Capítulo VI la metodología empleada para la realización de nuestra investigación, centrada básicamente en el uso del archivo de la Escuela y entrevistas realizadas a personas que estuvieron vinculadas con la misma. También se ha realizado una revisión bibliográfica para establecer el marco teórico conceptual, así como la revisión de todas aquellas investigaciones disponibles que hayan abordado el tema del Trabajo Social desde los centros donde se han impartido sus enseñanzas.

La observación documental, a través de fuentes escritas como fuente de información primaria, ha sido fundamental en nuestra investigación y estará centrada en el acce-

so a los legajos clasificados del archivo de la Escuela donde se espera encontrar información susceptible de ser analizada. Nos dará cuenta, como dice Sierra Bravo (2001: 283), de los acontecimientos sociales y las ideas humanas, producto de la vida social y, por tanto, pueden ser utilizadas para estudiarla directamente en cuanto registran o reflejan ésta.

La información obtenida de las fuentes bibliográficas y de los archivos se completará con una metodología cualitativa, como las fuentes orales, ya que éstas nos permitirán profundizar y abordar los significados y las acciones de los individuos involucrados en el campo de estudio. Hemos contactado con personas que fueron protagonistas por su vinculación a la Escuela como profesores y/o estudiantes a través de entrevistas en profundidad. Nos ha sido muy útil para recoger el modo de entender la realidad estudiada por parte de personas relevantes que han vivido de forma directa la experiencia de su paso por la Escuela. Nos permitirá, además de recoger información, observar y analizar las vivencias y la experiencia personal.

En el Capítulo VII se expone la investigación propiamente dicha, que se centra en hacer una reconstrucción de todos aquellos elementos que han influido en la creación y en el proceso de definición institucional de la Escuela de Trabajo Social de Huelva, haciendo referencia y desgranando sus aspectos jurídicos, económicos, la vida organizativa y el plan de estudios.

Terminamos con el Capítulo VIII, donde se exponen las conclusiones. Hacemos referencia a los aspectos fuertes de nuestra investigación, así como a las limitaciones y debilidades que hemos encontrado. Estableceremos, asimismo, posibles líneas de investigación futuras. Por último, exponemos las fuentes que hemos utilizado para nuestra investigación, tanto documentales como bibliográficas.

Queremos señalar, respecto al uso del lenguaje, que cuando nos referimos a las y los trabajadores sociales hemos empleado el masculino, así como cuando nos referimos a estudiantes y profesores. Aunque la realidad del Trabajo Social ha estaba conformada en su gran mayoría por mujeres, el uso del femenino hubiera obviado la presencia, aun-

que minoritaria, de varones, y puesto que el uso del masculino, abarca a los dos géneros, es ése el motivo fundamental por el que hemos optado por el uso de éste último. También queremos hacer referencia a que el Trabajo Social ha tenido distintas denominaciones a lo largo del tiempo. En principio, la disciplina era Servicio Social y el profesional era asistente social, pero su uso, desde bien temprano, ha sido muy infrecuente porque siempre se ha preferido utilizar la denominación de Trabajo Social para la disciplina y trabajador social para el profesional. Nosotros utilizaremos estos últimos independientemente de que en determinadas épocas históricas éstas no fueran sus denominaciones correctas.

Otro aspecto del lenguaje sobre el que queríamos advertir es que, si bien, actualmente, la Escuela sobre la que versa esta tesis es una Facultad, no lo era en el periodo sobre el que hemos investigado; por ello, la denominaremos Escuela, aunque sepamos que no es ésa su denominación en la actualidad. Igualmente, cuando nos refiramos a las otras escuelas, muchas de ellas son hoy también Facultades de Trabajo Social o integradas, junto a otros estudios, en otras Facultades con distintas denominaciones, pero nosotros las seguiremos llamando escuelas porque esa es la categoría administrativa que tienen en el periodo en el que se aborda esta investigación.

CAPÍTULO I

PRINCIPALES FORMAS DE ACCIÓN SOCIAL A LO LARGO DE LA HISTORIA

La historia significa la primera necesidad, porque su ignorancia impide saber donde se está, de donde se viene, quién se es y adonde se puede ir.

(Julián Marías)

1. Introducción

En este capítulo nuestra intención es la de hacer un recorrido por la forma particular de prestar asistencia a las personas y grupos desfavorecidos de la sociedad en las diferentes épocas históricas, y lo haremos desde las muestras más personales y particulares formas de ejercer la caridad cristiana, como virtud evangélica, controlada por la Iglesia, prácticamente en todas las épocas y lugares. También participan la nobleza y la burguesía. La existencia de todos estos dadores, como manifiesta López (1985: 24) no conllevará un cambio radical en la prestación de la asistencia hasta el siglo XX cuando se consolide la atención a los ciudadanos por parte del Estado, a través del establecimiento de las políticas sociales que conlleva la creación del Estado de Bienestar.

La acción social tiene numerosos significados. En sentido sociológico, el concepto de acción social fue definido por Max Weber como cualquier tipo de proceder humano orientado por las acciones de otro, las cuales pueden ser presentes o esperadas como futuras. Tal conducta puede ser interna o externa y puede consistir en que el agente haga algo, se abstenga de hacerlo o permita que se lo hagan. La acción social, por tanto, estará referida a la conducta de otros. Weber identifica cuatro formas de acción social: *tradicional,* que es la acción que se desarrolla bajo el influjo de la costumbre y el hábito. Son acciones conducidas por principios, normas, etc. en las cuales el componente racional es prácticamente insignificante. La rutina colectiva es el punto de partida originario en que puede surgir la acción social como tal, en cuanto acción tradicional. Aquí la racionalidad subjetiva parece disuelta en el automatismo mecánico de la costumbre popular; *afectiva,* que se desarrolla bajo el influjo de un estado emotivo. Tiene un carác-

ter principalmente irracional guiado por emociones como el amor, odio, etc. Su sentido no se establece en la instrumentación de medios hacia fines, sino en realizar un acto porque sí; *racional con arreglo a valores* que, además de perseguir un fin racional está guiada por principios o normas morales. Responde a las creencias que posee el individuo, y que pueden ser religiosas, políticas, filosóficas. Como el individuo ya posee con anterioridad estas convicciones el proceso de decisión es más breve. Sin embargo, la acción no deja de ser racional, ya que los medios elegidos son los más adecuados para alcanzar el fin y realizar la nación Y, por último, *la acción racional con arreglo a fines* corresponde a la acción más racional posible de la acción, resaltando el elemento racional en términos de cálculos de medios para alcanzar la meta, midiendo racionalmente las consecuencias de la acción y comparando la efectividad de los medios en relación a los resultados. También podemos entender por acción social aquella conducta en la que el significado que a ella atribuye el agente o agentes entraña una relación con respecto a la conducta de otra u otras personas y en las que tal relación determina el modo en que procede dicha relación (Giner, 2001: 283). De una manera más sintética, podemos decir que la acción social es la conducta de los diversos agentes sociales, orientada intencionalmente, que constituyen un sistema de interrelaciones.

Por último, otra manera de concebir la acción social, que es como nosotros la vamos a entender, es las distintas formas que, a lo largo de la historia, y desde los parámetros ideológicos, culturales, sociales y económicas se han tenido en cuenta en cada momento histórico, para abordar la satisfacción de las necesidades sociales y el cuidado y la protección que se les ha dispensado a los distintos grupos sociales.

Según López (1985: 11-15) los niveles de análisis para abordar una historia de la acción social deben ser: el campo normativo, con sus normas legales, teorizaciones, actitudes sociales, propuestas y las polémicas que se suscitan en torno a la existencia de la pobreza masiva y la manera de hacerle frente; el campo de la acción, donde se trata de estudiar las formas y los contenidos que reviste la misma: la consideración del mundo del trabajo, las tendencias de secularización y especialización en lo que respecto a los que ofrecen la ayuda, como lo viven los receptores, y qué papel juegan los intermediarios. Los profesionales de la acción social formarían parte de ese grupo de interme-

diarios de la acción social; el campo del conflicto, donde se tendría en cuenta los grupos o individuos generadores de conflicto y canalizadores del mismo. Y, por último, el campo de la realidad concreta en sus facetas: política, administrativa, económica y social. Nosotros abordaremos aquellos elementos que entendemos son de especial relevancia para entender los discursos y las acciones que se llevan a cabo sobre la población empobrecida, que ha tenido distintas características a lo largo del tiempo, que siempre ha estado situada entre la conmiseración y el desprecio pero que ha sido persistentemente necesaria para el engrandecimiento del Estado y la creación de riqueza, aunque no haya disfrutado del reparto de la misma.

La acción social tiene una continuidad histórica y es una realidad con la que han tenido que convivir todas las sociedades, tanto del pasado como del presente. Se han dado distintas respuestas al problema de la pobreza. Al pobre se le ha sacralizado, estigmatizado, expulsado, aislado, etc. y cada una de estas conductas realizadas para (contra) ellos ha conllevado una práctica concreta y unas ideas y unos valores que son las que le han dado fundamento, y es así como se entiende la idiosincrasia propia de cada de las soluciones que se han puesto en marcha (Molleda, 2012: 210). Desde nuestro punto de vista es un tema con una actualidad vigente por cuanto podemos traer a nuestra realidad discursos, actuaciones y proyectos que, con los pertinentes matices de nuestra época, ya fueron temas de actualidad en sus respectivos momentos históricos.

En este proceso nos encontramos con seis grandes etapas y cada una de ellas ha conformado un sistema de atención diferente, desde la ayuda que se prestaba en la época medieval –siglos V-XV- (Caridad cristiana); la época moderna –a partir del siglo XVI- (Beneficencia); época ilustrada –siglo XVIII- (Asistencia Social. Filantropía ilustrada. Paternalismo ilustrado) hasta los importantes cambios que se producen con los procesos de la Revolución Industrial -a partir del siglo XIX- (Seguros Sociales y Seguridad Social); y el intervencionismo del Estado, finales siglo XIX y siglos XX con la configuración del Estado de Bienestar como expresión más pura de lo público, y el siglo XXI en el que estamos asistiendo a su "destrucción". Todas estas etapas no son nítidas, sino que se superponen, avanzan y retroceden, están interconectadas y no se puede decir que los sistemas que se conforman en cada una de ellas estén totalmente superados por-

que conviven, y se hacen presentes. Carasa (2005: 142) nos habla igualmente de que hay un deslizamiento de lo individual y privado hacia lo social y público en la contemporaneidad. La concepción de la pobreza y la asistencia sufrió un movimiento desde la idea del pobre al pauperismo, desde la individualidad del fracaso moral a la concepción colectiva y social, tanto desde el punto de vista conceptual como institucional.

2. El concepto de pobreza

Con independencia de cómo se defina o clasifique a los pobres de cada etapa y momento histórico, podemos decir, con carácter general, que dependían de los ricos para sobrevivir y estos de aquellos para mantener su posición privilegiada.

Una sociedad se ocupa de la pobreza de acuerdo con las estructuras jurídicas (relaciones sociales y familiares), políticas (responsabilidad por el bienestar del pueblo que se deposite en los gobernantes) y económicas (productividad alcanzada) que a su vez conectan con la religión y la filosofía. Según se ensamblen factores tan diversos, llegamos a una noción de pobreza con contenidos muy distintos. Desde tiempo inmemorial, y sigue siendo así en sociedades con muy poco desarrollo, la pobreza se identifica con el hambre, en su sentido más literal, aunque también se haya identificado con soledad, indefensión, abandono.

La pobreza, en su sentido usual de carencia, ha sido permanente a lo largo de toda la historia, por tanto la definición de la misma y de sus estados debe ser muy amplia. Para Mollat (1988: 12) la pobreza es una situación forzosa o voluntaria, permanente o temporal, de debilidad, dependencia, humillación, caracterizada por la privación de medios, cambiante según las épocas y las sociedades, relativos al poder y consideraciones sociales: dinero, influencia, capacidad intelectual, vigor físico, honorabilidad de nacimiento, relaciones, calificación técnica, libertad y dignidad personales. Para Swaan (1992: 23) la pobreza no equivale a una determinada cantidad pequeña de bienes, como tampoco es una relación entre medios y objetivos, sino que es, ante todo, una relación entre las personas. La pobreza es un estatus social y, como tal, un invento de la civilización. Woolf (1990: 95-96), por su parte, estima que la pobreza, además de ser una reali-

dad económica, era una imagen social que se percibía como tal, tanto entre los que eran pobres como entre los que no lo eran. Ha incluido siempre unos valores que han variado con el tiempo, y han determinado en todos los casos unas respuestas sociales. Por tanto, debe ser interpretada como un concepto relativo con respecto a las expectativas de una sociedad concreta.

La carencia y la escasez se encuentran en la bases de la noción de pobreza; los pobres son los necesitados, desamparados, menesterosos, desheredados. Podemos establecer una tipología de pobreza distinguiendo entre una pobreza móvil y ocasional, derivada de la permanente inseguridad y riesgo de caer en ella y una pobreza permanente, que a su vez tiene dos niveles: la integrada, amparada por las propias estructuras sociales y caritativas y la marginada, que representa la ociosidad o delincuencia y es perseguida por los poderes públicos (Maza, 1987: 14-19).

Para Maravall (1986: 21) pobres son llamados en general aquellos que, conforme a las estimaciones de la mentalidad social vigente, carecen de un bien que normalmente se desea por todos poseer y del cual el pobre se encuentra desprovisto en la medida misma en que se requiere de ordinario disponer de él. Por tanto, pobre es aquél que ha caído por debajo de un nivel mínimo de posesión adecuado para la existencia conveniente en el orden biológico, social, económico (de salud, de rango, de dinero).

Para Vives (1526, 1960: 126), el pobre no es solo el que carece de dinero, sino todo aquel que esté privado de fuerza, de salud, de ingenio, de juicio, y

> "Todo el menesteroso de ayuda es pobre y ha menester misericordia, que en griego equivale a limosna, la cual no consiste exclusivamente en la sola distribución de dinero, como piensa el vulgo, sino en toda obra con que se alivia la insuficiencia humana" (1526, 1960: 38).

Arenal (1862, 1959: 14), por su parte, en *El visitador del pobre* no define lo que es el pobre, sino que desarrolla una defensa de los cargos contra los mismos: falta a la verdad, es descuidado, es imprevisor, es vicioso, es ingrato, y en su examen intenta demostrar hasta qué punto es responsable el pobre de la faltas que se echan en cara. Dice:

> "Si en vez de decir el *pobre* dijéramos *la pobreza*, seríamos más exactos y menos agresivos; porque los males que están en las cosas hacen pensar en grandes medios para evitarlos, y mandan tolerancia".

Todas estas definiciones tienen algo en común: la necesidad que tienen unos de ser ayudados por otros, dada la imposibilidad de mantenerse a sí mismos y a sus familias.

A partir del siglo XVI, y hasta bien entrado el XIX, se desarrolla en toda Europa la doctrina en favor de la discriminación de los pobres, y ello, básicamente, porque existe una pobreza que es socialmente aceptada, la *verdadera pobreza*, identificada con la condición socioeconómica de los que trabajan y producen y que es asumida por todos como una realidad ineludible. Junto a ésta, existe la *falsa pobreza*, despreciada socialmente, encarnada en los vagabundos, vagos, malentretenidos, que hacen de este tipo de pobreza su modo de vida. Es este último tipo el que motiva que los poderes públicos hagan una legislación específica para combatirla y reprimirla. Se creen establecimientos especiales que cumplen una función disuasoria y ejemplificadora para todos aquellos que hacen, o pueden hacer de esta conducta, una forma de vida. Pero existía una gran dificultad y era la de establecer los límites entre la *verdadera* y *falsa pobreza,* que la propia realidad se encargaba de difuminar (Díez, 1992: 108).

En casi todas las clasificaciones de pobreza hay tres criterios implícitos, de los que nos habla Swaan (1992: 26 y ss.): incapacidad, proximidad y docilidad. La incapacidad se refiere a la imposibilidad de ganar lo suficiente para vivir con el propio esfuerzo. Es una imposibilidad manifiesta de desempeñar cualquier actividad capaz de crear un derecho socialmente válido a exigir una parte de los recursos, las existencias o los esfuerzos de otros. Es también la imposibilidad de dar algo de valor equivalente en ese proceso de intercambio. En el concepto de reciprocidad, que está detrás de este criterio, y en esta asimetría de relaciones los pobres podían mostrar gratitud, rezos y plegarias, o bien, abstenerse de pronunciar ofensas y maldiciones.

Respecto a la proximidad, ésta define un área social de responsabilidad. Los pobres que se hallen dentro de esa área son responsabilidad de los ricos; los que se hallen

fuera de esta área son responsabilidad de otros o de nadie. La proximidad puede estar relacionada con el parentesco y con la residencia. El parentesco, incluso en la actualidad, constituye un importante criterio de obligación, el que adquirimos frente a nuestros familiares más directos. Cuando las comunidades se fueron haciendo sedentarias, la proximidad se fue sustituyendo por la residencia, que permite asignar cada persona pobre a una comunidad de asistencia de manera que las responsabilidades queden perfectamente delimitadas.

Y, por último, el criterio de docilidad, que se refiere al grado de pasividad o actividad con que los pobres intentan conseguir la redistribución del excedente una vez que han quedado excluidos de él. Podríamos trazar una línea imaginaria donde en un extremo estarían los pobres honrados, decentes y avergonzados que ocultan su miseria y no piden nada. En el otro, estarían los que roban, asaltan, saquean y que, agrupados en bandas, aterrorizaban a las poblaciones; y, entre ambos, se encontrarían los que muestran una cierta actividad porque salen a mendigar e intentan llamar la atención sobre sus miserias.

3. El trabajo como remedio, que no solución

Antes de continuar, vamos a dedicar una breve reflexión a una de las constantes que ha habido a lo largo de toda la historia y la importancia que todos los tratadistas han dado al trabajo como remedio, que no solución, al tema de la pobreza; y es que del trabajo se tiene una consideración social y moral que cambia con el tiempo y el espacio. Seguiremos a Aizpuru y Rivera, (1994) y Sotelo (2010). Etimológicamente la palabra trabajar, procede del latín *tripaliare* (torturar) y, a su vez, procede de *tripalium*, que es un aparato de tres pies donde se coloca el caballo que va ser herrado, después fue un potro de tortura (Fossier, 2002: 9). Posteriormente se deslizó desde el punto de vista semántico, hacia el sentido de *trabajo*, con un sentido de penalidad. En un primer momento, el trabajo se caracterizó por una progresiva diferenciación entre el trabajo manual y el intelectual. El primero fue perdiendo prestigio con la generalización de la esclavitud, ya que empezó a considerársele cosa propia de esclavos. El desprecio hacia el trabajo, no lo era tanto por el trabajo en sí mismo, sino por la dependencia que éste ge-

neraba, cuando el valor de la libertad estaba por encima de todo; y quienes carecían de libertad absoluta eran los esclavos, que eran los que ejercían el trabajo manual.

Con el Cristianismo el trabajo tuvo una concepción ambivalente. Por un lado, era consecuencia del pecado original y el mensaje era que cada uno comería de lo que se ganara con el sudor de su frente, tal como reza en la segunda *Carta a los tesalonicenses*:

> "El que no quiera trabajar que no coma. Pues bien, tenemos noticias de que algunos de vosotros viven ociosamente, sin otra preocupación que curiosearlo todo. De parte de Jesucristo, el Señor, les mandamos y exhortamos a que trabajen en paz y se ganen el pan que coman".

Cierto que el trabajo supone un esfuerzo y sufrimiento doloroso, pero hemos venido a este mundo a sufrir (Sotelo, 2010: 342). Los hombres solo se salvarían con el sufrimiento. Pero de forma paralela se desarrolló otra concepción del trabajo, presentándolo como algo útil y digno. A finales del medievo, por influencia del cristianismo y por las nuevas necesidades de producción y la escasez de mano de obra que así lo exigían, se producirá una exaltación del trabajo. Es, en este momento, cuando veremos que comienza la persecución de todas aquellas personas que pudiendo trabajar no lo hacen y la necesidad de convertirlos, por la fuerza si fuese preciso, en mano de obra para la floreciente industria.

A partir del Renacimiento, el trabajo adquiere una dignidad que no había tenido hasta entonces, provocada por el desarrollo económico y las nuevas corrientes de pensamiento. El Protestantismo fue una de las corrientes que más decisivamente contribuyó al ensalzamiento del trabajo. El hombre se convierte en dueño de su destino y el trabajo permitía cambiarlo. Lutero (1485-1546) pensaba que el trabajo es un servicio a Dios, no solo una obligación, sino un privilegio que nos une a él. Para Calvino (1549-1564), los frutos del trabajo indican que somos los elegidos de Dios, con lo que se asume como legítima la ganancia, el lucro, el enriquecimiento, que sería provechosa para toda la sociedad. Para Juan Luís Vives, al que volveremos posteriormente de una forma más amplia, el trabajo será la pieza fundamental de su reforma, ya que no había excusa alguna para estar desocupado, y ello por las múltiples ventajas que éste tenía: engendra riqueza, alivia las condiciones materiales de vida; a través del trabajo el hombre forja los víncu-

los civiles con la sociedad, el trabajo socializa y humaniza al hombre, lo dota de conciencia de sí mismo y de cuanto lo rodea, perfecciona la condición humana y porque negar el trabajo y privar al hombre de vivir de su propio esfuerzo y a la comunidad de ese valor es un acto contrario a la caridad cristiana.

Desde el siglo XVI se desarrolla toda una literatura que exalta el trabajo en detrimento de la idealización franciscana del pobre. Ello implica la condena de la ociosidad, que se veía perniciosa en sí misma, fuente de otros males y madre de todos los vicios. Aunque su condena es más moral que económica, ya que en la economía preindustrial casi todo el trabajo era estacional, y hasta los trabajadores a tiempo completo podían estar ociosos durante buena parte del año.

A partir del siglo XVIII, el trabajo se constituye como el hecho social central, en la medida en que impregna toda la estructura social. La sociedad capitalista y liberal aportó una nueva visión del individuo, juzgado, no por su estamento, sino por su relación con nuevos valores como el beneficio, la capitalización y el trabajo. La capacidad individual de producir riqueza pasó a ser uno de los criterios fundamentales de estratificación social, que encontró su máximo exponente en la separación entre el capital y el trabajo.

El proceso de racionalidad y eficiencia que comenzó a tener el sistema industrial moderno fue acompañado de la división del trabajo, depauperización, alienación, fuerte disciplina, jornada laboral agotadora, que condujeron a una desvalorización de la consideración del trabajo en la medida que los trabajadores no encontraban en él una fuente de satisfacción, ni una justificación de su valor humano; de ahí que se produjeran episodios de resistencia al trabajo, tanto de forma individual como colectiva.

En la sociedad contemporánea, los científicos sociales abren paso a la idea de que con la automatización y la informática habríamos entrado en la *tercera revolución industrial* (Sotelo, 2010: 341) que llevaría en su seno el fin del trabajo asalariado, o al menos, una profunda transformación. La reducción de puestos de trabajo parece imparable, aún teniendo en cuenta la gran variabilidad de las tareas del sector terciario que

comprende actividades que exigen una buena formación, como finanzas, comunicación, publicidad, educación, sanidad, investigación y otras de más bajo nivel: hostelería, transportes, limpieza o servicio doméstico. Lo más probable es que las diferencias en el sector servicios, de por sí ya muy grandes, vayan en aumento pero, aún así, casi todas se verán afectadas por las nuevas tecnologías.

En la actualidad hay una cierta revalorización del trabajo, y máxime en los momentos actuales de crisis económica, que afecta a numerosas personas y grupos que son expulsados del mercado laboral, en el que se consolida un desempleo estructural de una gran envergadura. Dice Sotelo (2010: 352) que puede que un día no se necesite el trabajo tal y como ahora lo conocemos pero, por ahora, además de proporcionar el medio más habitual de vida, cumple otras funciones a las que no podemos fácilmente renunciar. Así, tener trabajo, en nuestros días, es considerado, en primer lugar, una fuente de recursos económicos primarios imprescindible. Es un factor de autoestima. Es uno de los canales más importantes de comunicación social y también de reconocimiento social: nos identifican con el oficio o profesión que desempeñamos, "*soy el puesto de trabajo que ocupo, y si no tengo ninguno, no soy nadie"*. Tener trabajo hoy en día es un privilegio; no tenerlo, una desgracia.

4. La caridad, virtud evangélica

La caridad es, por antonomasia, una de las virtudes evangélicas más importantes. De hecho, la fe católica no se puede demostrar si no es a través de las buenas obras. "La fe sin obras, no basta", fue una de las consignas del Concilio de Trento. No era un buen católico quién solo rezaba y se consagraba a Dios, sino quién demostraba a través de la donación (ya fuera en dinero o en especie) que era un buen cristiano. La limosna se da como donativo para socorrer una necesidad. Es una muestra de generosidad por amor a Dios y al prójimo. No siempre fue así como veremos a continuación. Muchas veces estaba teñida del más puro egoísmo.

Una de las formas más usuales que ha habido a lo largo de todos los tiempos, y que ha llegado hasta nuestros días, es ejercer la caridad a través de la limosna. Aún en el

siglo XXI se sigue ejerciendo, adoptando múltiples formas, algunas de ellas teñidas de solidaridad. Veamos las funciones de la caridad a través de la limosna o para qué ha servido:

1. Justificar la riqueza, racionalizarla ideológicamente. En la vida de San Eloy se dice: "Dios habría podido hacer a todos los hombres ricos, pero quiso que hubiera pobres en este mundo para que los ricos tengan una ocasión de redimir sus pecados" (Mollat, 1988: 46-47). Esta afirmación puede invertirse: La riqueza de algunos es necesaria para que los pobres puedan ser ayudados.

2. La santificación de las personas. Garantizaba la salvación del alma del que dona; por tanto, era una forma de seguro frente a la adversidad futura. Tenía la función mágica de aplacar el destino.

3. Era un medio de ejercer el control social, para preservar el equilibrio y el orden social jerárquico en un triple sentido: a) impedir que los pobres se mueran de hambre y cayeran presos de enfermedades contagiosas para el resto de la comunidad; b) redistribuir la riqueza mediante la limosna no afectaba al orden establecido porque impedía que los pobres se rebelaran. Conforme la riqueza se concentraba en pocos manos, hay un aumento paralelo del número de pobres; c) asegurar una abundante mano de obra dispuesta a trabajar cuando las necesidades de producción lo requirieran.

4. Hacerse perdonar la posesión de los bienes de los que el buen cristiano no se desprende, y poder así redimirse del pecado de la posesión de aquellos que no había tenido el coraje de sacrificar. O, dicho de otra manera, dando parte de estos bienes, se hace perdonar la posesión de los demás.

5. Exteriorizar el prestigio social. Dar limosna era un medio para mostrar que se era poderoso y rico; era una forma de ostentación y de orgullo. También la caridad se convirtió en una cuestión de honra. Los legados testamentarios en los que se destinaban limosnas para los pobres servían también para honrar al fallecido y daba a sus descendientes un mayor prestigio social ante la comunidad.

5. Juan Luís Vives propone una intervención reformadora

Desde finales del siglo XIV hasta el XVII no faltaron propuestas reformadoras para combatir la plaga en la que se había convertido la mendicidad. Tanto reformistas católicos como protestantes, si bien tenían ideas divergentes en muchos aspectos, estaban de acuerdo en valorar la mendicidad como una desdicha, lejos de ser una virtud, como había proclamado la Iglesia desde sus inicios. Todas las medidas que se tomaron estuvieron encaminadas a: prohibir la mendicidad y obligar a los pobres sanos a trabajar. Las autoridades municipales comienzan a disputar el control de los recursos a la Iglesia pero lo hacen como defensoras de sus propios intereses de paz, seguridad, orden y eficacia a través del trabajo, y sus actuaciones no perderán el trasfondo religioso aunque se introduzca una cierta secularización.

Juan Luís Vives (1492-1549) fue el representante más destacado de esta nueva política para con los pobres. Español de nacimiento, se vio obligado a salir de España por su procedencia[1]. Se instala en Brujas, la que consideró su patria de adopción, aunque viajará por algunos países europeos como Inglaterra y Francia.

Frente a las posturas antagónicas sobre el tratamiento de la asistencia a los pobres: libre ejercicio de la mendicidad o intervención de los poderes públicos, Vives se decanta por esta última proyectando en su obra un sistema de beneficencia pública. En su obra se refleja el espíritu burgués urbano, que exigía la reconversión de los mendigos aptos para trabajar en mano de obra para la floreciente industria.

Fue uno de los humanistas más dotados de su época y con más conciencia social, consciente de los desajustes entre los diversos poderes, las injusticias entre las clases y la desigualdad de oportunidades entre los individuos. Vives (1526, 1960: 38) tiene un concepto de la caridad como la de cualquier cristiano clásico: los pobres tienen derecho a ser socorridos y los pudientes tienen la absoluta obligación moral de ayudarles. Hasta aquí, nada de particular; donde destaca es por una visión más avanzada: su firme oposición a la mendicidad tradicional y el rechazo a ver la caridad solo como una mera ayuda

[1] Sus padres eran judíos conversos y Vives estuvo sometido a las presiones inquisitoriales.

material**.** Lo que hace es categorizar el universo de la pobreza. El pobre no es solo el que carece de dinero, sino cualquiera que esté privado de fuerza, salud, juicio, a los que se añaden todos aquellos que adquieren un corto sustento con su trabajo.

Vives, sin destacar vigorosamente el contraste entre los pobres profesionales y los pobres vergonzantes u ocultos, se preocupa más de la suerte de estos últimos por cuanto a menudo han caído en la indigencia sin culpa. Dice "la miseria que no mendiga ha de ser descubierta y se les ha de socorrer a hurtadillas" (1526, 1960: 123).

Su obra fundamental *De subventione pauperum* fue escrita en 1526 obra que, no por conocida, ha sido siempre leída. Pérez García (1996: 151) sostiene que nadie ha conseguido explicar de manera convincente la existencia de dos ediciones de la misma, una en marzo y otra en septiembre; parece ser que la primera edición es más breve que la segunda. Se considera uno de los primeros textos sobre materia social, y la escribe influenciado por el intenso debate entre las autoridades ciudadanas sobre la organización de la asistencia y de las discusiones de los humanistas sobre el trabajo para los mendicantes, sobre la riqueza y sobre la pobreza.

Llama la atención la dedicatoria a los regidores de Brujas con la que inicia su trabajo y les conmina a que pongan en práctica lo que propone en materia de acción pública. Para ello utiliza argumentos del siguiente tenor:

> "Y así como es cosa fea para un padre de familia consentir que en su casa haya alguno que padezca hambre o sufra desnudez o la vergüenza de andar andrajoso, en medio de la opulencia de su estado, así tampoco parece bien que en una ciudad, no pobre ciertamente, toleren sus magistrados que haya ciudadanos, siquiera sean pocos, que sientan las embestidas del hambre y el oprobio de la miseria" (Vives, 1526, 1960: 28)**.**

En el primer libro expone los principios generales del ejercicio de la caridad; define la necesidad de hacer el bien como condición para la existencia de la sociedad. Habla sobre las necesidades humanas y sobre la moral individual, por qué se ha de hacer el bien, las causas por las que algunos se apartan de hacerlo, el modo en que han de comportarse los pobres, el bien que se ha de hacer a cada uno y cómo se ha de hacer ese bien; recoge, en definitiva, la doctrina tradicional sobre la pobreza y trae a colación en

repetidas ocasiones las opiniones de los filósofos de la antigüedad clásica –Platón, Aristóteles, Plutarco, etc. que, junto a la Biblia, son sus dos fuentes de inspiración manifiestas, que son las propias del universo intelectual de los humanistas europeos del Quinientos. De Platón, por ejemplo, retoma la idea de lo que Dios da a cada uno no se lo da para él solo:

> "Serían felices la repúblicas si desaparecieran del vocabulario del trato humano las dos palabras *tuyo* y *mío.* ¡Cuántas tragedias no ocasionan entre nosotros! ¡Con qué énfasis no se hacen sonar expresiones como éstas!: le di lo *mío*; me quitó lo *mío,* no tocarás lo *mío; no* toqué lo *tuyo;* guarda lo *tuyo;* conténtate con lo *tuyo.* Como si hubiera algún hombre que poseyera algo que con razón pueda llamar suyo (Vives, 1526, 1960: 74).

En el segundo libro se ocupa de las responsabilidades de las instituciones colectivas y públicas en el socorro de los pobres. Desarrolla de forma detallada un programa para reformar la asistencia social ciudadana. Las medidas contenidas en esta obra fueron puestas en práctica en algunas ciudades flamencas y sustituían "el derecho tradicional del mendigo a la limosna por el derecho del pobre al trabajo; actitud que suponía la intervención del Estado en un dominio reservado hasta entonces a la Iglesia" (Bennassar, 1983: 204).

Vives no pretendió, en ningún caso, emprender una crítica a la estructura económica y social del momento sino que, a la vista de la observación y del estudio, entendía que la pobreza, más que bendición divina, era una injusticia social. La limosna, tal y como se daba, resultaba, a su juicio, perniciosa para la sociedad pues solo servía para tranquilizar la conciencia de los ricos, fomentando la ociosidad de los pobres. Su objetivo no era eliminar la pobreza, sino aliviarla:

> "Decidme: ¿quiénes se conducen con mayor inhumanidad, aquellos que quieren que los pobres se pudran en inmundicias, asco, vicios, maldades, desvergüenzas, lascivia, ignorancia, locura, calamidad, miseria o los que exgocitan los medios de sacarlos de tal estado y trasladarlos a una vida más digna, más pura, más sabia, con ganancia tan grande de tantos hombres inútiles y perdidos? En resolución, nosotros hacemos lo que hace la ciencia de la medicina, que no suprime la enfermedad de linaje humano, sino que la sana hasta el punto que puede" (Vives, 1526, 1960: 126-127).

En la obra de Vives sobresalen algunos rasgos a los que hacemos referencia a continuación: el horror moral y físico que experimenta ante la mendicidad profesional, el

grave peligro que la existencia de mendigos conlleva para la salud pública. Los mendigos son, a sus ojos, los peores enemigos de la beneficencia:

> …mendigos importunos, desvergonzados, que mendigan durante la misa, turbando hasta el recogimiento de la elevación. Mendigos repugnantes que introducen en la apretada muchedumbre de los fieles el horror y el hedor de sus pústulas. Mendigos engañosos que conservan con todo cuidado llagas repelentes y arrastran tras ellos a niños prestados o robados para inspirar compasión. mendigos ricos gracias a su oficio, que piden limosna a gentes mucho más pobres que ellos. Mendigos avaros que acumulan dinero y en cuya casa se encuentran por casualidad después de su muerte fortunas bien escondidas. Mendigos pródigos y libertinos cuyas mujeres se prostituyen... mendigos groseros cuyas comidas son más ruidosas que riñas de rufianes y mujerzuelas. Mendigos ladrones y asesinos. mendigos impíos a quienes no se les cae de la boca los nombres de Dios y de los santos, que se jactan de ser los pobres de Jesucristo pero a quienes no se les ve nunca ir a misa ni escuchar un sermón" (Bataillon, 1983, 186).

A juicio de Maza (1987: 82), todo el sistema expuesto por Vives tiende a la supresión radical de la mendicidad. Las soluciones que propone significaron una auténtica subversión de los valores vigentes, por sus implicaciones religiosas y socioeconómicas - secularización de la caridad y valoración de las funciones precapitalistas.

Hay tres conceptos que en Vives cobran un significado especial. El primero de ellos es el *trabajo*. Es el verdadero andamiaje de la religión porque perfecciona al hombre y a la sociedad. El trabajo no sólo es necesario, digno y benéfico, sino que también es un deber para todos los hombres: alimenta el cuerpo, alivia las condiciones materiales de la vida y engendra riqueza pero, también, a través del trabajo, los hombres adquieren un conocimiento empírico de la naturaleza, se acrecienta el patrimonio de las artes y los saberes, aprenden las virtudes civiles y cultivan pacíficamente la concordia, genera armonía natural del hombre con la Creación y armonía social (del hombre con sus semejantes). La ociosidad, por el contrario, era la puerta, decía Vives, a través de la cual puede introducirse la mala voluntad, la discordia y la lucha civil. La comunidad deberá velar para que todos los individuos trabajen porque lo que está en juego no es la economía sino la entereza de la sociedad.

El concepto de *caridad***,** lo concibe con una gran amplitud porque un acto caritativo es todo lo que hace humano al hombre. Por ejemplo, la política de trabajo que propone es un verdadero paradigma de caridad porque el trabajo socializa y humaniza al

hombre. El concepto exclusivo de caridad, ejemplificado en la limosna, cede en Vives terreno ante un concepto nuevo, el del trabajo para los aptos, donde establece una cierta jerarquía de situaciones y circunstancias.

En cuanto al tercero, el concepto de *pobreza* o menesterosidad, piensa que el hombre es un ser desvalido como consecuencia del pecado original. Sólo la vida en sociedad, el amor y la concordia mutua pueden garantizar una existencia digna de hombres. Así pues, es pobre quién precisa la ayuda de los demás y caridad es toda obra con que se alivie la insuficiencia humana: la enseñanza de la virtud, la atención médica, etc.

La reforma propuesta por Vives (1926, 1960: 100-102) introduce, en primer lugar, racionalidad, estableciendo un censo donde se anoten todos los tipos de pobres para, después, poder hacer una discriminación con los mismos: a) los que llenan los hospitales. Una comisión compuesta por dos regidores y un escribano debería elevar un informe al consistorio donde constase el número de asilados en estos centros, las causas de su ingreso y el conjunto de rentas de los que dependen estas instituciones; b) los que soportan la pobreza vergonzante en sus casas. El trato hacia estos no puede ser el mismo. Filiación de las familias enteras. Recoger el testimonio de vecinos imparciales acerca de la pobreza de estas casas, los medios de vida y la moralidad de sus miembros. Esta tarea informativa queda reservada a dos honestos diputados de cada una de las circunscripciones parroquiales de la ciudad de Brujas; c) los que practican la mendicidad pública. Serán reunidos en alguna plaza o lugar abierto para evitar disturbios y contagios y en presencia de dos o cuatro regidores y un médico, para que declaren sobre sí mismos, sobre su vida y su salud. Los vagabundos sanos serán expulsados a su lugar de origen, excepto si en su ciudad o país hubiera guerra, epidemia o hambre. Quién mienta deberá ser castigado por las autoridades.

Una parte específica de su propuesta la dedica a la financiación que descansa sobre un pilar básico: aquello que los laicos hayan dejado o puedan entregar para auxilio de los pobres deberá ser centralizado y administrado por los gobernantes de la ciudad, a los que se les presupone ser hombres sabios y buenos cristianos. Su propuesta de reforma se financiaría por un sistema múltiple: reducir parte de los gastos suntuarios munici-

pales (convites, agasajos, regalos, pompas, fiestas, etc.); establecer huchas en las principales iglesias de la ciudad, administradas por dos hombres de conducta intachable designados por los burgomaestres de la ciudad; pedir contribuciones voluntarias a las familias más adineradas de Brujas; con las rentas que genere la administración de los hospitales se depositarán anualmente en una caja común de manera que, sus administradores, puedan equilibrar con el excedente de los hospitales ricos el presupuesto de los peor dotados, o bien prestar auxilio a las localidades vecinas que puedan necesitarlo; este era el nuevo orden de cosas que imponían los nuevos tiempos (Vives, 1526, 1960: 113-121).

Vives había previsto las reacciones que causaría su libro. Dedica un capítulo[2] donde indica que su obra tendrá enemigos: los pobres que prefieren su ociosidad a una vida de trabajo; otros porque pensarán que es inhumano expulsar a los pobres del lugar; y a aquellos a los que habría que apartar de la administración del dinero.

Si hacemos un ejercicio de adaptar los criterios que daba Swan[3] y que están implícitos en todas las definiciones de pobreza, a las propuestas de Vives, tendríamos que a la *incapacidad* corresponde: la atención en los hospitales a todos aquellos que no puedan valerse por sí mismo; la asistencia a los pobres no válidos; la concesión de pequeños subsidios a quién incluso trabajando no obtiene lo suficiente para vivir y la instrucción y rehabilitación profesional para todos aquellos que tuviesen necesidad de ella, por su edad o incompetencia. Respecto al criterio de *proximidad*, habría que incluir: que la ciudad tiene que distinguir a sus habitantes de los intrusos y separar a los pobres legítimos de los pobres abusivos; la expulsión de los mendigos forasteros a sus lugares de nacimiento o procedencia; hacer recaer la responsabilidad sobre el gobierno municipal de sus propios indigentes y limitar las acciones positivas a los pobres locales. Y, por último, en el criterio de *docilidad*, se incluyen: su firme oposición a la mendicidad, con la supresión radical de la misma; poner a trabajar a todas aquellas personas útiles porque nadie debe estar ocioso; distinguir a los pobres legítimos de los pobres abusivos; dar los peores trabajos a los más

[2] Capítulo VIII: De los que desaprobarán estas nuevas constituciones. pp.124-131.
[3] Ver páginas 48-49.

díscolos y, finalmente, expulsar de los hospitales a todos aquellos que estuviesen sanos y pudiesen desempeñar un trabajo.

Ya en Vives encontramos la nueva política social de los siglos posteriores, y que podemos resumir y concretar en una serie de nuevos principios, siguiendo a Sotelo (2010: 145), Swaan (1992), Geremek (1989) y Kamen (1986): hacer una cuantificación de los pobres, saber cuántos y quiénes son en cada lugar, discriminar entre vagabundos, mendigos forasteros y naturales, restringir el libre ejercicio de la mendicidad y el vagabundeo; trabajo forzado para los pobres útiles y asistir sólo a los verdaderamente pobres, que serán los incapacitados por la edad, la enfermedad o la invalidez; las autoridades tendrán que encargarse de educar a los hijos de las personas necesitadas; la centralización de la beneficencia en instituciones civiles. Es decir, que las vías fundamentales para combatir la pobreza son educación y trabajo, no muy distintas de las que hoy se predican.

Vives encarna, según Serrano (1992: 41), las aspiraciones de un cierto humanismo cristiano intelectual, deseoso de reformas; que sabe darse cuenta tanto de las expectativas que forjan las ciudades modernas para la organización política y social como el futuro abierto de la muy activa burguesía mercantil. Era un espíritu puritano y trabajador, gustoso del arte de la etiqueta social, de un hombre delicado y hasta aprensivo al que le horrorizaba la insalubre multitud de mendigos.

Para concluir podemos decir que lo innovador de Vives se concreta en:

a. La importancia que adquiere la salvation social de los receptores en detrimento de la salvation eterna de los donantes.
b. El papel preponderante de las autoridades civiles en detrimento de las eclesiásticas.
c. La sustitución del caótico mundo de pequeñas instituciones de ayuda por un organismo central, la “caja común”.
d. La prohibición de la mendicidad y el rechazo de la práctica de Paupers Christi (pobres en Cristo).

e. La sustitución de la benevolencia para con los pobres por su sometimiento a programas sistemáticos y disciplinarios de trabajo, educación y rehabilitación.

6. Cambios sobre la visión de la pobreza desde el medievo hasta la etapa renacentista

Desde finales de la Edad Media, a lo largo de todo el siglo XVI y en siglos posteriores se observan dos actitudes contradictorias respecto a los pobres; esto es, se polemiza sobre dos posturas ideológicas:

a) Una, defendida por los humanistas y cristianos, por la que la virtud cristiana de la pobreza se presenta como un ideal y los pobres, identificados con Cristo, son considerados como los intercesores ante Dios. La obligación del pobre es aceptar voluntariamente su pobreza y sus privaciones, que son transitorias, para dar ejemplo al rico y para que éste voluntariamente renuncie a las riquezas que posee. Los pobres tienen derecho a ser socorridos y los ricos una absoluta obligación de ayudarlos. La beneficencia debía orientarse a procurar el bien espiritual del receptor a quién se exigía que enmendara sus costumbres, que volviera a sus deberes religiosos y encontrara trabajo para mantener a los suyos.

b) Otra, que tuvo mayor repercusión desde la Reforma protestante, por la que la pobreza se considera peligrosa, antisocial y atenta contra los principios cristianos. Los pobres infunden temor. La pobreza ya no es una cuestión estrictamente moral, sino que es un problema que atañe a la sociedad y presenta graves consecuencias económicas; por tanto, se trata de combatir la concepción tradicional de la pobreza, que derivaba de una concepción estática de la vida económica y sobre la que se apoyaba la sociedad heredada, jerárquica e inmovilista.

Esta transformación del concepto de pobreza y sus conexiones y repercusiones con otras esferas próximas obligaba y, esta es una gran cuestión a fines del XVI, a plantearse el problema de: ¿cómo resolver el aumento constante de la masa de pobres cuando eran tantos los que se acogían a este estado para resolver, aunque fuera momentáneamente, sus dificultades?

Con el Renacimiento, el mundo se hace más ancho. Los europeos toman contacto con nuevas civilizaciones. El capitalismo se desarrolla rápidamente, estimulado por el comercio marítimo y colonial y por la afluencia de metales preciosos que trae consigo un alza de los precios. Hay una polarización social: el aumento de la riqueza se concentró en pocas manos y, de otro, las condiciones de vida de los pobres empeoraron de manera considerable. Se produce un aumento espectacular de la pobreza y el vagabundeo, fenómenos a los que estaban expuestos la mayor parte de la población, ya fuera rural o urbana, por las sucesivas crisis agrícolas y de subsistencia (malas cosechas, sequía, inundaciones, plagas), la falta de trabajo, epidemias, depresiones económicas, etc. En este contexto los escritores, tanto católicos como protestantes, adoptaron una actitud distinta ante este problema.

La presencia de una gran cantidad de personas que sobrevivían de la caridad fue una de las grandes preocupaciones de la época. En este grupo marginal de "pobres" resultaba difícil separar aquellos que realmente eran necesitados de los que fingían. No obstante, las denominaciones eran muy ambiguas: se consideraban vagos o pobres tanto a sirvientes como a gente sin trabajo y holgazanes, o a los que desempeñaban oficios vergonzosos. También se incluían enfermos, lisiados, huérfanos, viudas, pícaros, etc. Esta gente se concentraba sobre todo en las ciudades, que se presentaban como el lugar donde había más oportunidades porque había una mayor diversidad de empleos y un mayor número de instituciones benéficas que distribuían limosnas diariamente. Ello conllevó que se intensificara el éxodo rural, que adquiriría mayor intensidad en los años de malas cosechas.

Para comprender las premisas en que se basan los discursos y propuestas pasaremos a ver algunos de los más significativos representantes de este debate. Había dos posturas: los partidarios del mantenimiento de la pobreza y el libre ejercicio de la limosna, y aquellos que, movidos por las nuevas ideas mercantiles y humanistas, propugnan la secularización de la asistencia a los pobres y la reconversión de los mendigos útiles en mano de obra. Como dice López (1992: 140), el debate se establece en términos de enfrentamiento entre dos conceptos básicos: la justicia y la misericordia.

En España destacan como estudiosos de la beneficencia pública: Domingo de Soto *(Deliberación de la causa de los pobres, 1545),* Juan de Medina *(De la orden que en algunos pueblos de España se ha puesto en la limosna para remedio de los verdaderos pobres, 1545).* Y, posteriormente, Cristóbal Pérez de Herrera *(Discurso del amparo de los legítimos pobres, 1598)*, Miguel Giginta y otros autores menos reconocidos. El enfoque de todos ellos lleva implícito el convencimiento de que todo estado cristiano tenía el deber de sostener a sus ciudadanos menos afortunados, y de que esta tarea no se debía dejar a la caridad privada.

Por ser Domingo de Soto y Juan de Medina los autores más relevante en el debate sobre la pobreza que se inició en España a mediados del siglo XVI, haremos una síntesis de las propuestas y posiciones fundamentales de cada uno de ellos. Seguiremos a Bennassar, (1983: 213-214), Maza, (1987: 88), Geremek (1989: 213-222), Marsal (2002: 29-32) y Santolaria (2003).

Domingo de Soto (Segovia. Dominico). *Deliberación de la causa de los pobres* (1545) era un eminente teólogo y representa la mentalidad medieval. Tardó doce días en escribir su tratado. Defiende la doctrina tradicional de la limosna: derecho de los necesitados a vivir de la misma y deber cristiano de ayudar a los pobres. Suprimir la limosna equivaldría a que los ricos se desentendieran de las miserias ajenas y privar de la subsistencia a muchos necesitados. No es partidario de distinguir entre pobres falsos y verdaderos porque perjudicaría a los menesterosos. Son legítimamente pobres tanto los naturales del lugar como los extranjeros. El destierro y la expulsión sólo se justifican y legitiman en las causas criminales. Pedir, si se tiene verdadera necesidad, no es un crimen. Además, no todas las tierras son iguales ni en riqueza, ni en pobres, ni en caridad; por ello, es por lo que el pobre tiene derecho a ir de un lugar a otro en busca de subsistencia, porque la libertad de circulación es un derecho sagrado: el reino es un cuerpo único. Se pregunta sobre los motivos que hay para tal prohibición y la conclusión es que no hay ninguno porque: a) no hay argumentos morales o legales que respalden las acciones represivas; b) los que teniendo bienes se hacen pasar por pobres son muy pocos y no hace falta una ley para ellos; c) las pestilencias se pueden generar también entre los pobres del lugar; d) respecto a la inmoralidad de los pobres advierte que en todas las clases hay gente indigna.

Respecto al examen de pobres, hay que ser benévolos y entender que muchas faltas están motivadas por sus necesidades. Existen muchas causas por las que algunas personas están imposibilitadas para trabajar. Rechaza toda tentativa de secularización de la asistencia. Ésta debe ser organizada por la Iglesia y el clero y no pasar a manos laicas. Porque asistir al necesitado no era un problema político sino una obligación de conciencia. No insiste en la noción utilitaria del trabajo subrayando, en cambio, la dignidad de la condición de mendicante. Legitima el derecho a la ociosidad, en nombre del sentimiento aristocrático de la honra. Las personas pobres de "buena sangre" no pueden envilecerse haciendo trabajos humildes y fatigosos; ellos tienen derecho a pedir y a recibir más limosnas que los demás. No se levanta contra los prelados prevaricadores sino contra las capas superiores del pueblo, que se alzan en grandes riquezas, en lugar de conformarse con su estado y quieren rivalizar en lujo contra la aristocracia hereditaria. Los nuevos ricos han destruido el equilibrio natural de las diferentes funciones sociales.

Juan de Medina (Salamanca. Benedictino) *De la orden que se ha instaurado en las limosnas para socorrer a los verdaderos pobres en algunas ciudades de España* (1545) representa la mentalidad moderna. Se sitúa en una perspectiva reformista de las estructuras sociales, expresión del reciente racionalismo burgués. Al estilo de Vives discrimina entre pobres legítimos y falsos pobres. Es defensor de la Real Cédula de 1540[4]. Rebate los argumentos de los partidarios de la libertad incondicional de los pobres mendicantes. Censura abiertamente la vida de los mendigos y vagabundos. Pretendía basarse en la observación de los hechos y no sobre los principios oponiendo el pragmatismo empírico a la teoría. Es un deber de buen gobierno poner orden y atender a los que lo merecen y no atender, a quien pudiendo trabajar, no lo hace. La pobreza perdía toda consideración desde

4 Va dirigida a todas las autoridades y concejos de las ciudades: 1) permiso para mendigar sólo a los verdaderos pobres, y sólo en su territorio; 2) cuidadoso examen de los pobres y concesión de las cédulas sólo al que verdaderamente no puede trabajar; 3) las cédulas son válidas un año y se dan en Pascua sólo a quien se confiesa y comulga; 4) los padres no pueden obligar a sus hijos de más de cinco años a mendigar; el juez eclesiástico o civil debe comprometerse a colocar a estos niños o chicos buscándoles un servicio o un taller con el fin de que aprendan un oficio; 5) los peregrinos que vayan a Santiago de Compostela pueden pedir limosna sólo si están a lo largo del camino "oficial" de Santiago; 6) también los frailes tienen que obtener el permiso de sus superiores para poder pedir limosna; los estudiantes pueden mendigar sólo con permiso del Rector de sus estudios o de la universidad en la que estén o del juez eclesiástico del lugar en el que está ubicada la universidad; 7) los concejos municipales, de acuerdo con cada uno de los tribunales competentes, deben nombrar responsables que vigilen el cumplimiento de estas normas; 8) para los pobres vergonzantes, los concejos y los tribunales civiles y eclesiásticos deben nombrar algunas "buenas personas" que recojan las limosnas para ellos.

el momento en que la mendicidad se convertía en un oficio como cualquier otro. Era injusto expulsar a los extranjeros, con lo que se apartaba de la Real Cédula de 1540 y de las ideas de Vives. Se les debía compeler a ganarse la vida con su propio trabajo. El cuidado de los pobres atañe al poder público y los administradores serían laicos, elegidos entre "personas sin necesidad y de buena conciencia". Los pobres tienen la obligación de trabajar: ¿habría tra solución a la ociosidad e improductividad que no fuera el trabajo? Argumenta la necesidad de trabajar desde los contenidos de la Sagrada Escritura y la emergente conciencia moderna del valor del trabajo y las necesidades productivas concretas. Pobre merecedor no puede ser es el que es útil para el trabajo. Asume la doble conciencia de que para trabajar basta con querer, ignorando el desajuste entre la oferta y la demanda y, por otro lado, la creencia de que el salario obtenido cubre las necesidades del trabajador y su familia. A los menesterosos se les atendería en su propio domicilio, para evitar que siguieran mendigando por la ciudad. Era partidario de las reformas ciudadanas, cuyo denominador común era el interés público y que obedecen a un triple criterio: sanitario (los pobres enfermos serán curados); espiritual (se acabará con los burladores de la caridad y las limosnas serán mayores al tener la certeza de que serán mejor empleadas); y económico (no habría tanta falta de trabajadores, labradores y oficiales).

Soto y Medina representan dos polos opuestos. La controversia entre ellos no queda resuelta, ya que en ambas interpretaciones de la doctrina de la misericordia y en las actitudes psicológicas respecto a los pobres y a la pobreza coexistían las líneas políticas y las actitudes (Geremek, 1989: 216). Estas distintas maneras de ver las cosas, Domingo de Soto, que se inspiraba en la idea medieval del pobre y no se daba cuenta de que la mendicidad de su tiempo era algo totalmente distinto; Juan de Medina, más moderno, comprendió que la mendicidad se había transformado en un problema social, tenían un límite común: no relacionaban el problema de los mendigos con el incremento de la ocupación y con el crecimiento de la producción (Perrotta: 2000: 97).

Se ha operado un cambio en la visión de la pobreza, desde una perspectiva tradicional a otra más moderna, y este cambio se produce, entre otras cosas, porque se vinculaba a los pobres con los siguientes elementos:

a) Las enfermedades y las epidemias mortales cuyas víctimas son los malnutridos. Afectaban más a los pobres que a ningún otro estrato social, dadas las características de la alimentación, condiciones de vida, suciedad, etc. dando lugar a la identificación del pobre como portador de enfermedades. Este miedo originó medidas de control y de registro de los pobres. Geremek (1989: 143) dice que la epidemia es un factor importante en la toma de conciencia acerca del peligro que representa la aglomeración de pobres para el interés común. Remedios no había, o había pocos. El más adoptado era el *aislamiento* para evitar el contagio pero la protección más segura era la *huida*. No obstante, también era habitual en cada brote de peste la obligación inmediata de abandonar la ciudad. La peste pone al descubierto las desigualdades entre pobres y ricos ante la muerte, lo que supone un factor de desequilibrio de las relaciones entre clases.

b) Los pobres son fuente de delincuencia. En la mentalidad de las gentes el vagabundeo y la mendicidad se encuentren cada vez más vinculados a los robos, en todo tipo de lugares y espacios. Cuando causaban más temor aún era cuando forman bandas armadas que extorsionan a los campesinos y atacan las casas aisladas. Se desarrolla en este siglo toda una literatura que evoca a los mendigos por su aspecto pintoresco y curioso o, más grave aún, se les denuncia como farsantes que simulan falsas llagas o enfermedades para provocar la piedad[5].

c) Los pobres perturban el orden social**.** La alteración del orden público provocaba inseguridad y se producía en todas las ciudades donde se congregaba un número considerable de pobres. Este miedo a la inseguridad provoca que se desarrollen medidas de represión porque los vagabundos no molestaban sólo por su ociosidad, sino porque constituían una amenaza para la sociedad ordenada: eran gente desarraigada, desempleada, forastera, sin domicilio fijo, extraña a la comunidad que los acogía.

Se llega de esta manera a distinguir entre los buenos y malos pobres. Los *malos pobres* son los holgazanes, parásitos, vagabundos. Los *buenos pobres* son los que uno cono-

5 "…de muchos se ha averiguado que con ciertos medicamentos se abren y ensanchan las úlceras para producir más lástima en los que los ven. Y no solamente por la avidez de la ganancia afean ellos mismos sus propios cuerpos, sino los de sus hijos y otros niños que a veces piden prestados o alquilados para llevarlos por todas partes…" (Vives, 1526, 1960: 50).

ce, los que pertenecen desde siempre a la aldea o a la ciudad, especialmente los ancianos, las viudas y los niños abandonados. Para hacer tales distinciones en las principales ciudades se dictaron una serie de ordenanzas que limitaban la asistencia a los pobres de la localidad. Pretendían reglamentar la mendicidad a través de censos parroquiales, aunque no todas se cumplieron, por lo que la atención a los pobres seguía dependiendo de la caridad individual las más de las veces, lo que provocó el nacimiento de numerosas instituciones administradas por eclesiásticos.

Como conclusión podemos afirmar que, con el despegue de las ciudades, la política social tiene tres características básicas: a) la secularización, por la que la caridad pasa de ser responsabilidad de la Iglesia a ser responsabilidad de las instituciones civiles, proceso que fue común a católicos y protestantes y fue una respuesta lógica a la necesidad de control (Kamen, 1986: 192); b) la burocratización, con la que el cuidado de los pobres queda cada vez más en manos de organizaciones especializadas; y c) la racionalización, cuya principal premisa fue contar y distinguir entre los merecedores de ayuda y los no merecedores, concepto que se ampliará profundamente a partir del siglo XIX.

7. La época ilustrada

Del siglo XVII se ha dicho que es el siglo de la pobreza y el sufrimiento. "Sobre la grupa del caballo del Hambre, cabalgaba la Enfermedad" (Hufton, 1989: 368). Era fácil que un pueblo mal alimentado contrajera enfermedades: el tifus, la fiebre entérica, y, sobre todo, la peste bubónica, fueron las epidemias más frecuentes. Tanto las pequeñas como las grandes poblaciones se vieron inundadas por un gran número de hambrientos y desvalidos procedentes del campo que, estimulados por la esperanza de encontrar un trabajo, o ser socorridos, o por eludir la justicia, caían sobre las poblaciones como un enjambre de abejas. Aquellas muchedumbres deprimidas, inestables, pasajeras y potencialmente peligrosas tenían que preocupar a los gobiernos y decidirlos a tomar cartas en el asunto con el fin de contener aquella riada humana, evitar los desmanes y velar por el cumplimiento de la ley (Hufton, 1989: 368-379).

Amalrig y Domergue (2001) y Ruíz y Palacio (1995) sostienen que el siglo XVIII es un periodo de la historia europea que va a ser protagonista de grandes cambios. La Ilustración fue un fenómeno múltiple que se extendió al resto de Europa desde Francia e Inglaterra y tomó diferentes características en cada uno de los países que la adoptaron. Es el Siglo de las Luces frente al ambiente de obscuridad y decrepitud de todo lo antiguo. Para España va a suponer un periodo de modernización que transformará la estructura política, económica y social del Antiguo Régimen. Se inicia una nueva dinastía tras la guerra de Sucesión que coloca a un Borbón a la cabeza del Estado, en 1700.

El centro del universo no es Dios, sino el hombre mismo. El *Deísmo* es la religión natural. La moral laica es independiente de la religión ya que los hombres se rigen por normas morales no sólo porque Dios ordena observarlas, sino porque la razón exige el respeto a los derechos de los demás. Afán de bienestar, mejorando el nivel de vida del pueblo. Acabar con el hambre, la pobreza, la enfermedad y la ignorancia. El objeto era conseguir el desarrollo y el progreso económico, fomentando las riquezas del país a través del desarrollo agrícola, industrial y comercial haciendo, a su vez, rico y poderoso al Estado. La educación fue una de las máximas prioridades y el afán por elevar el nivel cultural, que tenía un sentido utilitarista (realizar el trabajo lo mejor posible), no como vía para el acceso a un estatus más elevado. Libertad absoluta: “lo que es bueno para mí, es bueno para los demás”. La necesidad de que todos trabajen. La promoción de la cultura era otro de los valores importantes. Por ello fundan universidades, museos, ateneos, academias, bibliotecas. La sociedad es clasista desde el momento en que se consideraba que el pueblo no estaba preparado para ejercer la soberanía popular sometida durante siglos a la opresión, la superstición y la ignorancia. El racionalismo de Descartes, que afirmó que la razón del hombre es capaz de encontrar la explicación a fenómenos hasta entonces considerados como misteriosos. El relativismo surgido de un conocimiento cada vez mayor de la tierra y sus habitantes. El empirismo científico basado en la experimentación y la observación. Deseo de conocer el mundo donde habita y darlo a conocer.

También esta época se caracteriza por el auge demográfico. Parece ser que el factor más positivo fue la erradicación de la peste que después de 1685 no volvió a hace su aparición.

La política económica evolucionó del intervencionismo estatal propio de las doctrinas mercantilistas hacia el liberalismo propugnado por Adam Smith. El absolutismo ilustrado llevó una dirección firme de la economía pero, paulatinamente, fue aflojando el control y abriendo cauces a la libertad e iniciativa privada.

La Ilustración encontró un gran enemigo en la Iglesia Católica, que se supo atacada por aquella desde el primer momento tanto desde el punto de vista institucional como dogmático. La actitud de los ilustrados hacia la caridad católica fue de censura, aun reconociendo su labor asistencial, en cuatro sentidos: a) porque gozaba de ser generosa en exceso; b) se le acusa de servirse de la pobreza para justificar sus bienes patrimoniales; c) esta caridad indiscriminada provocaba efectos perniciosos sobre el carácter humano porque promovía la conformidad. La frase evangélica "pobre siempre habrá entre nosotros" daba por sentado que la pobreza constituía un aspecto más de la sociedad y ello hacía que el pobre creyera que su único recurso era vivir como un parásito de las limosnas de los demás; d) también se criticaba su insuficiencia porque no se prestaba ayuda allí donde era más necesaria. Aunque las ayudas pudieran considerarse masivas no estaban bien organizadas ni eran particularmente eficaces.

Detrás de esta crítica está el interés de la burguesía por deslegitimar el Antiguo Régimen que quería destruir porque es con él con el que se había identificado la Iglesia. Ésta se sintió atacada y adopta una actitud defensiva que se mantuvo prácticamente todo el siglo XIX. (Porcar 1999: 211).

7.1 ¿Qué significaba la pobreza para los ilustrados?

Para los ilustrados la pobreza se convierte en un objetivo prioritario ya que un Estado rico es aquel cuyos ciudadanos son útiles y laboriosos, por lo que la pobreza se ve como un obstáculo para el desarrollo económico y fuente de conflictos sociales, funda-

mentalmente, por el número excesivo de los que no trabajan y no son, por tanto, productivos. Desde la segunda mitad de siglo, las medidas se dirigen a hacer vasallos útiles debidamente encuadrados y controlados en sus comunidades naturales, tanto las territoriales como laborales y religiosas. El cambio de esta mentalidad se produjo en Europa en el siglo XVI. En España, será en el siglo XVIII cuando se comience a abordar este problema desde instancias estatales, que se traducirá en la clasificación de un universo hasta entonces homogéneo e indeterminado, bajo una nueva premisa: la capacidad del pobre para poder trabajar.

Ser pobre era una condición normal entre la población de la época. Bentham hace una distinción entre *pobreza* e *indigencia*. Mientras que la *pobreza* es el estado de aquel que, para conseguir subsistir se ve forzado a trabajar, la *indigencia* es el estado del que, desprovisto de toda propiedad o no puede trabajar, o no logra, siquiera con su trabajo, procurarse las provisiones que necesita".

En la mentalidad ilustrada la pobreza va a tener tres conceptualizaciones:

a) Un concepto economicista: pobreza como falta de patrimonio. Por tanto, pobre es el que no dispone más que de su propia capacidad para trabajar. Este concepto se une al pobre virtuoso.

b) La pobreza vinculada a ciertos modos de vida: pobreza-vagabundeo, concepto unido a la idea de peligrosidad social, el pobre diabólico que produce miedo social.

c) El tercer concepto es moral. Los que son definidos en la Biblia y en los Evangelios como pobres. Ahí se produce un deslizamiento del pobre al mendigo. Diseño que es, a su vez, asumido por los mendigos, produciéndose la mendicidad fingida, o la farsa de la pobreza, de la que hablan profusamente los textos de la época.

7.2. Factores explicativos de la condición de pauperizable de la población trabajadora

La economía familiar del momento era un frágil edificio del que no se podía sacar ninguna pieza sin poner en peligro todo el conjunto de la obra. Se vivía al día, sin previsiones para la vejez, la enfermedad, la incapacidad para el trabajo. Bastaba cualquier suceso imprevisto (enfermedad del que llevaba más recursos al hogar, su muerte, crisis en la industria doméstica, o el nacimiento del tercer o cuarto hijo) para colocar a las familias en una situación económica tan difícil que la recuperación era casi imposible. Es así como el abandono de niños se convierte en uno de los problemas sociales más generalizados de la época por lo que los gobiernos empezaron a considerar que estos no eran producto del pecado (el abandono era anónimo, por lo que se pensaba que era el resultado vergonzoso de una unión ilícita) sino de la pobreza, hijos de padres carentes de medios y que optaban por sacrificar a alguno en beneficio del resto de la prole. Tendría que transcurrir medio siglo para que esta actitud comenzara a cambiar, sin duda, debido al incremento de estos casos y a la alta estima que los economistas tenían ante el aumento de la población (Pérez Moreda, 2005: 125). La infancia abandonada se constituye como uno de los temas más importantes en la historia de la marginación. En la atención a los niños expósitos de las inclusas se volcaron, con vocación filantrópica las Juntas de Damas, "primeras reporteras de la miseria", que serán uno de los múltiples precedentes de posteriores actuaciones de voluntariado y germen de movimientos de participación femenina en el escenario de la vida pública (Tarifa, 1994: 29).

Los individuos y las familias sin recursos materiales (ahorros o propiedades) dependían del trabajo manual para su subsistencia por lo que acceder al mercado de trabajo era la frontera crucial. Encontrarse al otro lado de la misma convierte la pobreza en ineluctable aunque los grados de indigencia y miseria variasen según las circunstancias de la familia, la duración del período de desempleo, las medidas institucionales y la solidaridad de las relaciones sociales.

Ahora bien, hay una serie de factores que inciden de manera directa en que las familias lleguen estar depauperizadas. Una es el ciclo demográfico familiar. La familia necesitaba el trabajo de todos y cada uno de sus miembros para el sostenimiento del

conjunto. La reproducción y el envejecimiento generaban desequilibrios entre los miembros activos y pasivos de la unidad familiar, creando dificultades suplementarias, que fácilmente provocaban empobrecimiento. Las familias estaban obligadas a tener un tamaño reducido y lo conseguían por el temprano abandono de los hijos de la unidad familiar para ganarse el sustento. Era frecuente abandonar el hogar muy tempranamente (en torno a los 7 u 8 años) para ir a trabajar como sirvientes domésticos o aprendices (Carrasco, Borderías y Torns, 2011: 18). También por la relativamente tardía edad del matrimonio, lo que demuestra que cada vez más los cambios en la edad matrimonial respondían sensiblemente a las condiciones económicas; el extendido uso de los hospicios y casas de expósitos por parte de las familias obreras como depósitos permanentes o temporales del *exceso* de recién nacidos, además de la elevada mortalidad infantil.

Otro de los factores que incidía negativamente sobre las familias trabajadoras son las crisis de subsistencia y las crisis de subconsumo en el sector artesanal. Ambas podían actuar conjuntamente y, de hecho, lo hacían. Al alza de precios de los alimentos básicos había que añadir las dificultades en la producción, con el paro y el subempleo en los talleres y, en general, en el conjunto de las actividades económicas urbanas.

Y, por último, hay un grupo de factores de empobrecimiento que son dramáticos, aunque pueden ser considerados aleatorios: las enfermedades, las discapacidades y el fallecimiento de uno de los miembros activos del grupo familiar.

7.3. Política ilustrada para hacer frente al problema de la pobreza

Según Hufton (1989), al finalizar el Antiguo Régimen existían dos sistemas diferentes y contrarios entre sí para tratar de solucionar el problema de la pobreza. El sistema respaldado por la tradición católica y el sistema del plan laboral respaldado por la nueva filosofía ilustrada. Nos centraremos en este último.

Frente a la *"república de hombres encantados"* de la que habla Cellórigo[6], de los siglos XVI y XVII, donde el ideal parecía vivir sin trabajar, la España Ilustrada puso su meta en el progreso basado en el trabajo de todos: campesinos y artesanos, nobles y clérigos, pobres y ricos, fabricantes y comerciantes, hombres y mujeres. La prosperidad económica y social solo era posible si se contaba con una población numerosa, activa y productiva.

Los conceptos de trabajo y pobreza cambian y se propuso una política donde primara la racionalidad económica y el sentido utilitarista. No se concibe que existan gentes improductivas y descontroladas mantenidas por la caridad de los demás. Pero no todos los pensadores ilustrados estaban de acuerdo con la corriente poblacionista de la época. Otros preferían una población escasa con comodidades a una abundante con miseria, y no estaban de acuerdo con medir la felicidad del Estado por la cantidad de la población:

> "Quéjense de la escasez de víveres, pero no de la escasez de vivientes, de la falta de conveniencias, pero no de la falta de ciudadanos (…). ¿Qué hombre tan necio tendrá por menos dichosa una pequeña familia compuesta de padre y madre y uno o dos hijos en donde todos logran algo de comer, que otra grande de doce hijos en la que siempre haya alguien que llore y pida pan, sin que halle quien se lo pueda dar? Los españoles quieren representar y representan, en efecto, la primera, mientras que las otras naciones forman la segunda; y por eso se tienen por más felices a su ciudades, en cierto modo pobres y despobladas, que las extranjeras, aunque más ricas y pobladas" (Nuix y Perpiñá: 1783).

La política que se aborda desde el Estado, y que afecta al campo de la política de pobres, tiene las siguientes características:

1) Convertir a los pobres en sujetos leales, productivos y útiles. Esta es una tarea que incumbe al Estado y que ha de traducirse esencialmente en proporcionar trabajo a todos. Y contra los recalcitrantes, actuar con cierto rigor: penas severas, una policía más enérgica; la beneficencia sólo se ejercerá con agrado con los pobres que tengan un domicilio. Los demás representan siempre un peligro para los propietarios, campesinos y comerciantes. En el ámbito de la reforma, el trabajo tiene una triple función: a) *es una solución económica*. Hay que generalizar las manufacturas y las actividades producti-

6 1600. Memorial de la política necesaria y útil restauración de España y estado de ella, y desempeño universal de estos reinos.

vas. Hay una voluntad disciplinaria en la utilización del trabajo y ha de entenderse como una política alternativa para afianzar el orden social en su conjunto, y no tanto como una estrategia para utilizar a los sectores productivos según nuevas condiciones de organización del trabajo y la producción. Los esfuerzos que se han hecho con anterioridad contra el problema de los holgazanes, vagabundos, etc. siguen, en este momento, con toda su gravedad, pero lo que cambia es la manera de enfocar el problema, acentuando el sentido económico y disminuyendo el piadoso que es el que había inspirado tantas iniciativas caritativas; b) *afianza las virtudes morales.* Es el único antídoto contra el vicio e impulsa las virtudes cristianas y morales. Será considerado como la principal medicina social contra el peligro que corre la población trabajadora de quedar prendida en las redes de la pobreza severa, así como contra su disipación y degradación moral. Por último, c) *tiene una función política.* Al distinguir a los verdaderos pobres de los fingidos y obligar a estos últimos a trabajar, se refleja la falta de libertad y de derechos del pobre frente a la sociedad. Tiene que aceptar el trabajo que se le ofrece y el orden moral que esto implica.

2) Alejamiento de la Iglesia del terreno de la acción social. Toda la política de pobres iniciada por los ilustrados hará perder poco a poco a la Iglesia su jurisdicción sobre ellos Existe una corriente cristiana tradicional seguidora del mensaje evangélico "siempre habrá pobres entre nosotros" y que es contraria a cualquier tipo de organización de la asistencia, pero que tiene muy poco predicamento entre los ilustrados. La secularización progresiva del concepto de pobreza y, correlativamente, la entrada en vigor de proyectos propiamente destinados a la gestión de los vagabundos por los poderes públicos, hará bascular todo el sistema caritativo-asistencial. En este proceso, los eclesiásticos pierden prerrogativas importantes, sobre todo, las donaciones y limosnas que reciben para sustento de los menesterosos. Hay que tener en cuenta que el ilustrado censura la ociosidad y la vagancia, pero no sólo la del mendigo, sino también la de los eclesiásticos y los nobles.

En este siglo se abre paso un nuevo movimiento de ideas por las que el Estado tiene que sustituir a la Iglesia en la asistencia a los pobres. Se fragua la crisis de la caridad religiosa. Se cuestionan las funciones asistenciales de la Iglesia, acusada de servirse

de la pobreza para justificar sus bienes patrimoniales. Ataques que conducirán a secularizar numerosas instituciones, dando el golpe de gracia en 1789 con la desamortización de los bienes eclesiásticos, que contribuirá decisivamente al proceso secularizador, punto de partida de un importante cambio que se consolida en el siglo XIX con el paso de un régimen de caridad religiosa y particular a un sistema de beneficencia pública, asumiendo el Estado estas tareas asistenciales aunque la Iglesia seguirá teniendo un importante papel tanto en cuestiones de dirección y gestión como financieras y de patronazgo en todo el campo de la política de pobres. Esta presencia eclesiástica se articula con las responsabilidades de los poderes públicos locales y centrales así como la presencia de grupos de notables en una unidad de acción no exenta de tensiones.

Los ilustrados, fieles al principio de la igualdad natural, que les impulsa a trabajar por la extinción del pauperismo, proclaman al mismo tiempo que los pobres son necesarios. Pero la razón y el buen sentido aportan inmediatamente un correctivo: *la desigualdad de las riquezas no es más que un mal aparente, ya que favorece la cohesión social*. De la desigualdad de las condiciones nace el intercambio de servicios. Voltaire es un enciclopedista que está convencido de ello. Esta dependencia no puede existir si no hay pobres con la necesidad de trabajar. En el artículo *Egalité* del *Dictionnaire philosophique* (1764) escribe:

> "Es imposible que en vuestro desventurado globo que los hombres que viven en sociedad no se distingan en dos clases: la de los ricos que mandan y la de los pobres que sirven... El género humano, tal como es, no puede subsistir si no hay una infinidad de hombres útiles que no poseen absolutamente nada; porque ciertamente, un hombre bien acomodado no dejará nunca su tierra para ir a trabajar la tuya" (Cristophe, 1989).

De todo ello se desprenden tres ideas:

a) El objetivo general de la política de pobres no es combatir la pobreza, porque esta era considerada como natural en el orden social, sino sus efectos más crueles y perversos.

b) La múltiple responsabilidad administrativa y ejecutiva que afecta a la mayoría de las instituciones benéficas y asistenciales, les confiere un cierto carácter indefinido, entre profano y religioso.

c) La ambivalencia que impregna a algunas importantes instituciones benéfico-asistenciales, que basculan entre acciones de socorro y represión.

7.4. El encierro de vagos y ociosos en hospitales, hospicios y asilos

Fieles a las ideas de la época el encierro de vagos y ociosos, para los ilustrados, constituía una pieza clave de sus proyectos. Una de las alternativas que tienen es endurecer la legislación existente para su represión. El principal objetivo era la utilidad de estas personas, bien fuera destinándolos a servicios militares, bien a la armada, al ejército o a las obras públicas, organizando la recogida de todos los vagabundos.

El hospital, según lo describe Vives (1526, 1992: 101-103), es

> "aquella institución donde los enfermos son mantenidos y curados, donde se sustentan un cierto número de necesitados; donde se educan los niños y las niñas, donde se crían los hijos de nadie, donde se encierra a los locos y donde los ciegos pasan la vida".

Inicialmente tuvieron un carácter monástico, un edificio adjunto al monasterio en el que se acoge a peregrinos, enfermos y pobres. En la época bajomedieval comienzan a proliferar los hospitales urbanos fundados, en su mayoría, por los burgueses de las ciudades y las cofradías. El mantenimiento económico se hace partiendo de los bienes fundacionales a los que se añaden las limosnas particulares, las donaciones y, eventualmente, la ayuda real o estatal.

La ineficacia y la mala prensa que tiene el hospital es una constante que llega hasta el siglo XX. Representaba un lugar en el que ir a morir más que a curarse, según testimonios de las diferentes épocas. Como centro de curación no se encontrará hasta el siglo XX cuando la ciencia médica progrese, tome el control y el hospital se secularice y especialice dentro de un largo proceso histórico.

Aunque el hospital ejerce funciones asistenciales, a partir de la época contemporánea hay que diferenciarlo del hospicio o asilo. En estos últimos se acogerá a toda clase de necesitados. Los hay especializados (casas cuna u orfanatos, mujeres descarriadas, casas de desamparados) o generales en las que son recogidas todo tipo de personas. Pueden adoptar distintos nombres: casas de misericordia, albergues para pobres, casas de corrección, depósito de mendigos, etc., pero con muy poca diferencia en su contenido. El hospicio/asilo tiene una doble funcionalidad: la ayuda y la represión. En ellos funcionará un interés no sólo económico sino también filantrópico, moralizante y, sobre todo, represor. La elaboración teórica y la realización práctica de las instituciones asilares hay que buscarla en los inicios del Estado moderno, aunque algunos tengan orígenes anteriores. Serán centros de corrección para encauzar a los díscolos y enseñarles oficios útiles a la república, así como lugares de reclusión y control, que acogía a una gran variedad de personas a las que, por una u otra razón, se les creía necesitados de cobijo o confinamiento (huérfanos, enfermos, viudas, ancianos, dementes, delincuentes, niños, etc.). Los indigentes físicamente aptos constituían una minoría y hacían lo posible para mantenerse alejados de estos establecimientos que, como consecuencia, terminaban por llenarse de los menos aptos para el trabajo.

A la creación y expansión de este tipo de instituciones contribuían los argumentos morales (la laboriosidad ayudaría a los pobres decentes y educaría a los indigentes ya que la reclusión era medicina para la corrección) y consideraciones de tipo económicas y de orden público (ya que estos se sufragaban con el producto del trabajo de los internos aunque también prevalecía la instrucción religiosa y la disciplina). En sentido estricto, los asilos para pobres eran casas destinadas a albergar a personas desempleadas aunque capaces de trabajar, físicamente aptas, que dispusieran de instalaciones adecuadas para la producción y de un horario completo de trabajo, aunque esto, en la práctica, era la excepción y no la regla.

A la gente ociosa se las desprecia y se las condena: los moralistas, los condenan por los pecados que su vida licenciosa engendra; los médicos, porque son transmisores de enfermedades; los economistas, porque sustraen recursos humanos a la economía del

reino y, los políticos, porque restan hombres al aparato bélico estatal y relajan la moral combatiente.

Con el paso del tiempo, estas instituciones se vieron sustituidas por otras con un carácter especializado: orfanatos, asilos de ancianos, manicomios, hospitales para enfermos, casas de maternidad, prisiones, etc.

8. Evolución de las medidas de protección basadas en la ayuda mutua

Las personas, ante necesidades tan importantes como sobrevivir a los riesgos que presenta la propia vida, tienen varias opciones: esperar a que alguien les ayude a través de la caridad ajena, o bien, hacer frente de forma solidaria a medidas que les proporcionen una ayuda en casos de extrema necesidad. Vamos a dar un repaso a esas medidas de protección que estaban basadas en la ayuda mutua y la solidaridad que, desde la época medieval, hasta la época ilustrada, no es más que una evolución modernizada sobre las mismas bases y los mismos principios. Las medidas de protección se hacen a través de asociaciones de carácter corporativo o profesional, llegando hasta las capas más menesterosas de la sociedad. Las cofradías y los gremios protegen a viudas y huérfanos, incluso llegan a fundar hospitales para sus cofrades. Se constituían por el acuerdo de sus socios fundadores y la protección que dispensa solía tener un carácter mixto: mutualista y asistencial. Las necesidades protegidas eran prestaciones dinerarias ante la enfermedad, asistencia médica, vejez, fallecimiento, supervivencia de huérfanos y viudas, dotes matrimoniales, etc.

En la época moderna se da un salto cualitativo y cuantitativo en materia de protección. Los teóricos de la época conciben que la protección debe ser una responsabilidad de las ciudades y también, en cierta medida, de los gobiernos monárquicos, que necesitan el apoyo del pueblo para consolidar su autoridad sobre la poderosa nobleza y la naciente burguesía. Se diversifican los sistemas de atención y comienzan a constituirse montepíos, hermandades, montes de piedad, etc. Las hermandades de socorro vienen a sustituir a las cofradías gremiales y atienden frente a la enfermedad y la muerte. Estaban sometidas a la autoridad eclesiástica porque nacen vinculadas a ella y es la que tiene

que aprobar sus estatutos. Por los numerosos gastos que entrañaban las misas, novenas y toda clase de actos religiosos, chocan con la política laica de los gobiernos ilustrados. Este es un motivo por el que empiezan a ser sustituidas de manera progresiva por los montepíos que, por su funcionamiento, son una prolongación de las hermandades de socorro y cofradías existentes. Había que pagar una cuota mensual para tener derecho a la cobertura frente a la enfermedad, entierro, invalidez, orfandad, etc. A los mismos no tiene acceso todo el mundo, por el pago de cuotas, por lo que quedan restringidos a determinados grupos profesionales organizados que tenían ingresos seguros y podían desprenderse de cierta cantidad de esos ingresos cada cierto tiempo. Los pobres, una vez más, quedan fuera de cualquier sistema de previsión.

9. El intervencionismo del Estado en cuestiones sociales

Será hacía mediados del siglo XIX cuando se desarrolle, en la gran mayoría de los países europeos industriales, un debate sobre la denominada *cuestión social* y el intervencionismo del Estado sobre las condiciones de vida y trabajo que entrañaba la industrialización. Podemos afirmar que la cuestión del pauperismo es el tema central de la vida política y social de esta época. Aunque el proceso de transformación venía de mucho tiempo atrás, fue en el siglo XIX cuando cristalizó un tipo de sociedad desconocida hasta entonces (Porcar, 1999: 208). Una de sus mayores expresiones fue la configuración de la sociedad industrial capitalista. En este marco se fue configurando el movimiento obrero que tan importante ha sido para la configuración del Estado de Bienestar.

Tres son las grandes corrientes europeas que debatieron sobre el tema de la "cuestión social": la liberal, la conservadora y la social-demócrata, siendo distintas las motivaciones y las ideologías subyacentes de cada una de ellas.

La corriente liberal era enemiga recalcitrante de la intervención estatal, aunque están de acuerdo en un nivel mínimo de asistencia pública (Moreno y Sarasa, 1993: 28). La solución liberal al problema de la pobreza consistía en la prosperidad de la nación: la caridad es la subsistencia en el ocio; el trabajo, por el contrario, es productividad, prosperidad, riqueza. El fruto del trabajo de cada uno constituye su riqueza y, con ella, cada uno vela por su propia subsistencia (Álvarez, 1986: 128-129). El único papel del Estado

era garantizar el orden público. Debía abstenerse de intervenir en cuestiones sociales debido a:

a. La intervención interfería en la iniciativa privada despojando a los particulares de su derecho a ejercer la caridad. Se acusaba de socialistas a todos aquellos que propugnan una mínima intervención estatal.

b. Se atenta contra la libertad al coartar la acción privada y contra la propiedad pues, si el Estado interviene, necesita recursos y, cuanto más intervenga, más recursos se han de obtener incrementando los impuestos, detrayendo parte de la propiedad privada.

c. Confianza en la armonía natural del libre juego de las fuerzas sociales que, por sí solas, llevarían a solucionar los desajustes del sistema.

La corriente conservadora enfatiza las políticas basadas en los postulados del paternalismo, la ley y el orden. Consienten en restricciones legales a los bienes y propiedades privadas al convenir en su implícita "función social". La concesión de derechos sociales se ve como una evolución del capitalismo, vinculados al trabajo para tener derecho a la protección. Cada individuo debe ganarse el derecho al bienestar social. Funciona el principio de subsidiariedad por el que el Estado solo interviene cuando la familia no tiene capacidad para atender a sus miembros (Montagut, 2000: 79).

La corriente social-demócrata. Aboga por un despliegue de estrategias de reformas graduales con el fin de alcanzar el bienestar colectivo de los ciudadanos, promoviendo especialmente la puesta en marcha de políticas igualitarias y redistributivas.

Si algo define al obrero de la Europa del siglo XIX, en pleno desarrollo capitalista e industrial, es su permanente inseguridad, su indefensión ante el sistema, amenazado por el paro, pésimas condiciones de vida y otras eventualidades a las que podía verse sometido como la enfermedad, un accidente o la vejez. Proteger estas eventualidades es

lo que dará lugar al nacimiento de los seguros sociales, con el objetivo de evitar el pauperismo y la miseria.

El primer país europeo en establecer el seguro obligatorio fue Alemania bajo el gobierno del Canciller Bismarck, que protegía al trabajador contra tres riesgos básicos: la enfermedad, los accidentes de trabajo y la vejez, con un sistema obligatorio de pensiones. Estas reformas iniciadas por Bismarck marcarán el inicio de un proceso que dibujará un nuevo paisaje social. Friedman (1982: 141-142) ve las razones que condujeron a ello en una mezcla compleja de preocupación paternalista por las clases bajas de la población y "astutas motivaciones políticas". Sus medidas sirvieron, ante todo, para minar la atracción política del pujante grupo social-demócrata. El avance de los seguros sociales fue posible gracias a las luchas de los movimientos obreros y sus organizaciones y porque, para los gobiernos de finales del siglo XIX y principios del XX, era una cuestión de orden público y de estabilidad política: era una forma de acallar las demandas obreras y evitar que los partidos socialistas alcanzaran el poder.

La promulgación de normativas legales y la creación de seguros siguieron caminos diferentes en los distintos países europeos de acuerdo con su nivel de industrialización, su historia, su situación política y, en general, el desarrollo económico y cultural de cada uno de ellos.

Vamos a centrarnos ahora en las ideas y acontecimientos que ocurrieron en España y que determinaron un peculiar, tardío y lento camino hacia las conquistas sociales, desde mediados del siglo XIX hasta la promulgación de la Constitución Española en 1978.

10. El caso español

El nuevo régimen liberal no constituyó, casi en ningún sentido, un sistema de acción social revolucionario. Los destinatarios seguirán siendo los mismos que en el Antiguo Régimen, quedando en muy segundo plano la atención a las nuevas formas de pobreza consecuencia de los procesos de la revolución industrial, cuya previsión correspondería a los propios individuos (Esteban de Vega, 1992: 126). El protagonismo que

adquieren los poderes públicos no se puede entender como monopolio porque la iniciativa particular, y fundamentalmente, la Iglesia, gozaron de un amplio margen de maniobra. Por tanto, será el Estado, más la burguesía, más la Iglesia los que se encargarán de socorrer al conjunto de la población que no se puede ganar el sustento.

En el siglo XIX se comienza a poner de manifiesto la incapacidad del liberalismo económico para hacer frente con efectividad a las numerosas necesidades sociales que planteaba la nueva sociedad industrial. La ineficacia de los sistemas anteriores frente a las graves consecuencias sociales de la revolución industrial desembocará en la puesta en marcha de los seguros sociales, que es donde se sitúa el origen de la Seguridad Social.

El interés por los problemas sociales aparece en el segundo cuarto del siglo XIX. El Estado viene a sustituir la fuerza ejercida hasta entonces por el poder eclesiástico. Para Campo (1993: 246) fue un grupo de gente inquieta que, ante la pereza y el inmovilismo del Estado, buscan nuevos enfoques y nuevas maneras de hacer las cosas. Sixto Cámara, uno de sus más destacados teóricos, publica en 1849 un libro que, oportunamente, lleva por título *La cuestión social*. La aparición de este término significa que lo social comienza a valorarse:

> "El campo de las ideas sociales labrado en silencio por trabajadores durante tiempo, es ahora objeto de atención, por parte de las más altas inteligencias, de todos los que sienten latir en su seno la fibra santa de la caridad, del amor por sus hermanos" (Capellán de Miguel, 2007: 70).

Este grado de conciencia de la situación de las miserias que se van generando, junto al progreso, en la sociedad industrial y la propuesta de una reorganización de la sociedad resultan claves y son a la vez necesarios para que la cuestión social pase al primer plano, con una nueva visión de las cosas, con una visión moderna de lo social. También de la cuestión social se ocuparon y preocuparon las clases dominantes, tanto por razones filantrópicas como por el mero sentido de la supervivencia del sistema.

Son muchos los escritores de la época que empiezan a clamar contra las deficiencias que se encuentran en la atención a las personas desvalidas. Destaca Concepción

Arenal, una mujer de su tiempo, disconforme con la realidad que veía a su alrededor de la que era una gran conocedora, sobre todo de la producción escrita sobre temas sociales en la Europa del momento (Capellán de Miguel, 2007: 93). Criticaba los hospitales porque consideraba que muchos de ellos no merecían tal nombre por las pésimas condiciones en las que se encontraban los acogidos (Arenal, 1861: 37); o la situación de los niños expósitos, que mueren en una horrible proporción; o los dementes, que están muy lejos de ser tratados con la inteligencia y la caridad que su estado exige. Hace una llamada de atención al descuido a que está sometida la beneficencia:

> "es triste que se piense tanto en los medios de hacer mal, y tan poco en los de hacer bien; que se manden comisiones a estudiar los progresos de la estrategia , y no vaya un solo individuo a estudiar los de la caridad; que se estimule el talento con premio en las bellas artes, y no en las ciencias que pueden dar alivio a la humanidad doliente; y en fin que entrando el dolor por tanto en la sociedad, los medios de aliviarle entren por tan poco en el presupuesto" (Arenal, 1861: 122).

El clima que marcará toda la política de acción social, durante el siglo XIX, es concebir la asistencia como una ciencia política, según Álvarez (1986: 123), porque su solución proviene de medidas fundadas en una teoría económica de la producción de riquezas, no de medidas orquestadas por principios religiosos y políticos y, porque al tratarse de un problema que afecta a una parte importante de la nación, es un problema público, ligado al cuerpo social.

A finales del siglo XIX y principios del XX, los reformadores españoles estaban conformados por cuatro grandes grupos influyentes (Álvarez, 1986: 138): Los llamados *socialistas de cátedra* que, influenciados por el modelo alemán, preparan leyes sobre seguros, accidentes de trabajo, trabajo de la mujer y de los niños. Las reformas sociales y económicas había que hacerlas desde arriba desde el Estado hacía la sociedad (García Cotarelo, 1986: 24); el *movimiento regeneracionista*, tenía un carácter ideológico, cuyo origen hay que situarlo en el trauma producido tras la crisis de 1898 (pérdida de los últimos reductos coloniales: Cuba, Puerto Rico y Filipinas). Había que sacar a España de la situación vergonzosa en la que había caído. Era preciso cambiarlo todo, acabar con las viejas lacras -el subdesarrollo, la ignorancia, el caciquismo, la corrupción- y acabar con el fuerte control ideológico que ejercía la Iglesia sobre las conductas y expectativas de la mayoría de los ciudadanos.

Tanto los gobernantes como los gobernados recibían duras críticas; a las clases dirigentes se las criticaba por su insinceridad, su tendencia a la oligarquía, los amaños electorales, el caciquismo, el vivir de espaldas a los españoles; y, a los dirigidos, por la desidia, según Azorín, Machado criticaba la ignorancia, Baroja, la vulgaridad (Comellas, 1990: 301). Desde el punto de vista social, en este movimiento influyen decisivamente los obreros industriales que, aunque eran una minoría, son los que protagonizan las protestas sociales a través de la organización y sindicación. El *krausismo*, es otro de los movimientos influyentes. Sería el sustento doctrinal del partido demócrata (grupo escindido de los progresistas cuando estos toman el poder en 1854-1856). Tienen una filosofía del comportamiento que trata de hacer al hombre tanto más feliz cuanto más bueno sea. Dentro del krausismo podemos encontrar tres tipos de relaciones: una relación personal: pacto de persona a persona; una relación real: un grupo se pone de acuerdo para llevar a cabo una acción; y una relación formal que son las formas generalizadas de convivencia. De estos tres tipos de relación parten los principios del partido demócrata. El hombre es libre, soberano y dueño de sus actos. Es por sí mismo ingobernable. Entre seres soberanos no existe más relación que la personal que se establece mediante pactos. El Estado es un tipo de relación formal, una de las formas más elevadas de convivencia entre grupos y personas soberanas; por ello, el Estado tiene que estar al servicio del pueblo, no al revés. Además, los demócratas, partiendo de estos principios, se declaran republicanos (la soberanía esencial de cada individuo es incompatible con la existencia de un monarca). El segundo principio fundamental es el sufragio universal: "un hombre, un voto". Este principio va a ser defendido frente al liberalismo doctrinario (del gobierno de los mejores y el sufragio censitario). El tercer principio lo constituyen los derechos humanos que son reconocidos como las cuatro i: indiscutibles, inalienables, imprescindibles e ilegislables. Derecho a la vida, a la propia conciencia, libertad religiosa, libertad de pensamiento, palabra, cátedra, residencia y movimiento, petición, habeas corpus, inviolabilidad de domicilio, correspondencia personal.

Este movimiento es traído a España por Julián Sanz del Rio, profesor becado en Alemania, donde había asimilado las doctrinas de Kraus. Él mismo lo definió como "un ensayo de filosofía práctica individual y social" (Campo, 1993: 152), "lo que yo propiamente enseño es el método y ley de indagar la verdad filosófica, más la indagación y

mejor su resultado, toca a cada uno" (Tuñón de Lara, 1982: 232-233). Vilar (1987: 112) piensa que se trata menos de ideas que de una actitud ante la vida, pero que de ahí salieron el espiritualismo laico y la fe en la educación que anima a los hombres de la Primera República.

Y, por último, el *catolicismo social*. Los católicos sociales eran un sector minoritario en el seno del catolicismo español. Es un movimiento nuevo ligado al surgimiento de la sociedad industrial y nace cuando se opera la síntesis entre dos nociones: la del problema obrero, de carácter económico, y la del progreso, de carácter intelectual. Representa una corriente que proclama los ideales socio-cristianos, motivando la activa participación de los fieles tanto en el terreno político como social con la preocupación de recuperar una posición hegemónica en los distintos contextos nacionales (Parra: 2001: 128). Desde el catolicismo social se insta a los católicos a la creación y fomento de escuelas católicas, la creación de escuelas de arte y oficios, la organización de talleres obreros, agencias para desocupados y círculos parroquiales de obreros, así como el fomento de la prensa católica (Parra, 2001: 132). Aspiraban por una mayor justicia social fundamentada en la idea de que no todas las desigualdades poseían un origen "natural". La situación de la clase obrera aparece como una realidad nueva que merece, cuanto menos, atención. Reclaman una legislación obrera que regule las relaciones entre capital y trabajo, haciendo hincapié en la responsabilidad de los patronos sobre los trabajadores, proponiendo una tutela paternal, además de denunciar las condiciones de trabajo y de vida del creciente proletariado. Todas estas ideas serán recogidas en las múltiples propuestas que recibiría el Papa León XIII para que tomara cartas en el asunto que tenía más dramatismo en la época: las condiciones de vida de la clase trabajadora. No obstante, a juicio de Moreno y Sarasa (1993: 32), sus propuestas enfatizaban la regeneración moral de los pobres a través de la piedad, y no tanto a través de las reformas sociales y económicas.

Para Erice (1995: 66) en torno a la cuestión social, y en el ámbito teórico, aparecen los dos paradigmas analíticos que se desarrollarán de forma más sistemática a partir de los años noventa del siglo XIX: la interpretación de la Iglesia y la interpretación liberal. Para la primera, la subversión social es consecuencia del liberalismo, y este, a su

vez es consecuencia del abandono de los principios religiosos. La Iglesia aboga porque los obreros se resignen con su suerte, resaltando especialmente los factores represivos y su contención. Para la segunda, el progreso económico y la democratización política constituyen las bases de la única emancipación posible de los trabajadores, derivándose el problema social básicamente de las trabas impuestas a estos desarrollos.

Pero ambas tendencias coinciden en considerar los conflictos como desajustes de funcionamiento; defienden la propiedad privada como derecho básico; la desigualdad social como parte de un orden natural inevitable, "la desigualdad en la tierra se compensarán con la igualdad en el cielo"; la tendencia a analizar el problema social en términos morales (laicos o religiosos) y el rechazo al carácter internamente contradictorio de las estructuras sociales. Para Azcárate (1881, 2003: 206) el problema social bajo el aspecto económico es el problema de la miseria; bajo el científico, es el de la ignorancia; bajo el religioso, el de la impiedad o superstición; bajo el moral, el del vicio, etc.

Un hecho clave en la historia del catolicismo social fue la publicación de la Encíclica *Rerum Novarum* por el Papa León XIII en 1891, que finalmente se hizo eco de la situación de la clase trabajadora. Esta Encíclica venía a dar legitimidad a actuaciones anteriores y, en general, a fomentar el interés de los católicos por esta temática. La Iglesia Católica asume las transformaciones sociales generadas por la industrialización y el desarrollo capitalista. A juicio de Erice (1995: 65), la Iglesia tenía dos propósitos: defender el orden establecido contra la revolución y la recristianización de la sociedad para frenar el creciente proceso secularizador. Tuvo una influencia decisiva en cuanto a los nuevos elementos que la Iglesia pretendía imponer respecto a la cuestión obrera. Es considerada como el inicio de la moderna Doctrina Social de la Iglesia. Con esta Encíclica es la primera vez que un Papa dedica un documento completo a la cuestión social, aunque este tema había sido ya tratado en escritos anteriores.

Para Cristophe (1989), Sanz de Diego (1991), González (1992), Montero (1993), la llegada de León XIII introdujo en la Iglesia un espíritu nuevo. Se empieza a dar cuenta de que la realidad obrera ha cambiado y que la Iglesia tenía que posicionarse de forma distinta ante la cuestión social, y más concretamente, ante la cuestión obrera. Palau

(1920: 350), como católico social, concibe la cuestión social con tres acepciones. La primera es una acepción con un sentido muy amplio y es el de la enfermedad general, o conjunto de enfermedades sociales que padece la sociedad en la actualidad. Es un malestar general, es un desorden de desórdenes. La segunda tiene un sentido más restringido y es el malestar permanente que padecen las clases económicamente inferiores a consecuencia del régimen económico social moderno, porque se desconoce el orden social cristiano, Y, un tercer sentido, aún más restringido, y es la cuestión social como cuestión obrera, o sea, la lucha del obrerismo contra el capitalismo:

> "Sin religión que reforme las conciencias no habrá moral, y sin moral que modere y ordene, no habrá economía ni política que no explote y tiranice" (Palau, 1920: 357).

10.1. Concreción de la acción social

La nueva realidad social obliga al Estado a intervenir aunque con limitaciones; se mantiene en la frontera entre el deber moral y la obligación ya que, según el pensamiento liberal de la época, debía evitar regular en exceso la vida económica para no afectar a la productividad.

Las ideas principales de la época eran, por un lado, la transformación gradual de un lenguaje religioso a uno social; de otro, el abandono de consideraciones religiosas relativas a la salvación del alma a favor de consideraciones más mundanas; la filantropía científica inicia el estudio de la situación de las clases trabajadoras y de sus condiciones de vida; se generaliza la conciencia de la interdependencia de la sociedad, por la que el Estado –abstracto, impersonal y anónimo- es el que vela, o debe velar, por todos los miembros de la sociedad.

El Estado, amparándose en los principios del liberalismo radical, se abstiene de crear sistemas de previsión o seguridad social que cubran a la clase obrera, así como pone constantes límites a la expansión del movimiento asociativo. Sólo hubo tolerancia para las asociaciones obreras con fines de previsión aunque, cuando se transformaban en sociedades de resistencia con fines sindicales, estarían sujetas a numerosas limitaciones legales.

Uno de los primeros grupos en advertir las consecuencias de la cuestión social y de proponer medidas concretas para aliviarla fueron los médicos higienistas. Su preocupación central era la vida de las clases populares, ligadas a las enfermedades infecto-contagiosas y a las enfermedades denominadas sociales: el alcoholismo, la tuberculosis pulmonar, las enfermedades de transmisión sexual, enfermedades todas ellas, en las que juegan un papel fundamental los factores sociales. Sus propuestas se basaban fundamentalmente en una profilaxis sanitaria, social y moral (Parra: 2001: 123). Otra de sus preocupaciones fue la vivienda del obrero por el alto grado de hacinamiento y las deficientes condiciones de salubridad e higiene, para lo que promueven medidas de control sanitario y propuestas para la construcción de viviendas populares, baratas e higiénicas.

El discurso de la burguesía conservadora sobre las clases populares y, en concreto, del obrero industrial, está lleno de paternalismo moralizador y miedo**.** El obrero es considerado un irresponsable al que hay que dirigir por el "buen camino" para alejarle de las pasiones y las malas doctrinas. El trabajador se asocia con la irresponsabilidad, con la imprevisión, frecuentador de las tabernas donde se gasta la mayor parte del salario, es impaciente, violento, furioso, y vengativo. Durante la mayor parte de este siglo, los gobernantes imputaron el infortunio obrero a comportamientos que consideraban censurables: la despreocupación, la imprevisión, el exceso, la bebida. Todas ellas eran las causas de la miseria que se estigmatizaba explicando que los miserables eran, a fin de cuentas, los principales responsables de su triste situación. Nadie negaba el hecho del pauperismo pero nadie sacaba la conclusión de que era preciso dar un vuelco a la situación para ponerle remedio (Rosanvallon, 2012: 205).

Desde instancias oficiales y privadas se llevan a cabo campañas de moralización que persiguen transformar la forma de vida de las clases populares, convertidas, sin más, en "clases peligrosas". Se pretende crear un trabajador modelo, disciplinado, que asuma los valores de la moral burguesa. Ello se hace con la promoción del ahorro, la formación de hábitos de trabajo regular y la potenciación de la familia como ámbito de fundamental de convivencia.

La imprevisión la define Salarich del siguiente modo:

> "No es una pasión, es un defecto que en nuestros obreros adquiere la enormidad de una gran falta... Si todos los hombres estamos obligados a mirar para un día de enfermedad y para la vejez, con mucha más razón están los obreros, cuyo trabajo es a menudo suspendido por una crisis cualquiera industrial o política, cuando no le obligan a suspenderlo otras causas más naturales, como de enfermedad o desgracias adquiridas, tal vez, en el ejercicio de su profesión. Deben también prevenirse, para cuando sus brazos se debiliten, cuando sean menos ágiles sus manos y el trabajo se vuelva demasiado pesado, para ganar el suficiente jornal no hayan de recurrir a la caridad ajena, para alimentarse y cubrir los gastos más precisos de la vida" (Monlau y Salarich, 1984: 40).

A la imposibilidad de ahorrar la clase acomodada lo llamaba imprevisión. Para corregir esta falta en el centro de las políticas estaba la promoción del ahorro. De ahí la creación de Cajas de Ahorro, que suscitó un gran interés entre la burguesía como elemento moralizador, y donde subyace la intencionalidad de la época. La idea inicial era promover un sistema de previsión voluntario y privado de seguros de vejez y de accidentes, con la intención política de conservar las ideas burguesas: el dinero, la seguridad y el ahorro individual. Pero éstas tenían un carácter selectivo, ya que dejan a los pobres y menesterosos fuera por su nula capacidad de ahorro.

La burguesía se preguntaba por qué los obreros no ahorran para protegerse contra las vicisitudes de la vida. ¿Se debía a la falta de previsión o a la carencia de recursos? Creían que para ahorrar no sólo se necesitaban salarios más elevados, sino también una mayor disciplina.

Una forma de ahorro entre las clases trabajadoras la constituían los fondos mutualistas. Se le denominó el ahorro colectivo frente al ahorro individual (Swaan, 1992). Las asociaciones mutualistas encajaron muy bien con los conceptos capitalistas de la ideología liberal de la autoayuda y la naturaleza colectiva encajó tanto en los ideales religiosos patriarcales de comunidad, como con las ideas más radicales de solidaridad de la clase obrera. De hecho, parecían ser una auténtica panacea. Pero no lo fueron. Demostraron su incapacidad para proteger a la clase trabajadora industrial contra las vicisitudes de la vida laboral en una sociedad capitalista, urbana e industrial. A pesar de todo, la burguesía de la época continuó planteándose el problema de las clases trabajadoras más

como una cuestión vinculada a inculcar disciplina que a aumentar los salarios, ya que lo que lo único que conseguirían sería que los trabajadores indisciplinados lo malgastasen.

Otro frente para domesticar a la clase trabajadora era la construcción y promoción de casas baratas**.** Durante la 2ª mitad del siglo XIX el crecimiento de las ciudades favoreció la aparición de barrios populares que suponían un peligro social e higiénico. Para acabar con estos focos epidémicos, surgen numerosas iniciativas con objeto de crear barrios, en las afueras de las ciudades, con amplias calles y casas en las que se evite la promiscuidad social y familiar.

Campos (1997: 261) nos dice que, para higienizar al obrero y moralizarle, era necesario actuar sobre su ámbito familiar. Crear familias estables, ligadas a su vivienda, que interiorizaran las virtudes del hogar como espacio privado destinado a desarrollar una vida sana y de impecable moralidad, lejos de la taberna y de la perniciosa influencia del socialismo. El ámbito de actuación de la mujer era su papel de esposa y madre. Se trataba de introducir en los hogares modestos la idea de que no era necesario transformar las condiciones socieconómicas del sistema para mejorar las mismas, sino que poniendo al alcance de las familias obreras los instrumentos necesarios, podían rentabilizar al máximo sus escasos recursos. Para ello, será la mujer quien gestione los ingresos familiares (economía doméstica) de manera ajustada a la realidad económica de la familia y suprimir gastos inútiles (entre ellos la asistencia a la taberna). Se pensaba que el equilibrio del hogar estaba al alcance de cualquier mujer, independientemente de la clase social a la perteneciera, porque los problemas del hogar del obrero no se planteaban exclusivamente como una cuestión de condiciones materiales de vida, sino como consecuencia de la carencia de valores morales susceptible de subsanarse a través de una adecuada educación de la voluntad. Pero, como bien dice Arenal (1897, 2002: 228)

> "La moralidad de los pobres no puede separarse de la de los ricos, porque, aunque parezcan distantes, hay influencias que alcanzan a todos (…) influyendo la moralidad de los unos en la de los otros, es vano intento la pretensión de moralizar a los pobres si no se moraliza a los ricos, máxime cuando éstos son los que tienen más medios de perfeccionarse, y los únicos que pueden influir activa y eficazmente en todo género de reformas".

Paralelamente a la educación higiénica de la mujer obrera, se desarrolló un enorme interés por combatir la mortalidad infantil. La creación de la *gota de leche* y el *consultorio de lactantes* fueron las dos puntas de lanza de una campaña dirigida a vigilar y aconsejar higiénicamente sobre el crecimiento de los niños. Emergió también la *escuela* obligatoria con el fin de apartar al niño de la calle y recluirle y moldear su conciencia para garantizar la paz social y la reproducción de mano de obra.

Todo este programa de familiarización del obrero encontraba un serio obstáculo para su desarrollo porque se topaba con la situación en la que la mujer, esposa y madre, trabajase o necesitara hacerlo. La polémica en torno a este tema fue intensa y las posturas fueron desde un rechazo frontal hasta su defensa pasando por posiciones más tibias que admitían el trabajo femenino sólo en caso de necesidad económica y en actividades profesionales determinadas. Como argumentos de peso para oponerse al trabajo de las mujeres están: la especial constitución biológica del organismo femenino, más débil que el masculino, y las perniciosas consecuencias sobre la reproducción. El trabajo ponía en peligro la descendencia al someter a las mujeres a trabajos insalubres, lo que provocaba: aumento de abortos, partos prematuros, aumento de la mortalidad infantil, nacimiento de niños "desmediados o incompletos". Además, la ausencia de la madre en el hogar como consecuencia del trabajo, generaba falta de cuidados y educación de la prole: disipación de costumbres, aumento de la criminalidad, maridos empujados a la taberna, etc.

Conscientes de la imposibilidad de eximir a la mujer de todos los trabajos que puedan minar su naturaleza o agotar sus fuerzas, la solución que se señalaba era la elaboración de una legislación dirigida a la protección y vigilancia del trabajo femenino. Los legisladores intentaron neutralizar la situación con una serie de leyes específicas protectoras del trabajo de la mujer.

A modo de resumen, el discurso de la burguesía conservadora hacia las clases populares se concreta en la necesidad de moralizarlos, porque es, en la ausencia de moral, donde estaba la causa de su pobreza. Inculcarles el amor al trabajo, la honradez, la interiorización de valores familiares, crear espíritu de hogar, fomentando la familia como ámbito fundamental de convivencia, creando hábitos de trabajo regular, hacer del obrero

un trabajador modelo, disciplinado, honrado y virtuoso, que asume los valores de la moral burguesa: el dinero, la seguridad, el ahorro y la propiedad; hacer un obrero dócil, sumiso y agradecido, instruirlo y educarlo para que no se deje tentar por ideas revolucionarias.

La Iglesia, ante la pérdida constante de fieles y la hegemonía que, en torno a la cuestión social, van tomando los gobiernos liberales, a través de la promulgación de la Ley de Beneficencia de 23 de nero-6 de febrero de 1922, y Ley General de Beneficencia de 20 de junio de 1849 y desarrollada por el Reglamento de 14 de mayo de 1852, cuya responsabilidad de acción recae en los Ayuntamientos y las Juntas Provinciales, centró sus esfuerzos en reconstruir una amplia red benéfica y paternalista, con el establecimiento de nuevas congregaciones religiosas femeninas con fines asistenciales[7] y sigue estando al frente de numerosas instituciones que nacen con el doble objetivo de catequizar y atender las necesidades sociales, especialmente a partir de la aprobación de la ley de Asociaciones de 1887: las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul, las Hijas de Santa Ana, Las Carmelitas Misioneras Terciarias Descalzas y las Siervas de María, Las Hermanas de San José, Las Hermanitas de los Ancianos Desamparados, Adoratrices del Santísimo Sacramento; cada una de las cuales, estaba dedicada a una problemática especial: ancianos, jóvenes descarriadas, dementes, enfermos.

Además del asociacionismo religioso, existe otro tipo de asociacionismo laico, en el que lo benéfico constituye el objetivo primordial: Asociaciones Parroquiales de Caridad, las Juntas de Señoras, las Congregaciones de Damas de la Caridad, etc. que organizan roperos, comidas económicas y colaboran en las instituciones públicas provinciales y municipales. Son actividades que se desempeñan de acuerdo con el papel que tenía la mujer española (Calle, 1997: 20) y otras, como la Obra de las Escuelas Dominicales, Centros Parroquiales de Instrucción, Escuelas Nocturnas para Obreros Adultos, los Círculos Obreros Católicos y las Conferencias de San Vicente de Paúl, etc. que estaban a caballo entre establecimientos de beneficencia, enseñanza, moralización, catequiza-

[7] Esta pérdida de la hegemonía eclesiástica en el control de la asistencia creó un fuerte malestar y una presión del Vaticano que acabó con la firma del *Concordato de la Santa Sede* en 1851 entre España y el Vaticano, en donde se autorizaba la adquisición de propiedades y la creación de órdenes religiosas para cuidar a los pobres y necesitados (Montagut, 2000: 158)

ción y control ideológico. Destacamos los Círculos de Obreros Católicos que nacen en Francia en 1871 como antídoto de la Internacional Socialista y de la Commune de París que aterrorizó a los burgueses europeos ante la probabilidad de un inminente triunfo socialista. En España, su principal propulsor fue el jesuita Antonio Vicent. Respecto a las fechas de su fundación no hay acuerdo; ya que, unas fuentes dicen que se fundaron en Alcoy en 1872, otros dicen que 1873. Otras fuentes datan el primero en Manresa en 1864. Querían ser un cauce para que se realizara uno de los principios básicos de la doctrina social católica: la armonía de clases.

Su creación responde a la preocupación de algunos medios eclesiásticos por las consecuencias de la industrialización, las condiciones de vida de los trabajadores y su estado moral, ya que muchos habían abandonado las prácticas religiosas. Nacen para reconciliar al pueblo con la Iglesia y construir un nuevo orden social inspirado por un espíritu cristiano. Aspiraban a ser lugares de confraternización de clases con socios protectores (burgueses y personas acomodadas) que los financiaban y socios numerarios o activos (obreros); esto es, obreros y patronos, bajo la tutela clerical. Este contacto serviría para estrechar relaciones de los unos con los otros y borrar distancias y antagonismos con lo que se lograría la armonía social entre capital y trabajo. Desde los Círculos se abordan cuatro tipo de fines: religioso, educativo, recreativo, y económico. Tuvieron un desarrollo tan rápido como espectacular y rápida fue su decadencia por motivos muy diversos; entre ellos, porque los propios fundadores se enfrentan entre sí en relación a los desacuerdos en cuanto a los objetivos que debían cumplir: ¿mantenerlos en el terreno religioso y adoctrinar a la clase obrera o bien emplear los esfuerzos en denunciar las condiciones de trabajo y proponer una cierta intervención del Estado para frenar ciertas injusticias?

Respecto a las Conferencias de San Vicente de Paúl, éstas nacieron en Francia y fueron difundidas en España a partir de 1849 por algunos personajes importantes del país y en las que tuvo una fuerte implicación Concepción Arenal. Su objeto era: *"La mejora espiritual de sus miembros y la de los pobres que adopta",* que lo pretende por medio de todo tipo de obras de caridad, entre las se encuentra la beneficencia domiciliaria; esto es, la visita a los pobres con la correspondiente ayuda económica, que llegará a

convertirse en su aportación más original. También promovían los más heterogéneos tipos de actividades benéficas: comedores económicos o gratuitos, roperos, asilos y también dedicaron una parte importante de su actividad a la enseñanza.

10.2. La Comisión de Reformas Sociales y el Instituto de Reformas Sociales

En el imaginario social liberal de la España de principio del siglo XIX tuvo lugar un ascenso de lo social. La denominada *cuestión obrera* desbordó las soluciones basadas en las asociaciones de individuos que se habían ofrecido en el último cuarto del ochocientos y empezó a ser planteada en términos sociales, haciendo que el Estado comenzara a intervenir de forma activa en la relaciones económicas a través de la elaboración de una legislación laboral encaminada a defender los derechos de los trabajadores (Betancor, 2010: 502).

La acción política reformista en España comienza con la creación de la Comisión de Reformas Sociales, que fue el origen de los seguros sociales. El objetivo de esta Comisión era "el estudio de las cuestiones que interesan a la mejora o bienestar de las clases obreras, tanto agrícolas como industriales, y que afectan a las relaciones entre el capital y el trabajo". En el preámbulo del Real Decreto[8] que regulaba su creación, "se reconocía que en otros países, desde hacía años, existía preocupación y se planteaban los problemas sociales mientras que, en España, no había habido prácticamente plasmaciones sobre el tema a nivel gubernamental". Para Moret, según Castillo (1985: LXX), la necesidad de que estos temas se planteasen se basaban en razones fundamentalmente de orden público ya que se comenzaba a notar en España síntomas de inquietud entre el capital y los obreros.

Los resultados obtenidos por la Comisión fueron mínimos. Tuvo de positivo tuvo que impulsó el debate público y la información sobre la cuestión social. En palabras de Gumersindo de Azcárate fue el "lento camino de las reformas para evitar el violento de las revoluciones" (Alemán, 1991: 130). La creación de la Comisión fue la base para la creación del Instituto de Reformas Sociales (en adelante IRS) en 1903. El IRS tuvo una

8 Real Decreto 5 de diciembre de 1883.

doble tarea: de un lado, consultiva a la hora de desarrollar la legislación del trabajo y, de otro, administrar e inspeccionar el cumplimento de las leyes protectoras del trabajo.

Los primeros trabajos del IRS se dirigen a la convocatoria de una Conferencia sobre la Previsión Popular cuyas conclusiones se centraron en la necesidad de una intervención estatal en medidas de previsión popular e instaurar los seguros sociales. El resultado más destacado del IRS fue la propuesta de creación, en 1908, del Instituto Nacional de Previsión, origen del actual sistema español de Seguridad Social, para difundir e inculcar la previsión popular, especialmente, estimulando la práctica de las pensiones de retiro, instaurar los seguros sociales y administrar las mutualidades de asociados que pudieran constituirse voluntariamente. A diferencia de lo que ocurre en otros países, la previsión no tenía carácter obligatorio, sino que los seguros serían voluntarios y subsidiados por el Estado; a pesar de la defensa que hizo el IRS del seguro con carácter obligatorio, se impuso la voluntad política y legislativa aunque el seguro voluntario no era la solución ideal porque los trabajadores, agobiados por la atención a sus más apremiantes necesidades, no podrían disfrutarlo.

De entre las medidas que desarrolló el IRS podemos destacar: el descanso dominical obligatorio (1904); la inembargabilidad del salario de subsistencia familiar y los instrumentos de trabajo (1906); la prohibición del trabajo de la mujer durante el embarazo y la lactancia (1907); la ley del derecho a la emigración (1907); la prohibición del trabajo de las mujeres y los niños en determinadas industrias insalubres o peligrosas (1908); la ley de huelga (1909); la prohibición del trabajo nocturno de la mujer (1912) y el Retiro Obrero Obligatorio (1919). No todas estas disposiciones legales se aplicaron, tanto por limitaciones administrativas como por el rechazo social que provocaban. El IRS preparó además innumerables estudios sobre la jornada laboral, la seguridad e higiene en el trabajo, la situación agraria, el trabajo en las minas, sobre las viviendas populares, accidentes de trabajo, sobre el salario del trabajo a domicilio, coste de la vida del obrero, mercado de trabajo, etc. (Sánchez, 2014: s.p)

Para concluir este apartado, hacemos un resumen de los medios que, históricamente, han sido utilizados para la prevención y previsión de los riesgos a los que el ser

humano ha estado sometido y que, hechas las valoraciones oportunas, han resultado ser claramente insuficientes para dar una respuesta satisfactoria a los numerosos riesgos a los que se vio expuesta la población con la consabida revolución industrial:

1. El *ahorro*. Estaba destinado a obtener una renta futura aunque era poco practicado porque, para poder ahorrar, era necesario tener capacidad de ahorro, que vendrá determinado por la riqueza acumulada. No bastaba sólo con tener la voluntad sino que había que hacerlo efectivo y, las clases populares, estaban exentas de esa posibilidad porque rara vez podían reservar una parte de sus ingresos. Dada la magnitud de las situaciones de necesidad (desempleo, invalidez, accidentes, vejez) era poco practicable por aquellas personas que más necesitaban la protección contra la inseguridad económica.

2. La *beneficencia.* Basada en el altruismo o la generosidad del benefactor, lo que implicaba discrecionalidad del bienhechor en la concesión de la ayuda solicitada. No constituía un derecho exigible. La Beneficencia pública se ejerce desde establecimientos de ámbito nacional, provincial y municipal. A cada Diputación se le exige el mantenimiento de una Casa de Maternidad y Expósitos, una Casa de Misericordia de huérfanos y desamparados y un Hospital de enfermos pobres curables. A los Ayuntamientos les incumbe la atención de la pobreza y hospitalidad transitoria, las casas de refugio para transeúntes y el desarrollo de una asistencia domiciliaria médico-farmacéutica para las familias pobres (Marsal y Ferret, 2002).

La beneficencia se convierte en un servicio público al final de una larga evolución que dura al menos un siglo, desde mediados del XIX a mediados del XX (García Padilla, 1990: 420) y era un instrumento del Estado para controlar la indigencia, prevenir sus efectos antisociales y atender las necesidades vitales de una parte de la población como eran las capas sociales no integradas en el sistema productivo, para las cuales ésta constituía una función imprescindible. De acuerdo con esta caracterización, García Padilla (1990: 422) habla de tres requisitos necesarios para acceder a estos servicios: carecer de recursos suficientes, poderlo acreditar y que el sector público tuviera posibilidades económicas para atender la demanda existente.

3. La *mutualidad.* Estaba basada en la solidaridad de un grupo homogéneo que decide poner en común parte de sus ahorros para poder hacer frente a las múltiples contingencias que se les pudieran presentar, tanto al mutualista como a la familia del mismo. Con este dinero se solía sufragar los gastos de defunción, pensiones de viudedad, invalidez, orfandad, becas de estudio, etc. Esta práctica se concreta en las Cofradías benéfico religiosas, Cofradías gremiales, Sociedades de Socorros Mutuos, Hermandades, Montepíos, etc.

4. El *seguro privado*. Esta técnica de protección contra los riesgos surge con el auge del mercantilismo, aunque tiene el inconveniente de que la cobertura del riesgo supone el pago de una cuota, que queda fuera del alcance de los más necesitados.

5. Los *seguros sociales***.** Se fundamentan en el ahorro colectivo que realizan las mismas personas que pueden llegar a verse en una situación de pobreza a causa de riesgos imprevisibles (incapacidad para el trabajo, enfermedad, desempleo y muerte) o previsibles (vejez) y en la teoría del riesgo compartido. Consiste en una aportación dineraria del individuo (o del empresario que la hace en su lugar) y una contraprestación, en forma de subsidio económico o servicio de la entidad aseguradora, que la otorga cuando le sobreviene el riesgo. Ante la posible indolencia del individuo y como el fin de la previsión es evitar el problema público que representan los estados de indigencia, el Estado fuerza al ahorro imponiendo la obligatoriedad del pago de las cuotas. Las características típicas de los seguros sociales son: su *aparición paulatina*, respondiendo al principio de a cada riesgo un seguro; su *nacimiento coyuntural* por razones de oportunidad del momento más que como consecuencia de una acción planificada y conjunta; la *superposición de prestaciones entre seguros*, motivada en gran parte por la insuficiente acción protectora de los regímenes asegurativos básicos.

10.3. El siglo XX

A partir de 1900 comienza lo que Rosanvallon (2012: 199) denomina el siglo de la redistribución que, además de tener el objetivo de intentar contrarrestar el auge de las

ideas socialistas, fue posible también por una revolución moral e intelectual. Se revalorizan las ideas de igualdad y solidaridad y se rompe, en cierta medida, con las concepciones liberales-individualistas de lo social. Las desigualdades se reducirán de forma espectacular en unos decenios. El vector de este movimiento fueron tres grandes reformas: la institución del impuesto progresivo sobre la renta; la implantación de los mecanismos de seguridad para proteger a los individuos contra posibles riesgos y la instauración de procedimientos de representación y regulación colectiva del trabajo que condujeron a una mejora notable de la condición de la clase trabajadora.

Con el cambio de siglo se adoptarán, en toda Europa, legislaciones sobre accidentes de trabajo y seguro de enfermedad; comenzaron también a introducirse mecanismos de indemnización por desempleo. Una buena parte de las acciones asistenciales que estaban en manos de la Iglesia o de instituciones privadas de caridad fueron transferidas al Estado y se convirtieron en derechos. A partir de este periodo el estado soberano tradicional se convirtió también en lo que Rosanvallon (2012: 210) llama un *Estado instituidor de lo social*.

10.3.1. La acción social durante la Segunda República

La proclamación de la Segunda República (1931) dio paso a una nueva fase en la historia de España. Este periodo se caracterizó, tanto en el terreno político como sociolaboral, por una gran conflictividad.

Durante los años veinte se vivió una situación de prosperidad económica en toda Europa que llegó también a España, ayudando considerablemente al desarrollo económico del país. Esta coyuntura favorable, que se extiende hasta el crack financiero de 1929, explica en gran parte el crecimiento económico registrado en nuestro país durante la dictadura de Primo de Rivera. Se favorecieron mejoras salariales en la clase obrera y se consolidó aún más el intervencionismo del Estado pero, en esta ocasión, ampliando y consolidando un aparato administrativo que gestionaría las distintas regulaciones establecidas.

Esta etapa se caracteriza por la continuidad de los sistemas tradicionales de beneficencia, que perviven hasta bien entrado el siglo XX y desarrollará su campo de acción de forma paralela al crecimiento de políticas de previsión pública. La beneficencia sigue transformándose, cada vez más, en un servicio público y se refuerzan los aspectos asistenciales sin que por ello desaparezcan los aspectos represivos, vinculados fundamentalmente a las instituciones cerradas de beneficencia.

La Constitución republicana de 1931 clasificaba los derechos ciudadanos bajo dos rúbricas: los derechos individuales y políticos y los derechos relativos a la familia, la economía y la cultura (Solé y Aja, 1990: 101). En relación a estos últimos, el artículo 46 recogía:

> *"*... La República asegurará a todo trabajador las condiciones necesarias de una existencia digna. Su legislación social regulará: los casos de seguro de enfermedad, accidente, paro forzoso, vejez, invalidez, muerte; el trabajo de las mujeres y de los jóvenes y especialmente la protección a la maternidad; la jornada de trabajo y el salario mínimo y familiar, las vacaciones anuales remuneradas, las condiciones del obrero español en el extranjero..."

Recoge además que

> "El Estado prestará asistencia a los enfermos y ancianos, y protección a la maternidad y a la infancia".

En materia de previsión social España va a la zaga del resto de Europa. Será el Instituto Nacional de Previsión el organismo encargado de impulsar los seguros de carácter obligatorio. En cuanto a las medidas que se desarrollaron podemos destacar: la promoción de viviendas baratas y construcción de escuelas; establecimiento de la jornada laboral de 8 horas diarias o 48 semanales; seguro de maternidad, destinado a mujeres trabajadoras de entre 16 y 50 años y con un máximo de ingresos de 4.000 pesetas/año, que cubría la asistencia sanitaria e indemnizaciones salariales durante el periodo de descanso obligatorio; subsidios a las familias numerosas de más de 7 miembros de funcionarios públicos y asalariados con bajos niveles de ingresos, el primer seguro obligatorio; el Retiro Obrero (1919), con pensiones en principio sólo de vejez, que era restringido por el tope de ingresos y a los trabajadores por cuenta ajena.

La política reformista fue fruto de la colaboración entre fuerzas de extracción social burguesa y el partido socialista, que eran partidarios no tanto de la revolución sino de elevar la condición social y económica del obrero mediante una legislación social avanzada (Comellas, 1988: 347). Sin embargo, no contó con el apoyo de las fuerzas obreras, jornaleros del sur y amplios sectores industriales que abrazaron la causa anarquista y se opusieron a las reformas sociales (Rubio, 1991: 141)

Respecto a la legislación social en esta etapa se avanzó algo. El seguro de retiro obrero se extiende al campo y al servicio doméstico. Desarrollan el seguro de maternidad, aprobado en la dictadura de Primo de Rivera, y se empieza a trabajar en el seguro de enfermedad. El seguro de paro se considera inviable porque había muchas reticencias. A cambio de un seguro que cubriera las necesidades básicas de las personas que pierden su empleo, se proponen las medidas que ya eran tradicionales para hacer frente a estas contingencias: obras públicas, creación de una Caja Nacional contra el paro forzoso, socorros y subsidios caritativos. En 1932 se reguló el Seguro Obligatorio de Accidentes de trabajo. Durante 1936 se aprobó la ley de bases del Seguro de Enfermedades Profesionales, pero, como en otros aspectos, el inicio de la Guerra Civil impidió su aplicación práctica.

También durante la II República la beneficencia siguió jugando un papel importante ya que fue utilizada como un instrumento de control y represión social. Prueba de ello es la Ley de Vagos y Maleantes que se aprueba en 1933, cuyo proyecto de ley se presentó en las Cortes en los primeros meses de ese año, inspirada en la ley de Vagos vigente en la República Argentina. Entre los que se considerarán vagos y maleantes a efectos de esta ley se enumeran, entre otros: los vagos habituales, los rufianes y proxenetas, los que vivían de la mendicidad ajena o exploten a menores de edad, los ebrios o toxicómanos habituales, los que oculten su nombre y su domicilio, los que observen conducta reveladora de inclinación al delito, etc. Dice Álvarez Jusué (1933: 44-45) que, por ser tan amplios los términos de vagos y maleantes, los legisladores, para no dejar "fuera de la lista" a nadie digno de figurar en ella, llegasen a crueldades como la de considerar maleantes a muchachos huérfanos que mendigan, concepto amplio que, valién-

dose de una metáfora, son como colectores generales de las cloacas sociales; siendo la ley reguladora y sancionadora como el filtro pacificador, el sifón sorbedor de tales residuos peligrosos para la salud de toda la sociedad. En los años intermedios de la República casi un millón de personas (300.000 mendigos y 667.000 parados involuntarios) eran potencialmente peligrosos sociales (Cruz, 1990: 387).

Esta ley permanece vigente hasta 1970 en que es sustituida por la de Peligrosidad y Rehabilitación Social A los vagos habituales, rufianes y proxenetas se vienen a sumar los que realicen actos de homosexualidad, enfermos mentales que signifiquen un riesgo para la comunidad, etc. Esta ley es modificada en 1978, donde se excluyen de los supuestos de estado peligroso a algunos de los colectivos enumerados anteriormente. Aunque el preámbulo indica que la ley

> "Persigue fines humanos y sociales, no limitados a una pragmática defensa de la sociedad, sino con los propósitos ambiciosos de servir, por los medios más eficaces, a la plena reintegración de los hombres y las mujeres que, voluntariamente o no, hayan podido quedar marginados de una vida normal y ordenada" (Beltrán, 1992: 106).

10.3.2. La acción social durante el franquismo

Durante todo el periodo franquista la sociedad española cambió profundamente; desde que finalizara la Guerra Civil hasta la llegada de la democracia, se pasa de una sociedad eminentemente agraria y una renta per cápita muy baja a un crecimiento industrializador y de desarrollo urbano; fue, no obstante, una etapa larga y diversa, con una constante en todo el periodo: la necesidad de asistencia social; en los años de postguerra por miseria y, posteriormente, por los desequilibrios sociales a pesar del crecimiento económico (García Padilla, 1990: 397-399).

Se caracterizó por ser un sistema político autoritario, sin pluralismo político, sin participación ni movilización social, pudiéndose distinguir dos etapas. El periodo de la beneficencia del Estado, que abarca desde la Guerra Civil hasta 1959-1960 y el periodo de la asistencia social y los seguros sociales que van desde 1960 hasta 1975, con el fallecimiento de Franco, en cuya persona se encarnaba el régimen.

Durante este periodo se superponen tres subsistemas de atención: a) los seguros sociales, b) la asistencia social benéfica del Estado y c) la beneficencia de las entidades locales, tanto públicas como privadas. Veamos cada una de ellos:

a. Los seguros sociales

Respecto a los seguros sociales se intenta pasar de un sistema aplicado casi con exclusividad al proletariado industrial hacía un sistema universal de protección, que no se logró hasta la llegada de la democracia. Más que un sistema unificado de Seguridad Social lo que se dio fue una acumulación de los antiguos seguros dispersos, gestionados de una forma compleja por una amplia red de organismos sin coordinación alguna.

En lo que se refiere al INP (Instituto Nacional de Previsión), a los seguros sociales ya existentes -seguro de accidentes, maternidad y retiro obrero- se añadieron el seguro de enfermedad, el subsidio familiar, el régimen especial agrario, el plus familiar y el seguro de desempleo. Todos ellos eran seguros sociales contributivos. A partir de 1953 se desarrollaron los seguros sociales de base profesional, conocidos como regímenes especiales: empleadas de hogar, estudiantes, agropecuario y el del mar. En 1954 se crea la Caja Nacional de Paro Tecnológico para subsidiar a quienes fueran despedidos como consecuencia de innovaciones tecnológicas, pero sólo a aquellas que habían sido autorizadas gubernativamente. No es hasta 1963 cuando se inicia la transición hacia la Seguridad Social universal, que no se conseguirá hasta la llegada de la democracia y que buscaba la unificación de los seguros sociales tanto en el ordenamiento jurídico como en la financiación, en las prestaciones y en la gestión. Dicha ley no entrará en vigor hasta 1967 y contó con dos organizaciones: el régimen general y los regímenes especiales (empleadas de hogar, trabajadores del mar, etc.).

El franquismo de los años sesenta, con la Seguridad Social, trata de impulsar su política social y la redistribución de rentas aunque lo consiguió sólo en corta medida: las cuotas de los trabajadores y empresarios siguieron siendo la financiación fundamental, sin apenas transferencias del Estado, y porque los seguros contributivos continuaron constituyendo la base del sistema.

b) La asistencia social

La asistencia social se define como una actividad de carácter público, financiada con cargo a ingresos públicos, a partir del principio de solidaridad de quiénes viven en una sociedad organizada, complementaria de los seguros sociales, que se realiza a favor de los económicamente débiles, no solo de los indigentes como hace la beneficencia (Cerdeira, 1987: 137). Aparece en nuestra legislación en el primer tercio del siglo XX. La asistencia social era residual y complementaria de los seguros sociales, por la gratuidad de las prestaciones y porque el objetivo era mantener el nivel vital de la persona asistida ante la insuficiencia de recursos. En sí misma, la asistencia social no podía considerarse un derecho público exigible, lo que la alejaba de los seguros sociales, pero tampoco sus prestaciones eran discrecionales, a diferencia de la beneficencia (Prieto, en Fernández, Lorenzo, Vázquez, 2012: 44). No obstante, tanto la beneficencia como la asistencia social respondían a una misma finalidad: proteger de la indigencia y de la necesidad. La asistencia social se caracteriza, a nivel de concepción, por el *paternalismo;* a nivel de método por el *orden público;* a nivel de oferta, por ser un *sistema residual*; a nivel de financiación, por *no estar ligado a impuestos sino a la caridad* y afectación de parte de los ingresos del ocio y, a nivel de estructuración, por la *eliminación de la descentralización*. Administrativamente se encuadraba, al igual que la beneficencia, en el Ministerio de la Gobernación dentro del cual estaba la Dirección General de Beneficencia y Obras Sociales, de la que dependían algunos de los grandes centros.

Todas las actividades asistenciales eran financiadas con una serie de Fondos Nacionales para la aplicación social del Impuesto y del Ahorro, creados en 1960. El *Fondo Nacional de Asistencia Social* era el núcleo asistencial más importante y fue creado para ayudar al sostenimiento de las instituciones de Beneficencia General y Particular; esto es, para proteger a las personas en estado de necesidad, excluidas de campo de protección de la Seguridad Social (dotaciones para residencias de menores, ancianos, personas con discapacidad, guarderías infantiles, albergues escolares, comedores de madres lactantes y otros fines similares). Otros Fondos eran el Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades, el Fondo Nacional de Protección al Trabajo y el Fondo de Crédito para la Difusión de la Propiedad Mobiliaria.

c) La beneficencia

Respecto a la beneficencia de las entidades locales, como las Diputaciones y los Ayuntamientos, están sometidas a un control total por parte del gobierno estatal. Las motivaciones de los poderes públicos desde su concepción benéfica tenían una doble dimensión represiva y asistencial, a través de los establecimientos de beneficencia (Cruz, 1990: 387; Marsal, 2002). Las competencias municipales se concretan en beneficencia, protección de menores, prevención y represión de la mendicidad, mejora de costumbres, atenciones de índole social, especialmente, mediante la creación de Mutualidades Escolares y albergues de transeúntes. La misma filosofía puede verse en los que respecta a las Diputaciones, cuyas competencias son: la creación y sostenimiento de establecimientos de beneficencia, sanidad e higiene, creación y sostenimiento de Academias de Enseñanza Especializada, fomento de campamentos y colonias escolares, instalación y sostenimiento de un hospital médico-quirúrgico, un hogar infantil, un hospital psiquiátrico, un hogar de ancianos desvalidos y un Instituto de Maternología.

Los usuarios de Ayuntamientos y Diputaciones son los pobres, los menores, los mendigos, las personas con conducta "amoral", los dementes y los transeúntes; todos ellos perciben prestaciones graciables. El único servicio de naturaleza social previsto como obligatorio era la asistencia médico-farmacéutica para familias desvalidas inscritos en el padrón anual de beneficencia, que corría a cargo de los Ayuntamientos.

10.3.3. Instituciones gestoras más importantes

Los organismos creados por los poderes públicos eran más coordinadores que gestores directos, porque era la acción de particulares y de la Iglesia, los que realizaban la actividad de las prestaciones efectivas en nombre del principio de subsidiariedad (García Padilla, 1990: 421). En la etapa de la beneficencia, una institución clave de la atención benéfica asistencial del régimen hasta los años cincuenta aproximadamente fue Auxilio Social**.** Creado durante la Guerra Civil, en 1936, con el nombre de Auxilio de Invierno, con un alto contenido caritativo y político. Estaba centrado en la prestación de ayuda material durante la postguerra teniendo tres áreas de actuación: *Auxilio de Invier-*

no (necesidades alimenticias mediante comedores y cocinas); *Servicio de Información Social* (visitar las viviendas de los necesitados y ayuda a domicilio); y el *Departamento de Protección de la Madre y el Niño* (asistencia médica, la alimenticia y hogares de protección a los niños). Según Vilar (1986: 158) nace para detener la miseria más ostensible mediante una espectacular campaña de caridad y respondía a una tradición que constituyó a menudo el fondo de la concepción social de las clases ricas españolas.

En 1940 se le otorga a Auxilio Social el carácter de entidad oficial integrada en Falange Española Tradicionalista y de la JONS, bajo el protectorado del Ministerio de la Gobernación. Su cobertura territorial se extiende a todas las provincias en las que cuenta con las correspondientes delegaciones y su espectro benéfico incluye todas las especialidades tradicionales que se desarrollan en una amplia red de centros. En 1968 se transforma en organismo autónomo con el nombre de Instituto Nacional de Auxilio Social; seis años más tarde se transforma en el Instituto Nacional de Asistencia Social (INAS) y, veinte años más tarde, adopta el nombre de INSERSO (Instituto Nacional de Servicios Sociales)[9]. El cambio de denominación responde a los cambios sociales de desarrollo, crecimiento y modernización que se estaban realizando en la sociedad española de manera irreversible.

Otra institución relevante fue la ONCE, que nace en la Guerra Civil. Proporcionaba un amplio número de prestaciones a invidentes: educativas, ayudas económicas, asistencia médica, pensiones, subsidios, etc. Sus fondos eran recaudados por los propios asistidos, a través de la venta de un cupón, sin ningún apoyo del Estado.

En el periodo de la asistencia social y los seguros sociales, el paso del concepto de beneficencia pública al de asistencia social pública queda reflejado en la creación o mo-

[9] Se crea en 1978. Hasta 1997, los colectivos a los que atendía eran las personas mayores y las personas con discapacidad, así como los solicitantes de asilo y refugio. En 1997, pasa a denominarse Instituto de Migraciones y Servicios Sociales, con competencias en los anteriores colectivos más las competencias en materia de inmigración. En 2004 pasa a denominarse Instituto de Mayores y Servicios Sociales. Las competencias en materia de migraciones pasaron a ser asumidas por otro organismo (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración). Con este nombre permanece hasta la actualidad, aunque ha estado adscrito a distintos ministerios en función a las reestructuraciones políticas que se realizan cada cuatro años.

dificación de órganos administrativos, siendo la característica fundamental la existencia de varios ministerios con competencia en esta materia:

En el Ministerio de Gobernación residía el peso administrativo de la asistencia social, la cual era entendida como un medio de conservar la estabilidad social. En él se encuadraban las siguientes instancias administrativas: *La Dirección General de Beneficencia y Obras Sociales*, que gestionaba todos los centros de beneficencia (hospitales, orfanatos, residencias, etc.) herencia del siglo anterior y la gestión de los Fondos Nacionales, a los que hemos hecho referencia con anterioridad. Su finalidad era favorecer el mejoramiento de las condiciones de vida de la población española por medio de dotaciones para residencias de menores y de ancianos, guarderías infantiles, comedores de madres lactantes, así como ayudar con subvenciones a las instituciones de beneficencia, que fueron al principio bastante exiguas hasta que sus fondos se vieron extraordinariamente incrementados a partir de 1977 al recibir parte de la tasa proveniente del juego recién legalizado, y es la época de su verdadera influencia. Concederá ayudas asistenciales a enfermos incapacitados para todo trabajo y a ancianos. Sirvió de instrumento para eliminar la indigencia de esos sectores de población cuando no estaban protegidos por la Seguridad Social. Seguirá otorgando ayudas para la asistencia en centros de personas ancianas o con discapacidad, e inaugurará, tomando como modelo los Planes Asistenciales del Servicio Social de Minusválidos de la Seguridad Social, una línea de ayudas para la construcción, reforma, equipamiento y mantenimiento de centros asistenciales. Estas prestaciones siguen otorgándose actualmente por las distintas Comunidades Autónomas. *La Dirección General de Sanidad*, de la que dependían distintas entidades: Patronatos de Recuperación de Inválidos, Asistencia Psiquiátrica, Antituberculoso, y el Instituto Nacional del Cáncer.

El Ministerio de Justicia tenía competencias en materia de mujer, presos y menores a través de *la Obra de Protección de Menores*, con las Juntas de Protección y los Tribunales Tutelares, cuya finalidad era atender a los menores con necesidad, mendigos, abandonados o que hubieran cometido algún delito, mediante el internamiento en centros de corrección; el *Patronato de Protección a la Mujer*, encargado especialmente de atender a la mujer prostituta con la finalidad de moralizar su conducta y el *Patronato*

Nacional de Presos y Penados, encargado de la atención a los familiares de los presos mediante ayudas materiales.

El Ministerio de Educación se ocupaba del desarrollo de la educación para todos los niños mediante el *Fondo Nacional del Principio de Igualdad de Oportunidades* (surgido en los años 60, en un periodo de expansión económica) que gestionaba las becas y ayudas que hacían posible los estudios a personas sin recursos y con buen rendimiento académico, para facilitarles el acceso a un puesto de trabajo.

El Ministerio de Trabajo que impulsó el desarrollo de la Seguridad Social y de él dependían las materias de formación profesional, emigración, promoción social, etc.

Merece una especial atención la Seguridad Social, cuya ley se promulga en 1963, y que desarrolló una amplia gama de prestaciones que, con sus posteriores modificaciones, se propone como objetivo racionalizar el sistema de Seguridad Social y ampliar su cobertura, con lo que la financiación pasa a ser también responsabilidad del Estado. Según Beltrán (1992: 99-100), los principios informadores de la misma serían los siguientes:

- Sistema basado en el modelo contributivo y profesional, aunque no se descartaba en un futuro la posibilidad de tender hacia la universalización de la cobertura de riesgos.
- La unificación y uniformidad en la protección.
- La diversificación de las prestaciones en económicas y técnicas; estas últimas de carácter preventivo, reparador y rehabilitador, así como de prestaciones de asistencia social que cubren necesidades a las que no llegan las prestaciones asegurativas y que no son generadoras de derechos subjetivos.
- El Estado asume definitivamente la Seguridad Social como una función propia e ineludible, aunque ello no signifique necesariamente la desaparición de todas las entidades privadas aseguradoras.
- Prevalencia de la financiación contributiva sobre la financiación presupuestaria.

Con el sistema de Seguridad Social aparece, a nivel legal, el término Servicios Sociales como un sistema específico de prestaciones diferenciado de la Asistencia Social, configurándose ambos, Servicios Sociales y Asistencia Social, como dos sistemas de prestaciones dentro de la Seguridad Social, complementarias a las básicas por ella protegidas y dirigido a ancianos-pensionistas y personas con discapacidad (medicina preventiva, rehabilitación, reeducación y formación).

También el Ministerio de Trabajo creó las Universidades Laborales, gestionó el *Fondo Nacional de Protección al Trabajo* que concedería subsidios de paro, préstamos a cooperativas y el Programa de Promoción Profesional Obrera (PPO) que otorgaba ayudas para capacitar laboralmente a los adultos mediante cursos intensivos.

Todo este dispositivo administrativo se ve complementado por la labor desempeñada por el Instituto Social de la Marina, las Obras sociales de la Organización Sindical, bajo la dirección administrativa de la Secretaría General del Movimiento, que desarrollaba competencias en tiempo libre, formación profesional, sanidad, vivienda, etc., la Sección Femenina, los servicios de organizaciones tuteladas por la administración pública, como Cruz Roja y Once, y toda una red de organizaciones sociales con fines no lucrativos, tanto religiosas como laicas -Cáritas, Obras Sociales de las Cajas de Ahorros- al objeto de prestar servicios personales concretos.

Existen, en definitiva, una serie de instituciones públicas y privadas, consecuencia de la inexistencia de un sistema coherente y con tendencia al tratamiento de los problemas de manera aislada que funcionaban de forma paralela, sin coordinación alguna, que daba lugar a una dispersión de esfuerzos y diversidad de actuaciones que menguaba evidentemente la eficacia de las mismas, dándose el caso de algunos colectivos que eran atendidos desde diversas instancias: por los servicios sociales de la Seguridad Social, por órganos de la Organización Sindical, por órganos asistenciales de la Administración Central y Local, así como por entidades privadas, especialmente de carácter religioso, o entidades tuteladas por el Estado como Cruz Roja o la Once mencionadas con anterioridad, mientras que otros estaban totalmente desprotegidos.

10.4. La transición hacia el régimen democrático

La protección social sufre en este periodo un primer movimiento de reformas importantes que pondrán las bases para la continuidad ininterrumpida de las mismas. En 1977 se produce una primera reforma y es la de unificar competencias de la Administración Central en el Ministerio de Trabajo, a través de la Dirección General de Asistencia y Servicios Sociales, desligando dichas funciones del Ministerio de Gobernación donde habían estado hasta entonces. Desaparecen, de otro lado, el Movimiento y la Organización Sindical, que eran administraciones paralelas, reubicándolas administrativamente en otros departamentos ministeriales siguiendo un criterio de afinidad funcional.

Una vez se aprueba la Constitución Española de 1978 se hizo inevitable la reforma de la Seguridad Social, ya que en ella se hace referencia explícita a la protección a la familia y a la infancia, la redistribución de la renta, pleno empleo, formación y readaptación profesional, régimen universal de la seguridad social, política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, psíquicos y sensoriales, atención a la tercera edad, etc. Como consecuencia, la Seguridad Social sufrió una transformación notable a partir de esta fecha. El Real Decreto Ley 36/1978, de 16 de Noviembre, de Gestión Institucional de la Seguridad Social, la Salud y el Empleo, dice en su exposición de motivos que

> "el Estado se reintegra de funciones que había asumido la Seguridad Social y que no son propias de la misma, tales como la referidas a empleo, educación y servicios sociales, más propias de un concepto de servicio público que no del limitado acotamiento de prestaciones de la Seguridad Social".

Esto supone la adopción de varias medidas. Una es la creación del Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO), al que hemos hecho referencia con anterioridad, para la gestión de servicios complementarios de las prestaciones del sistema de Seguridad Social, asumiendo los servicios de Asistencia al Pensionista (SAP) y Recuperación y Rehabilitación de Inválidos; otro de los servicios que se transfiere a la Administración del Estado es el Servicio de Empleo y Acción Formativa, que se transforma en el Instituto Nacional de Empleo (INEM); el Servicio de Seguridad e Higiene en el Trabajo que se convierte en el Instituto de Seguridad e Higiene en el Trabajo y, por

último, el Servicio de Universidades Laborales, que se integra en el Instituto Nacional de Enseñanzas Integradas; otros dos Institutos importantes fueron el Instituto Nacional de la Seguridad Social (INSS) y el Instituto Nacional de la Salud (INSALUD).

Otra de las reformas importante tras la promulgación de la Constitución fue la instauración del sistema autonómico por el que se crean diecisiete comunidades autónomas, con potestad legislativa y ejecutiva para el desarrollo y la defensa de sus intereses. Con esta creación se inicia el proceso de transferencias, según el texto constitucional y la aprobación de sus respectivos Estatutos de Autonomía, donde se otorgan competencias exclusivas y competencias compartidas[10].

Poco a poco, se fue configurando un sistema de bienestar que se fue ampliando cada vez a un mayor número de personas: la educación, cuyo derecho universal básico es el acceso a una educación básica y obligatoria desde los seis a los dieciséis años; la sanidad, con el acceso universal al sistema nacional de salud; la garantía de ingresos o transferencia de rentas, que trata de garantizar los ingresos por pensiones tanto contributivas como no contributivas, prestaciones por desempleo y subsidios a personas sin medios económicos y en situación de necesidad; y, por último, los servicios sociales, con el acceso universal a la red básica de prestaciones básicas (información, orientación y valoración, convivencia, ayuda a domicilio, participación social) y derecho a cuidados de las personas valoradas como dependientes y la promoción de la autonomía personal (Moreno, 2009: 9).

[10] Posteriormente todos los Estatutos de Autonomía serán renovados por lo que el cuadro inicial de competencias se verá sensiblemente mejorado, ya que se amplían las competencias exclusivas, aunque cada Comunidad Autónoma sigue su propio ritmo.

CAPÍTULO II

EL NACIMIENTO DEL TRABAJO SOCIAL

1. Introducción

Trabajo Social es una disciplina que tuvo sus comienzos en los últimos años del siglo XIX, en los países anglosajones, especialmente en Inglaterra y Estados Unidos, ambos en plena transformación social, y con una voluntad declarada de contribuir a la mejora de la sociedad en un momento de extraordinario desarrollo económico y crecimiento poblacional. Otros autores sostienen que el Trabajo Social aparece bajo la necesidad de mantener el orden social del capitalismo industrial actuando como sistema experto encargado de gestionar el excedente humano no disciplinado y el no disciplinable (García García, 2009: 114). Sea como fuere, que lo iremos desgranando a lo largo de todo el Capítulo, es nuestra obligación conocer nuestra procedencia porque como dice Thomson (1990: 440):

> "La falta de perspectiva histórica resulta empobrecedora para todos. Lleva a los investigadores sociales a errores de fondo y les impide distinguir entre fluctuaciones breves y tendencias a largo plazo. Representa un obstáculo para los ciudadanos que tratan de comprender la evolución actual. Ni los investigadores ni los ciudadanos tienen la clara sensación de que los problemas sociales que inquietan a la sociedad moderna hayan inquietado a nuestros predecesores. Y lo que es más significativo, nuestra ignorancia histórica nos impide muchas veces apreciar que las opciones que ahora se nos ofrecen son muy semejantes a las consideradas, ensayadas y rechazadas por generaciones anteriores que tuvieron que decidir también como cuidar a los ancianos solos, a las madres solas, de los niños sin padres o del padre de familia sin empleo".

Es así como resulta de obligado estudio y referencia conocer, siquiera sea con una rápida mirada, las primeras formas en que se ejerce el Trabajo Social por los hombres y mujeres que fueron nuestros predecesores en esta ocupación, que llegó a configurarse como profesión hace ya más de un siglo, desde organizaciones religiosas y laicas que intentaban dar solución a la pobreza, la creciente industrialización, el crecimiento urbano y, especialmente en Estados Unidos, a la inmigración.

Miranda (2008a: 11), por su parte, hace un alegato interesante acerca de la necesidad de conocer el origen de la profesión, sobre todo por parte de quién la ejerce o serán futuros ejercientes:

> "Nadie puede prescindir de sus orígenes. Una profesión, una disciplina que desconoce sus orígenes está obligada a inventarlos permanentemente".

Iremos conociendo quiénes fueron nuestros predecesores, cuáles fueron sus aspiraciones, sus creencias, sus ideas, las primeras técnicas que usaron para el diagnóstico y el tratamiento, la inclinación a hacer reformas sociales desde la investigación de las causas que provocaban los problemas sociales y cómo concebían la relación entre el usuario (cliente) y el trabajador social. Nuestro propósito no es tanto tratar sobre los pioneros del Trabajo Social, sino más bien, acercarnos al contexto, al pensamiento social y a las organizaciones que acogieron esta nueva forma de dar racionalidad y eficiencia a la ayuda social y a partir de aquí, dar contenido disciplinar a lo que comenzó siendo primero una ocupación para convertirse en una profesión pasadas ya algunas décadas desde su nacimiento.

Hay un consenso generalizado en que el Trabajo Social surge de manera organizada en Inglaterra a partir de la actividad de grupos y organizaciones que pretendían dar respuesta a los graves problemas sociales que aparecen a finales del siglo XIX como consecuencia de las transformaciones sociales derivadas del proceso de industrialización. Estos problemas estimulan la compasión de algunos sectores de las clases altas que, por sus niveles de cultura, de instrucción, medios económicos y disponibilidad de tiempo, tomaron conciencia del problema e intentaron buscar soluciones. La aparición por tanto de un personal especializado en favor de las clases sociales pobres se sitúa en la época de la industrialización de la sociedad occidental.

Las concepciones sobre la asistencia social en el siglo XIX, en los distintos Estados, eran muy similares, tanto desde posturas oficiales como desde las clases populares.

En los barrios bajos de las grandes ciudades fue donde tanto europeos como americanos descubrieron la nueva pobreza que estaba invadiendo a la población a raíz de la industrialización, del crecimiento urbano y de la inmigración.

En la segunda mitad del XIX había dos posturas enfrentadas respecto a la pobreza: una, que refleja la visión tradicional de la Iglesia que, atendiendo al precepto de Jesucristo, enseñaba eso de que "siempre habrá pobres entre vosotros". Esta visión inspiraba a los ricos para que realizaran actos caritativos y llevaba a los pobres a seguir un comportamiento lleno de gratitud. Frente a la postura anterior, existía la creencia de que frente al aumento de la riqueza, donde había trabajo para todos ninguna persona que quisiera trabajar tenía que caer en la miseria. Ser pobre, por tanto, era producto de la falta de previsión y la pereza; esto es, es un hecho atribuido al propio individuo:

> "La pobreza es innecesaria, pero las diferentes capacidades y virtudes de los hombres hacen que su presencia sea inevitable; esto constituye un estado de cosas deseable, puesto que sin el miedo a la miseria las masas no trabajarían y no existirían incentivos para que los capaces demostraran su superioridad; donde existe, la pobreza es generalmente un problema temporal, y tanto en su causa como en su remedio, se trata siempre de un asunto individual".

2. Contexto donde nace el Trabajo Social

El Trabajo Social nace en Inglaterra, concretamente en Londres, aunque su expansión a otros países fue inmediata, sobre todo caló hondamente en los Estados Unidos. Es difícil establecer diferencias acusadas entre ambos países por lo que las referencias serán comunes para ambos donde el Trabajo Social nace como práctica social, como ocupación, primero y como profesión después. El contexto es similar por cuanto las condiciones reinantes impuestas por la revolución industrial de miseria y pobreza de la clase trabajadora fueron también muy similares. Comenzaremos, no obstante, por la situación existente en Inglaterra, que es donde tuvieron lugar las primeras experiencias.

En Inglaterra, a lo largo del siglo XIX, se produce un aumento espectacular de la población sostenido por un estable incremento de los nacimientos. Aunque hasta mediados del siglo XIX la población era aún eminentemente rural, la ciudades iban agrandándose y atrayendo cada vez más el incremento demográfico que se registraba en

el campo. La consecuencia más inmediata fue la aglomeración de la población en los barrios periféricos de las ciudades, conocidos en Inglaterra con el nombre de *slums*. El hacinamiento, la suciedad, la falta de hábitos de higiene, la mala alimentación, etc., eran las fuentes de graves enfermedades que no distinguía entre ciudadanos que, aunque solía confinarse en los barrios más bajos de las ciudades, también podía afectar a los ricos.

La preocupación por la pobreza es importante por todo aquello que omite, es decir, la relación de la reforma social con otras muchas cuestiones como la mejora de la fuerza de trabajo o el ajuste de la industria a las necesidades sociales y las condiciones laborales. La escena política durante el primer tercio del siglo XIX se vio animada por un gran debate entre las posiciones a favor o en contra (Castel, 2004: 218) de la abolición de las *poor laws*, es decir, la "caridad legal" que aseguraba en principio un ingreso mínimo a todos los indigentes.

La modificación de las Leyes de Pobres estuvo dominada por un problema específico: el coste de la ayuda a los pobres se había triplicado entre 1776 y 1802. La revolución industrial contaba ya con medio siglo de antigüedad en Gran Bretaña, pero el poder político seguía en manos de lo terratenientes cuyo interés consistía, sobre todo, en tratar de evitar que recayeran sobre ellos los costes de la asistencia a los trabajadores del campo que habían emigrado a las ciudades o que se habían quedado sin recursos en sus propias localidades. El nuevo *Derecho de Pobres* de 1834 instauró en realidad un nuevo sistema de socorro público y se convirtió en la referencia central de buena parte de los debates sobre la política social en Gran Bretaña, y fue el prototipo de la reforma social británica durante mucho tiempo. Introdujo una noción demasiado rígida de los beneficios sociales y de las razones por las que las democracias asumían tareas de índole social. La disposición capital de la Ley era la obligatoriedad de la *workhouse*[1], sistema muy duro, donde se impone el trabajo obligatorio de los indigentes en condiciones a menudo inhumanas, una forma bastante brutal de comprobar la situación de necesidad,

[1] Era una institución asilar para los pobres sin empleo, en la que aquellos que no sufrieran ninguna incapacidad estaban obligados a trabajar. Las condiciones de alojamiento y trabajo eran de una dureza extrema. El abogado Robert Rashley decía en 1852: "la workhouse, tal como está organizada ahora, es una deshonra y una desgracia peculiar de Inglaterra; no puede encontrarse nada que se le parezca en todo el continente europeo".

situación que fue advertida incluso por los funcionarios encargados de su aplicación. Chadwick explica orgullosamente:

> "Si el solicitante no se aviene a las condiciones en que se otorga la ayuda, no se le da nada; y si se aviene, su consentimiento prueba la veracidad de su petición, es decir, su indigencia" (Ashford, 1989: 87).

Todavía en 1909, un ministro liberal decía que un "hombre decente", aunque no mediara culpa alguna por su parte, podía ser recluido forzosamente en una *workhouse* "para el bien general del cuerpo político".

Otra idea que se refleja en la Ley de Pobres de 1834 es la veneración de la ética del trabajo que incluía el principio de *less eligibility*, de la menor deseabilidad:

> "La vida a expensas de la beneficencia debía ser una opción menos elegible (menos deseable) que la vida ensalzada por el trabajo" (Patterson, 1993: 42).

Este es un principio que reina de manera unánime en las políticas sociales: el socorro y la asignación de recursos deben ser siempre inferiores a las retribuciones más bajas que un individuo podía obtener con una retribución "normal" (Castel, 2004: 140). Como señala Sir Edwin Chadwick, discípulo de Benthan, en el debate de 1834 sobre la Ley de Pobres: "igual que el trabajo es la fuente de la riqueza, la pobreza es la fuente del trabajo" (Ashford, 1989: 82). El aceptar la miseria como condición natural del trabajo implicaba que el camino hacia una concepción más constructiva de la relación entre los salarios y la política social quedaba bloqueado.

Ashford (1989: 91), cuando estudia las corrientes de pensamiento en la búsqueda de ideas reformistas para el Estado de Bienestar Británico habla de tres: una, de pensamiento reformista, fue la de Herbert Spencer, que propuso el darwinismo social como un nuevo credo. Otra, que tuvo un impacto muy directo fue el movimiento de la caridad (*Charity movement)*, inspirado en el movimiento evangélico del siglo XIX[2]**.** Dicho mo-

[2] El credo de los evangélicos, basado en la independencia y la mejora a través del propio esfuerzo era incapaz, por definición, de construir una visión colectiva de la sociedad como demostró la decadencia de su más fuerte baluarte victoriano, la Sociedad de Organización de la Caridad.

vimiento quedó consolidado en 1869 con la constitución de la Sociedad de Organización de la Caridad (*Charity Society Organization)*. Fue patrocinada por la Reina y por el Arzobispo de Canterbury. El secretario durante cuarenta años fue Charles Steward Loch (joven reformador liberal) y fue una de las voces más importantes de la reforma social británica. Prestó sus servicios en las comisiones reales para los ancianos pobres (1883-1895), los deficientes mentales (1904-1908) y las leyes de Pobres (1905-1909). De los diecinueve miembros de la Comisión de las Leyes de Pobres, seis estaban vinculados a la Sociedad de Organización de la Caridad, y Octavia Hill, uno de los miembros más activos de la Comisión, era una infatigable trabajadora en las organizaciones benéficas en los tugurios de Londres, concretamente en el distrito de Marylebone. Dicha Sociedad se opuso a todos los proyectos de pensiones presentados en los años ochenta y noventa del siglo XIX, pero concentró sus ataques en las Leyes de Pobres. Las objeciones del movimiento de caridad a las formas actuales de ayuda a los pobres no implicaban una negativa a que se les prestara asistencia sino, más bien, el que ésta debía ir unida a una vivienda digna, la atención a la salud y a la familia.

Otra corriente la podía haber constituido las propuestas del matrimonio Web, Sydney y Beatrice, pero no lo fue porque no pudieron conseguir unos seguidores tan entregados como los que reunieron los pensadores socialistas de Francia y Alemania. No mostraron demasiado interés por el movimiento obrero. Se mostraron intolerantes con el proceso de la política social. Por ejemplo, Beatrice Webb, al tener noticias en 1911 de los proyectos a favor de la clase obrera, escribió en su *Diario* que el seguro de invalidez era un gran error porque los trabajadores "deben ser inducidos a tener una conducta mejor" y también porque el Estado "no obtiene nada a cambio de su dinero" si los trabajadores reciben una compensación sin condiciones. Por su parte, Sydney Webb escribió que "el gasto máximo justificable a favor de cualquier persona es aquella cantidad que le permite mantener su plena eficacia laboral". Sintonizaban poco con la concepción de que una sociedad rica podía permitirse proteger a los menos favorecidos y a los pobres, incluso dando por supuesto que los medios más idóneos para lograrlo podrían ser sometidos a debate (Ashford, 1989: 91).

3. La influencia del pensamiento maltusiano en los primeros trabajadores sociales.

Cuando tiene sus comienzos el Trabajo Social, la actitud dominante era esencialmente malthusiana. Malthus (1766-1834) identificaba la pobreza como falta de previsión, pero la justifica como instrumento de progreso y laboriosidad. Para las personas sin medios, Malthus tenía la respuesta perfecta:

> "Resulta, pues, que en virtud de las ineludibles leyes de nuestra naturaleza, algunos seres humanos deben sufrir escasez necesariamente. Estos son los desgraciados que en la gran lotería de la vida han sacado un billete en blanco" (1970: 165).

Era un adversario declarado de la beneficencia pública, de las Leyes de Pobres inglesas. Debía ser abolida porque tiende a incrementar la población sin aumentar de forma paralela la producción de alimentos para sostenerla y porque el gasto en personas no productivas recaía en el conjunto de la sociedad. La caridad, ya fuera pública o privada, no remediaba la falta de previsión causante de la miseria de los pobres ya que éstos habían producido su propia desgracia, y la ayuda no era más que un incentivo para agravar el problema. El pobre no puede culpar a nadie de su pobreza, sino sólo a sí mismo. Era pobre por su culpa y no merecía ayuda. En ellos estaban las causas de su pobreza y en ellos estaba la solución.

De conformidad con estas ideas, la atención sobre la situación de la clase trabajadora y su familia, que sufrían de salarios insuficientes, viviendas insalubres, falta de espacio de esparcimiento, enfermedades, etc. se concentró no sobre las causas sino sobre su más hiriente manifestación. Este error de apreciación se pondría de manifiesto a finales del siglo XIX cuando investigaciones sociales como la realizada por Charles Booth[3], que causó una fuerte impresión en la población general y demostró que el ver-

[3] Esta investigación versaba sobre la vida y el trabajo de la gente de Londres, *Life and Labour or the People of London*, realizada entre 1892 y 1897. En buena medida sirvió de modelo para las posteriores investigaciones sociales. Fue una investigación por oficios, y calle por calle, a partir de entrevistas y visitas domiciliarias en los diversos distritos de Londres. Obtuvo datos sobre el empleo, los ingresos y la vivienda de una considerable proporción de la población. Según Bremner (1993: 101-102), Booth tenía pasión por los hechos. Estaba insatisfecho por las especulaciones sobre la cantidad de pobreza, con las teorizaciones sobre las causas probables y con las melodramáticas descripciones de ejemplos de miseria aislados. Estimó que el 30% de la población londinense vivía en la pobreza.

dadero problema no era el *pauperismo*, sino la *pobreza real*; y la *completa incapacidad de* mucha gente para vivir por sus propios medios por razones completamente ajenas a su voluntad, lo que contribuyó a popularizar la idea de que la mejora moral de los pobres dependía del progreso de sus condiciones económicas y de vida, idea totalmente contraria al principio individualista. Esta opinión no estaba acorde con la realidad de los hechos: el pobre es víctima, no culpable. A la larga, la lección de esta investigación fue la demostración de que la pobreza no era un problema amorfo, intangible y seudorreligioso, sino una situación concreta, susceptible de definición económica y merecedora de un escrutinio científico. El tono de sus observaciones, a juicio de Álvarez y Varela (2004: 282), se parece mucho al estudio de casos que las pioneras del Trabajo Social inglesas y norteamericanas estaban empezando a perfeccionar. En este sentido, tanto el empirismo de las estadísticas como el estudio de casos a partir de técnicas cualitativas de observación, respondían a una común concepción atomística de la sociedad inscrita en la lógica del liberalismo económico. La tradición inglesa de encuesta tuvo un fuerte peso en los Estados Unidos y, consecuentemente, en la tradición de la Escuela de Chicago donde los saberes científicos estaban al servicio de las políticas sociales.

Este fue el credo dominante durante gran parte del siglo XIX. La debilidad de este planteamiento reside en no reconocer que la sociedad sufriente, que estaba siendo aliviada generosamente con una mano, era en muchos casos producto de los males que le venían producidos por la otra. La toma de conciencia de este hecho se fue dejando sentir de forma lenta y, en gran medida, su descubrimiento fue el fruto de hombres y mujeres que entregaron sus vidas y sus fortunas a la filantropía.

Los filántropos ilustrados del XIX censuraron las limosnas como algo menos beneficioso para los pobres que la autodisciplina y los cambios morales en el carácter. Tanto Herbert Spencer, y sus seguidores como los darwinistas sociales, que aplicaron la biología darwinista al pensamiento social, pensaban que la competencia era la ley de la vida y no habría, por tanto, otro remedio para la pobreza que la autoayuda. De acuerdo con el credo de la autoayuda, tan censurable era obtener riqueza sin haber trabajado para conseguirlo como lo era ser pobre como consecuencia de la holgazanería. En la práctica, aunque también se producían las críticas al rico ocioso, se dejaban oír con menor fre-

cuencia que las condenas a los pobres holgazanes. Cualquier interferencia a favor de los mismos, ya fuera dada por el Estado o por filántropos, sería peligrosa y desastrosa para el debilitamiento de las especies; amenazaría el plan de la naturaleza de un progreso automático y evolutivo hacia las formas más elevadas de la vida social. El individualismo, como forma de pensamiento se conformaba por una serie de premisas:

a. La pobreza era innecesaria, pero las diferentes capacidades y virtudes de los hombres hace que su presencia sea inevitable.
b. La pobreza es generalmente un problema temporal y tanto su causa como su remedio es un asunto individual.
c. La competencia es la ley de la vida. No habría otro remedio para la pobreza que la autoayuda, siguiendo el camino de la moralidad y la autodisciplina.
d. Todos tienen la oportunidad de ascender desde el lugar más bajo de la escala social.
e. Si se consigue llevar una vida ajustada a la moral, los problemas económicos de los mismos desaparecerían.
f. Si el individuo fracasa en la obtención de una competencia, la falta estaba en la debilidad o defecto de su propio carácter.
g. Los méritos socialmente irresponsables de conseguir riqueza podían verse compensados por la liberalidad a la hora de hacer “caridades”.

Sin embargo, con el impacto de los cambios sociales e industriales, las críticas a estas explicaciones se fueron haciendo cada vez más numerosas y abiertas. Herman Melville, en 1854 se mofaba de las calumnias de los pobres hechas por los prósperos: "de todas las ridículas creencias de la humanidad sobre la humanidad, ninguna supera a las críticas que, sobre las costumbres de los pobres, hacen los que viven bien, están bien vestidos y bien alimentados".

4. Factores que influyen en el origen de Trabajo Social

Un libro clásico como el de Friedlander, *Dinámica del Trabajo Social* (1969), refiere que nace como articulación de dictámenes religiosos, ansias de reforma social,

voluntad filantrópica, consecuencias estructurales y deseos de justicia social. Todos estos elementos se conjugan para institucionalizar una actividad asistencial como especialización a favor de las clases más desfavorecidas en el proceso de industrialización.

Los factores principales que, desde nuestro punto de vista, influyeron en la filosofía social y la aplicación práctica de la asistencia a los pobres y la aparición del Trabajo Social como profesión fueron:

- Los movimientos de investigación y reforma social.
- El nacimiento de las ciencias sociales.
- La acción interventiva del Estado.
- El movimiento de las Organizaciones Sociales de la Caridad.
- El movimiento de los Asentamientos (*settlements).*

Todos los factores anteriormente mencionados no pueden verse como independientes unos de otros, ni con orden de prelación, sino que todos ellos se conjugaron en distintos momentos para dar lugar al origen del Trabajo Social profesionalizado desde dos tipos de organizaciones sociales que son consideradas como los primeros ámbitos laborales desde las que los proto-trabajadores sociales conocidos como visitadores amistosos, visitadores voluntarios, visitadores amigables, intentaban ayudar a los pobres a través de la persuasión y el ejemplo personal, o bien, como residentes en las casas de vecindad, en una especie de misión urbana, para llevar a los habitantes de los barrios, cultura, entendimiento, bienestar, amistad, etc. Son dos organizaciones diferentes, que son conocidas como las Organizaciones Sociales de la Caridad y los Establecimientos o Asentamientos (*Settlements*) y a las que, por su importancia, dedicaremos un apartado específico a cada uno de ellas.

4.1. Los movimientos de investigación y reforma social. La investigación y la Escuela de Chicago. Sociología y Trabajo Social: sus relaciones

Las conexiones que hubo entre el nacimiento de la sociología, especialmente la norteamericana, las reformas sociales y la incipiente profesión de Trabajo Social son muy profundas. Los intereses de los sociólogos de Chicago confluían con los intereses

de los trabajadores sociales y de los reformistas sociales de la época, porque consideraban la ciudad como un espacio de conflictos que debía ser objeto de observación por parte de los científicos sociales.

La sociología americana nace en un clima de opinión profundamente marcado por el espíritu de reforma y, para conseguirla, el primer paso era explorar y difundir el conocimiento sobre la realidad de la situación existente. En Norteamérica el debate de la democracia no era como conseguir la igualdad, sino más bien como hacer coexistir la diversidad de razas que crecía sin cesar conforme llegaban nuevas oleadas de inmigrantes, sobre todo, en algunos territorios norteamericanos como Chicago. Entre los sociólogos de la Escuela de Chicago predominaba la idea de que la conducta de los seres humanos no tiene mucho que ver con la herencia sino más bien con el medio social de manera que las conductas individuales son inseparables de las condiciones de vida en las que los individuos se desenvuelven. Se distancian así de las teorías de la *degeneración*, que son las que sustentan las patologías de la herencia y se adhieren al concepto de *desorganización social*, que da una mayor importancia al medio social, entendido como un fenómeno colectivo más que como un fenómeno individual. Pensaban que la sociedad puede mejorar si se combinaban acertados diagnósticos de los problemas sociales con el reformismo social y con la defensa de los ideales democráticos. La sociología, el activismo político y el trabajo social, se movían en terrenos muy próximos, tanto que las fronteras de separación entre ellos resultaban borrosas. Miranda (2004: 178) hace igualmente referencia a que, en estos momentos, las identidades profesionales están escasamente construidas así como las fronteras entre disciplinas por lo que la investigación que se produce lo mismo podrían ser estudios de trabajo social, sociología, antropología, etnografía o todo ello a la vez. Fueron, por tanto, críticos con el darwinismo social y la filosofía del *laissez faire*:

> "La supervivencia de lo los más aptos es simplemente la supervivencia de los más fuertes, lo que bien podría denominarse la destrucción de los débiles. Y si la naturaleza progresa mediante la destrucción de los débiles, el hombre progresa con la protección de los débiles (Menand, 2002: 310).

Desde 1820 hasta finales de siglo habían entrado en los Estados Unidos casi veinte millones de inmigrantes de muy diferentes nacionalidades y grupos étnicos. Albert R.

Parsons, periodista, anarquista, editor de *La Alarma*, y miembro de la Asociación Internacional de Trabajadores, pronunció en un juicio[4] un discurso en el que decía, entre otras cosas:

> "¿Qué es la cuestión social? No es un asunto de sentimiento, no es una cuestión religiosa, no es un problema político; es un hecho económico externo, un hecho evidente e innegable. Tiene, sí, sus aspectos emocionales, religiosos y políticos, pero la cuestión es, en su totalidad, una cuestión de pan, de lo que diariamente necesitamos para vivir. Tiene sus bases científicas, y yo voy a exponeros, según los mejores autores los fundamentos del socialismo" (Álvarez y Varela, 2004: 271).

Por su parte Samuel Fielden afirmaba que:

> "La cuestión social es una cuestión tan europea como americana. En los grandes centros industriales de los Estados Unidos el obrero arrastra una vida miserable, los niños perecen prematuramente aniquilados por las penosas tareas a las que tienen que dedicarse ¿Cómo puede golpear tan duramente la pobreza a quienes con su trabajo generan la riqueza? (Álvarez y Varela, 2004: 271).

La investigación llevada a cabo por la Escuela de Chicago nace íntimamente vinculada al Trabajo Social y al periodismo de investigación, promovido por periodistas comprometidos, y que como una de sus misiones tenía conmover a la opinión pública. El presidente demócrata, Roosevelt, quien durante sus dos mandatos confirió un fuerte impulso al reformismo social, designó en 1906 a estos activos reporteros con el nombre de *muckrakers* (removedores de basura), un término que se impuso en el lenguaje cotidiano para designar a los escritores especializados en la denuncia de la corrupción y otros males sociales.

La ciudad de Chicago, en expansión continua, era considerada como un mosaico de pequeños mundos en conflicto, por lo que se convirtió en un espacio de observación natural de la naciente ciencia social norteamericana.

[4] El juicio se celebraba tras los trágicos acontecimientos que tuvieron lugar después de la celebración de una huelga en Chicago en 1886, que se conoció como *la tragedia de Chicago*, en la que hubo muertos y heridos. Se encausaron a ocho cabecillas, siete fueron condenados a la pena capital y uno a quince años de prisión.

En las dos últimas décadas del siglo XIX se realizaron numerosas investigaciones: sobre el trabajo de las mujeres, el trabajo de los menores que, cuando entraban en la madurez, arrastraban un pesado hándicap de ignorancia y debilidad física por los muchos años de trabajo desarrollado: "era una falacia popular que los repartidores de periódicos y los limpiabotas, cuando se hicieran mayores, podían llegar a ser capitanes generales y millonarios, por el contrario, la mayoría se convertirían en porteros y taberneros". Otro tema que se investigó fue el del consumo abusivo de bebida, que daba lugar al alcoholismo de muchos obreros; progresivamente se fue viendo que era más una consecuencia de la pobreza que su causa. La vivienda también fue objeto de investigación y se relacionaba directamente con el consumo abusivo de alcohol y la asistencia a la taberna. Se pensaba que las frecuentes visitas a la misma era algo normal en personas que vivían en cuartos demasiado pequeños y hacinados, que no servían para otra cosa que no fuera comer y dormir.

Las investigaciones sociales contaban con fondos privados provenientes del mecenazgo de financieros, hombres de negocios, y miembros acomodados, pero el apoyo económico decisivo fue de John D. Rockefeller, propietario del monopolio de la industria del petróleo, la *Standard Oil Company.*

Con todas estas investigaciones, la ciudad de Chicago se convirtió en un laboratorio social por excelencia sobre la miseria de las clases trabajadoras y sus deplorables condiciones de vida. La Escuela de Chicago tenía a esta ciudad como un objeto privilegiado de estudio porque la ciudad creció rápidamente por la llegada de inmigrantes de características étnicas y sociales muy diversas, que la sumían de forma alternativa en el desarrollo y la desorganización social. A juicio de Susino (2005: 575) los dos ejes de investigación básicos fueron la segregación espacial de la población y la ciudad como expresión cultural.

En los inicios de la sociología de Chicago se pueden percibir los deseos de los sociólogos de contribuir a mejorar la sociedad, y la sociología es ante todo considerada como la ciencia de los *ideales sociales* (Álvarez y Varela, 2004: 277). El propio Albion

Small[5], en la durísima huelga Pullman[6] de 1894, participó como miembro de la comisión mediadora para resolver el conflicto. Albion Small, en 1896, pensaba que la función social del sociólogo es *cooperar con el trabajo social de su comunidad.* Años más tarde, Charles H. Cooley comparaba el Departamento de Sociología de Chicago con *una guardería de trabajadores sociales* que se preparaban para salir al exterior y *ayudar a levantar una democracia mejor (*Álvarez y Varela, 2004: 279).

En la Universidad de Chicago se produjo un crecimiento exponencial de la sociología que se nutrió en un principio de una estrecha vinculación con el Trabajo Social. De hecho, sociólogos del Departamento de Sociología como Anderson**,** Shaw, McKay, Thraster y Wirth, realizaron investigaciones directamente vinculadas con el mismo. El estudio de casos constituía entonces la perspectiva privilegiada del naciente *Social Work*. La sociología norteamericana adoptaba así una dimensión aplicada que, por lo general, estaba ausente en la tradición universitaria europea. En Chicago, la sociología se nutría de la perspectiva interaccionista introducida por el Trabajo Social, una perspectiva que se vio potenciada por el pragmatismo en tanto que escuela de pensamiento genuinamente norteamericana que se institucionalizó entre 1895 y 1900, es decir, coincidiendo con la institucionalización de la sociología en Chicago[7].

Los principales representantes del pragmatismo en Chicago eran John Dewey y George Herbert Mead, autores que fueron importantes referentes de una de las precursoras del Trabajo Social como Mary Ellen Richmond. Los pragmatistas asumían, siguien-

---

[5] Los planteamientos de Albion Small, uno de los iniciadores de la Escuela de Chicago, y uno de los propugnadores del reformismo social que había iniciado Lester Ward, estaban próximos a la defensa del Estado Social y al humanitarismo, y fue de los primeros que propuso estudiar los aspectos cotidianos y ocultos de la vida social: la pobreza, la delincuencia, el crimen, la enfermedad y las patologías sociales.

[6] Pullman era un magnate ferroviario que, en la década de 1880, fundó una ciudad para trabajadores. La misma estaba provista de viviendas, escuelas y parques, un estilo a la que Robert Owen había creado en New Lanark, aunque con bastantes diferencias, porque no rediseñó el trabajo mismo, sino sólo la comunidad que lo rodeaba. Pullman era personalmente dueño de todo. Sus actos benéficos le llevaron prácticamente a la ruina. Los trabajadores y su ciudad modelo se levantaron contra él y su benévolo despotismo en una huelga, una de las más violentas de la historia obrera norteamericana (Sennett, 2003, 136-137).

[7] Albion Small (1854-1926) fue el director del primer departamento de sociología del mundo, de la Universidad de Chicago, fundado en 1893. Publicó la *Revista Americana de Sociología*, lanzada por él en 1895. Consiguió que trabajaran en el departamento gente de gran significación, y que más tarde se formara toda una escuela muy notable, sobre todo, por sus estudios de sociología urbana. Mientras tanto, otras universidades, comenzaron a seguir el ejemplo de la de Chicago y, en abierto contraste con Europa, se empezaron a abrir escuelas y departamentos de sociología por todo el país (Giner, 2008: 666).

do a Willian James, una concepción relacional de la verdad que, en términos sociológicos, se tradujo en una mayor sensibilidad para escuchar el punto de vista de los actores sociales, sus vivencias, sentimientos, actitudes. Concedían más importancia a los comportamientos y a las acciones que a las intenciones. La verdad de los pragmatistas está íntimamente vinculada a la verificación, a la experiencia, a la utilidad y también al sujeto individual de conocimiento. Está más abierta al futuro que al pasado y más próximo a un modelo empirista y funcional que a un conocimiento explicativo planteado en términos de causalidad histórica. Willian James, en su libro *Pragmatismo*, planteaba la noción pragmatista de verdad como algo: "esencialmente ligado con el modo en el que un momento de nuestra experiencia puede conducirnos hacia otros momentos a los que vale la pena ser conducidos" (Álvarez y Varela, 2004: 279). Esta corriente ejerció una enorme influencia en el nacimiento de una corriente sociológica genuinamente norteamericana conocida con el nombre de *interaccionismo simbólico.*

La pobreza en Estados Unidos, a finales del siglo XIX, dejaba de ser una pobreza culpable. Libros como el de Henry George, *Progress and Poverty*, publicado en 1879, y del que se vendieron dos millones de ejemplares, habían puesto de manifiesto que el problema de la pobreza no era ajeno a la acumulación irregular de la riqueza. Toda una serie de asociaciones de caridad emprendieron entonces una cruzada moralizadora en la línea de la filantropía que se había desarrollado en Europa. Al mismo tiempo la literatura había hecho irrupción en la escena social tratando de conmover las conciencias y haciendo llamadas a la conmiseración. Pero, sobre todo, surgió el Trabajo Social, un movimiento práctico de estudio de la pobreza desarrollado por mujeres de clase media comprometidas con la reforma social a partir de su contacto cotidiano con los pobres. La Hull House y Jane Addams jugaron en este sentido un papel esencial.

¿Por qué se institucionaliza la sociología en Chicago? Se pueden señalar varios factores. Uno de ellos, señalan Álvarez y Varela (2004: 274) es la decadencia que estaban sufriendo los estudios clásicos y humanísticos como consecuencia de la especialización y la presión que fuera de la Universidad ejercían reformadores y *trabajadores sociales* (la cursiva es nuestra). Otros autores señalan el *complejo de Cenicienta* de la sociología respecto a otras ciencias establecidas académicamente. Al ser los sociólogos los

recién llegados al mundo académico, la alternativa que les quedaba era ocupar los espacios libres relegados u olvidados por otros sectores más establecidos. Otros, como Castel (2004: 264-265), piensa que la sociología norteamericana nace a partir de una interrogación sobre la fragilidad de los vínculos sociales y sobre el riesgo de su ruptura generado por la existencia de grupos de inmigrantes "desviados", que no se inscribían en las regulaciones comunes de la sociedad norteamericana. Y, por último, otro factor, según señala el sociólogo francés Maurice Halbwachs**,** era el hecho de que los sociólogos no tenían que ir muy lejos de sus despachos para buscar su objeto de estudio. Se desplegaba ante ellos una gran ciudad industrial con un crecimiento acelerado en donde se daban cita los más diversos problemas urbanos, la miseria, el fraude, el contrabando de bebidas alcohólicas, las apuestas, el gansterismo, con los centros de Trabajo Social, las ligas contra el vicio y la depravación, las asociaciones filantrópicas, y también las agencias públicas y privadas de colocación (Álvarez y Varela, 2004: 286), de las que había 200 privadas frente a 3 agencias oficiales.

Son numerosos los trabajos de campo que se hicieron por los sociólogos de Chicago en la época de Robert E. Park[8]: *The Hobo* de Nels Anderson (1923)[9] sobre los tra-

[8] Robert E. Park entró en el Departamento en 1913**.** Había sido periodista de investigación antes que sociólogo. Fue antirracista y defensor de los derechos humanos y de los valores democráticos. No simpatizaba con la filantropía pues prefería la justicia. Era partidario de divulgar los informes de investigación y que no fueran guardados en un cajón, sino que llegaran a la opinión pública no sólo para informar sino también para instruir. Park se inspiró en su trabajo de objetivación y de conceptualización en los trabajos de George Simmel, Jhon Dewey, y de William James.

[9] Con este trabajo de campo Anderson pretendía redactar un informe para la Oficina de Ayuda Social, por lo que se pone una vez más de relieve las estrechas relaciones que existían entre la Sociología de Chicago y el Trabajo Social (Álvarez y Varela, 2004: 297 y ss.) El *hobo* era un trabajador emigrante, temporero y nómada, predominantemente varón, en una proporción de diez a uno, respecto a las mujeres. Los *hoboes* tenían unos estilos de vida muy peculiares, cercanos a los *homeless*, pero diferentes en la medida en que todos los vagabundos son homeless, pero no todos los homeless son vagabundos. Distingue así entre varios tipos de pobres: el *hobo*, que trabaja irregularmente y se desplaza de unos lugares a otros. El *vagabundo* que no trabaja pero se desplaza. El *clochard* que no trabaja y es sedentario. El *tramp* que puede ser sedentario o vagante y se busca la vida como puede. El *homeguard* que es un trabajador ocasional sedentario. El *bum y el beggar* que viven de la limosna y son relativamente sedentarios.
Dirigió su *Informe* fundamentalmente a los trabajadores sociales, pues quería contribuir a mejorar la vida de los *hoboes* y, para ello, propone algunas soluciones que se derivan de su investigación. Por ejemplo, la creación de una oficina central de información que debería estar en relación con las agencias públicas de empleo destinadas a proporcionar trabajo. Su principal función sería ofrecer un diagnóstico médico, psicológico y sociológico que podría servir de base a un servicio de orientación profesional, a servicios de reinserción social y de reintegración de estos trabajadores en la industria. Aunque Anderson no contaba con que el problema de la intervención social se complicaba si se tenía en cuenta la animadversión que mostraban los *hoboes* por todas las sociedades filantrópicas, caritativas y asistenciales que trataban de cambiar el destino que ellos mismos creían haber elegido libremente. El Trabajo Social representado por

bajadores temporales que recorrían Norteamérica en busca de trabajo y pasaban por Chicago en donde abundaban las agencias de colocación. *The Gang,* de Frederic M. Thraser (1927) sobre 1313 bandas existentes en la ciudad *The Ghetto* de Louis Wirth (1928), sobre un barrio judío. *Taxi-Dance Hall* de Paul G. Cressey (1932) sobre los salones de baile y las bailarinas profesionales. *The Professional Thies* (1937) de Edwin Sutherland sobre la vida de un ladrón profesional, etc.

Helen Campbell, en *Prisionersog Poverty* (1887), exponía la precariedad del trabajo y los bajos salarios de las mujeres que trabajaban en los negocios de costura y en los departamentos de venta de los almacenes de Nueva York. En un trabajo posterior sobre el trabajo de las mujeres en las fábricas afirma que sólo tenía valor como preparación "para el hospital, la casa de trabajo y corrección y la prisión" desde el momento en que se veían afectadas por "enfermedades laborales, mutiladas por las herramientas de trabajo y corrompidas por asociados al negocio".

Dubois publicó entre 1898 y 1916 *The Fhiladelphia Negro* que era un conjunto de dieciséis monografías sobre la familia, la religión, la economía, la salud y el trabajo de la gente de color. Según Putnam (2003: 528) hizo hincapié en la importancia de las sociedades secretas negras para proporcionar: "distracciones de la monotonía del trabajo, ámbitos para la ambición y la intriga, posibilidades de ostentación y seguridad frente a las desgracias", prácticamente los mismos servicios que atrajeron a millones de blancos hacia aquellas organizaciones durante años.

Jacob Riis fue el más influyente de los escritores populares que hablaban de la vida en las viviendas de los barrios bajos, cuyo libro *How the Order Half Lives* (1890)[10] relataba las trágicas condiciones en los mismos. Era informador de la policía y fue adquiriendo a lo largo de los años un importante número de anécdotas sobre la gente de los barrios bajos y las fue utilizando de forma liberal en sus libros y artículos. En sus

---

J. Addams y la sociología científica representada por Robert Park y Nels Anderson entre otros, han hecho al fin del trabajador irregular, del trabajador nómada, un trabajador inestable, un *problema social.*

[10] Los libros populares y los artículos de revistas eran importantes básicamente como indicadores de un interés creciente por las cuestiones sociales. Pero, basados en las observaciones o en impresiones personales, por lo general eran subjetivos en su aproximación.

escritos negaba que los pobres vivieran en los barrios miserables simplemente porque fueran perezosos, inmorales, bebedores y sucios, si bien, salvo en el caso de las niñas y mujeres virtuosas, mostraba poca simpatía hacía los desvalidos y no proclamaba ninguna protesta contra la ordenación de una sociedad que confinaba a masas de hombres a llevar una vida en condiciones muy precarias. Su llamada no iba dirigida a favor de la justicia social, sino que era una llamada a las clases propietarias para que actuaran con el fin de evitar que el delito engendrado en los barrios bajos y las enfermedades que en ellos se incubaban no invadieran los confortables barrios en donde residían las damas y los caballeros.

Bajo la dirección de Edward T. Devine y de Paul Kellogg, *Charities*, que había surgido como órgano de la Sociedad para la Organización de la Caridad (COS) de Nueva York, se convirtió rápidamente en el primer periódico americano de Trabajo Social. Bajo la influencia de los informes de investigación se produjo, entre 1909 y 1914, un verdadero entusiasmo de reforma. El número de investigaciones floreció como nunca antes lo había hecho. Una parte considerable de esta actitud fue subvencionada por la Fundation Russell Sage, que se incorpora en 1907, y estaba obligada a dotar con diez millones de dólares para la mejora de las condiciones sociales y de vida de los Estados Unidos. Publicó cerca de 50 libros, entre ellos, el libro de texto sobe Trabajo Social de casos sociales de Mary E. Richmond, *Social Diagnosis*, escrito en 1917.

En 1901 el escritor Josian Flynt, hijo rebelde y aventurero de un periodista de Chicago, publicó *Tramping with Tramps, Studies and Sketches of Vagabond Life*, unas memorias noveladas sobre la vida errante de los vagabundos. La obra fue rápidamente englobada en el nuevo género literario conocido como *realismo sociológico.* Durante cerca de ocho meses había viajado en trenes de mercancías, había pedido limosna y había vivido la aventura norteamericana de la libertad en la precariedad (Álvarez y Varela, 2004: 284). Para Bremner (1993: 190), lo notable del trabajo de Flynt reside en su aire de autenticidad. Había vivido con vagabundos y escribía como uno de ellos. Su relación de las aventuras de los mismos, basada en hechos reales, era absorbente, no porque la historia fuera conmovedora o excitante, sino porque llevaba el sello de la autenticidad. Su método era realista; en donde otros habían estudiado el problema de modo académi-

co, él lo había examinado "sobre sus propias bases y en sus peculiares condiciones y entorno". Había llegado al método más por azar que por previa decisión, pero su éxito convenció a otros investigadores de que la aproximación científica a la investigación social había de hacerse a través de exploraciones de primera mano sobre los niveles más bajos de la vida.

Owen Kildare, realizó el mismo trabajo que Flynt, pero con los pobres urbanos. Su autobiografía es *My manie Rose* de 1903. Huérfano desde niño, *tuvo que buscarse la vida y su existencia fue tan depravada*, según él mismo confiesa, como el ambiente en el que vivía. Su vida dio un giro cuando una maestra le enseñó a leer y escribir, y le inspiró, ya con treinta años, el deseo de encontrar un empleo responsable. Lincoln Steffens publicó en 1904 un reportaje titulado *Sane of the cities* sobre la corrupción municipal en seis grandes ciudades. Lillian Pettengill, jóven universitaria, en *Toilers of the Home. The Record of a College Woman,s Experience as a Domestic Servant*, contó su paso por el servicio doméstico. Jack London contaba su experiencia disfrazado de vagabundo por el submundo londinense en *The People of hte Abyss.*

En 1904, Robert Hunter escribió *Poverty* (Patterson, 1993: 20 y ss; Bremner, 1993: 200 y ss.), basado en parte en experiencias y observaciones personales. Trás licenciarse en la Universidad de Indiana, vivió en el asentamiento de Jane Addams, *la Hull House*, en calidad de trabajador social. Viajó por Europa y entró en contacto con líderes socialistas y radicales. Leyó los estudios de la época sobre la pobreza: Jacobs Riis, Amos Warner, Charles Booth, B. Seebohm Rowntree[11]. En su obra presenta una imagen de la pobreza que, aunque obvia aspectos importantes, exponía su fundamento estructural. Decía que diez millones –el 12% de la población- eran pobres en 1904, concentrándose en las zonas industriales del norte. Sólo cuatro de los diez millones recibía ayuda de la beneficencia. Su enfoque se centraba más en los problemas de los salarios bajos y el desempleo, considerados por él como un mal de la industrialización. Su libro era un alegato a favor de que la nación reconociera su obligación de asegurarse como les iba de bien o de mal a sus habitantes. Para Hunter, al igual que para otros científicos

[11] Demostró que el 27,84% de la población de Nueva York vivía en la pobreza.

sociales, un "hombre pobre" es aquel que por cualquier razón no es capaz de proporcionar un nivel de vida decente para sí y para las personas que dependen de él. Mantenía que era posible determinar los componentes de lo que era un nivel de visa decente y también calcular la renta para lograrlo. A Hunter le resultaba vergonzosa la falta de información sobre su modo de vida, que dejaba ver una indiferencia hacia su suerte. Pero tanto Hunter como otros autores obviaron la pobreza agraria. No hablaron de los problemas de las zonas rurales en general, ni de los del sur en particular, y era precisamente en estas zonas donde se producía una incidencia más alta de la pobreza de la nación. El resultado de su experiencia conmovió a la opinión pública norteamericana ya que afirmaba que en los Estados Unidos existían más de 10 millones de pobres.

Lincoln Steffens, cuya obra *Shame of the Cities* (1904), censuraba la miseria urbana y la corrupción del gobierno. Ida Tarbell, cuyas revelaciones en la revista *McClure,s* (1905) atacaban las actividades depredadoras de la compañía Standard Oil. Upton Sinclair cuya obra, *The Jungla* (1905), censuraba los abusos cometidos contra los jornaleros inmigrantes. Paul U. Kellog comenzó a publicar en seis volúmenes *The Pittsburg Survey* que entre 1908 y 1914 informaban sobre las condiciones de trabajo en esa ciudad industrial. Whillian Isaac Thomas fue uno de los primeros sociólogos pragmatistas del departamento de sociología que subrayó la necesidad de tener en cuenta el punto de vista de los actores sociales. Se interesó por los sentimientos, las actitudes y adoptó un punto de vista más psicológico. Si las situaciones son percibidas como reales, son reales en sus consecuencias. Introdujo innovaciones técnicas: el uso de documentos personales, cartas, historias de vida, autobiografías, historias clínicas. Empezó a trabajar en *El campesino polaco* en 1908, cuando Helen Calver, una multimillonaria vinculada a la Hull House, le ofreció una considerable cantidad de dinero para investigar los problemas de los emigrantes.

Todas estas investigaciones de hombres y mujeres y sus hallazgos esperaban cambiar las condiciones despertando la conciencia de la nación. Esperaban que, una vez que los hechos fueran conocidos y sometidos al juicio público, nadie podría impedir que se iniciara el camino de las reformas sociales efectivas, ya que como expresa Moix (1993):

> "El socorro de los pobres era una cuestión de derecho, no de caridad y el tardío reconocimiento de tan indiscutible principio al cabo de los años equivalía, en el fondo y ante todo, a la proclamación de la dignidad de la persona, aún la del más pobre".

En 1913, R.H. Tawney hizo algunas consideraciones sobre la situación de la investigación social en Inglaterra que eran aplicables casi por igual a la situación americana y a la británica:

> "La investigación social se ha convertido en estos últimos diez años en una industria. Mientras que el progreso se vio indudablemente retardado en el siglo XIX por el desprecio de nuestros abuelos hacía la investigación económica, parece que existe cierto peligro de que en el siglo XX pueda paralizarse a través de la supersticiosa reverencia por la acumulación de los hechos. Hay, es verdad, un considerable número de materias en la que la acción práctica se ve retrasada por una falta de conocimiento suficiente. Pero quizás hay aún más en donde el conocimiento es suficiente como para tenernos ocupados durante 20 años o más, y en donde la continuación de los males sociales no se debe al hecho de que no sepamos lo que hay que hacer, sino al de que preferimos continuar haciendo lo que está mal" (Bremner, 1993: 213-214).

En Estados Unidos, al igual que en la Inglaterra de Tawney, el surgimiento del interés por la investigación social se produjo durante un periodo de liberalismo político. Los dos movimientos estaban tan estrechamente relacionados que es casi imposible separar uno de otro. La investigación, por sí sola, no podía realizar la reforma. La mera exposición de los hechos tampoco conlleva de forma automática el remedio. En conjunto, en la primera década y media del siglo XX, tuvo lugar una gran cantidad de acciones de reforma social.

4.2. El nacimiento de las ciencias sociales

A finales del siglo XIX y principios del XX comienzan su nacimiento y crecimiento las ciencias sociales. Casi todas ellas hunden sus raíces en el esfuerzo por interpretar científicamente la condición humana iniciado durante la Ilustración; es decir, por extender lógicamente y sin solución de continuidad el método científico natural al estudio de los seres humanos y sus creaciones. Sin embargo, este esfuerzo dio lugar a disciplinas sistemáticas, con pretensiones de dignidad académica, bien entrado el siglo XIX (Giner, 2008: 645). Las ciencias sociales, frente a las naturales, son "ciencias del espíritu" (Wilhelm Dilthey, 1833-1911), que intentan comprender el sentido y la significación

no sólo objetivos, sino subjetivos y vivenciales de épocas y eventos que son, más que físicos, humanos. En estos momentos, tanto el Trabajo Social, como todas las disciplinas que se mueven en el ámbito de las ciencias humanas o sociales están construyendo su propia identidad, y también, por las enormes confluencias entre todas ellas, marcando distancias con las más próximas. La unidad íntima de todas las ciencias sociales ha sido siempre un hecho. Comenzaron así a nacer la sociología, antropología, la psicología social, rodeadas todas ellas de marcos teóricos muy estimulantes. Este proceso va a llevar décadas hasta que van apareciendo las identidades de cada una de ellas, más o menos consolidadas. No obstante, todas nacieron para entender los cambios que la revolución industrial y la revolución urbana trajeron consigo pero, es más, nacieron con un objetivo, que era el de su aplicabilidad; esto es, llevar los resultados de sus teorías sobre el conocimiento de la sociedad para modificar su funcionamiento, para modificarla a través de sus métodos, desde el conocimiento científico (Miranda, 2008: 19). Fueron los progresos en las ciencias naturales las que inspiraron el desarrollo inicial de las ciencias sociales. En Trabajo Social, el saber especializado procedía, como apunta García Salord (1998: 30), de la sistematización de las experiencias prácticas de los voluntarios, fundamentadas hasta el momento en referencias religiosas (hacer el bien por amor a Dios) y éticas (hacer el bien por amor al hombre) hasta que comienzan a apoyarse en los conocimientos derivados de las ciencias sociales nacientes, la sociología fundamentalmente, pero también la antropología, la psicología, la ciencia política, la medicina y el psicoanálisis. Así también apunta Vázquez (2003: 113) que las dificultades que ha tenido el Trabajo Social para convertirse en una disciplina social con el alcance de otras de mayor rango se debe a que nació como una actividad práctica, como un saber empírico, centrado en cómo mejorar las condiciones de vida de sus clientes, que era la masa de pauperizados y sus familias, como consecuencia del fenómeno de la revolución industrial. Sus preocupaciones científicas eran limitadas y se centraban en como mejorar la organización de las ayudas caritativas y hacerles la vida menos dolorosa.

4.3. La intervención del Estado

El Estado va tomando cada vez más fuerza para regular los intereses contradictorios que emanan de la sociedad. La explicación del fenómeno intervencionista universal y constante hay que buscarlo en múltiples causas:

1. El aumento demográfico y la concentración de la población en grandes núcleos urbanos.
2. El progreso material y técnico. Desarrollo de nuevas técnicas industriales para ofrecer servicios de utilidad general (agua, luz, alcantarillado, recogida de residuos, etc.) que llevarán a una municipalización de servicios.
3. La progresiva responsabilización de la administración pública en la satisfacción de necesidades colectivas de orden material y social destinadas a la elevación del nivel general de vida (servicios educativos, sociales, sanitarios, deportivos, culturales, etc.).
4. La decisiva influencia del movimiento obrero en el proceso de progresiva afirmación del derecho del trabajo como conjunto de normas reguladoras de las relaciones entre empresarios y trabajadores de carácter netamente protector.
5. La crisis del dogma liberal de la autonomía de la voluntad como única fuente de regulación de las condiciones de trabajo y la consiguiente sustitución de la misma por dos fuerzas sociales que, a partir de entonces, será la base de la determinación de aquellas: del Estado, a través de la ley; y los sindicatos, cuya facultad normativa encontrará su expresión en los convenios colectivos.

5. Antecedentes inmediatos del Trabajo Social

El siglo XIX nos ofrece antecedentes suficientes de los inmediatos orígenes del Trabajo Social, entre otros: Tomás Chalmers (1770-1847) y su particular visión e intervención en el problema de la pobreza, y el Barón de Gerando (1772-1842) que propuso una nueva tecnología de la asistencia en *Le visiteur du pauvre*, escrito en 1820 y *De la Bienfaisance publique,* en 1839, además de otras numerosas obras. Moix cita también el

empleo de los "visitadores amistosos" por parte de la Sociedad de San Vicente de Paúl y sus Conferencias formadas mayoritariamente por mujeres, aunque también las había formadas por hombres, aunque en menor número y de menor pervivencia. Pensamos, no obstante, que fueron muchas las organizaciones que a lo largo de los siglos hicieron uso del voluntariado para ejercer su labor, y no vemos que aquella tenga que ser considerada como antecendente exclusivo, en todo caso, lo serían todas aquellas organizaciones que recurrían frecuentemente a personal voluntario, y esto ha sido un recurso muy frecuente a lo largo de la historia.

Chalmers, a juicio de algunos autores (Moix, 1991, Bray y Tuerlinckx, 1973) debe ser considerado como un “espejo donde mirar” para encontrar las primeras formas de asistencia organizada con el uso de voluntarios y por su contribución a configurar algunos de los principios y prácticas del movimiento organizativo de la caridad. Era reverendo de la parroquia de Saint John en Glasgow (Escocia) y sostenía que había que terminar tanto con el socorro público, a base de impuestos, como con el ofrecido por la Iglesia. Esta asistencia, tal y como se practicaba, desmoralizaba a los pobres y destruía su voluntad de automantenimiento y fracasaban en utilizar la buena disposición de la gente que deseaba ayudarlos. Censuró el carácter impersonal e ineficaz de semejante caridad puesto de relieve con sus visitas a los hogares de los feligreses, donde descubrió numerosos problemas personales y sanitarios. Su sistema era muy fácil: dividir el barrio donde estaba enclavada su parroquia en distritos. Un visitador se ocupaba de las cuestiones religiosas y otro de los problemas materiales.

El punto de partida de su trabajo fue su creencia ciega en que el ser humano lleva en su interior la posibilidad de ayudarse a sí mismo (Bray y Tuerlinckx, 1973: 13). Para fomentar esa posibilidad hablaba de la necesidad de investigar las condiciones y circunstancias de cuantos pidieran ayuda y retener lo que él llamaba las "cuatro fuentes": los hábitos y las economías de la propia gente, la amabilidad de los parientes, la simpatía de las clases más ricas de la sociedad por los más pobres y la simpatía de unos pobres para con otros.

Propuso que, en caso de necesidad, había que proceder de la siguiente manera:

a. Investigar las condiciones y circunstancias de cuantos pidieran ayuda, determinar la verdadera causa de su pobreza y desarrollar las posibilidades de automantenimiento del propio pobre.
b. Si esto último no fuera posible se debía alentar a los parientes, amigos y vecinos para que se hicieran cargo de los huérfanos, ancianos, enfermos, inválidos, etc.
c. Si de este modo no se pudiera resolver la necesidad en cuestión, había que encontrar de entre lo ciudadanos ricos quien mantuviera a tal familia.
d. Sólo en el supuesto de que fracasaran todas estas actuaciones, el diácono del distrito debería pedir ayuda a los fieles de la parroquia.

En cuanto al Barón de Gerando, consideraba peligroso que se dispensaran bienes materiales a los pobres porque mantenía al asistido en su condición y aumentaba el número de menesterosos, a no ser que se establecieran controles para ver el uso que hacían de los mismos. Al igual que Chalmers, un plan de socorro debía comenzar por un examen minucioso de las necesidades que planteaban los solicitantes de ayuda, necesidades que podían ser permanentes, provisionales, o deberse a la "mala constitución moral y la imprevisión de los indigentes" (Castel, 2004: 247). A cada causa le tenía que corresponder su propio remedio. La ayuda que se prestara debía ser una herramienta de rehabilitación moral[12], y al mismo tiempo establecer una relación permanente entre el ayudador y el ayudado. La relación de ayuda era como un flujo de humanidad que circulaba entre dos personas; era una relación desigual, pero precisamente en eso consistía su interés porque el benefactor era un modelo de socialización. De este modo se reconstituía un vínculo positivo donde sólo había indiferencia e incluso hostilidad y antagonismo de clases. Aunque en una sociedad donde la indigencia era tan grande este tipo de intervención sólo podía tener efectos limitados. Dos son las ideas básicas que nos legó y que

[12] Aunque era difícil que estas técnicas hicieran frente a la amplitud de los problemas planteados por el pauperismo. Era necesario añadir prácticas colectivas, inscritas en instituciones (cajas de ahorro, sociedades de socorros mutuos, diferentes comités: para le perfeccionamiento moral de los presos, para la ubicación de los huérfanos, de higiene pública, etc. Eran instituciones capaces de *prevenir* los males causados por la indigencia, que tenían un valor moralizador y servían como pedagogía de la previsión.

nos interesa retener: hacer una investigación "científica" de las necesidades del solicitante de ayuda y establecer con él una relación personalizada.

Gerando arenga a las clases pudientes para que se comprometieran con la miseria. Reproducimos a continuación algunos de los párrafos que son elocuentes de su pensamiento:

> "…la comodidad y la miseria se acercan a su vez la una a la otra por el sublime atractivo del amor al prójimo. El desgraciado siente que tiene necesidad de apoyo; corre a su semejante, no ya por verificar un cambio en que cada uno disputa lo suyo y lo mío, sino para implorar y recibir un beneficio voluntario: se dirige al corazón de un amigo (…); recibe, y precisamente porque recibe un favor, porque el socorro ha sido voluntario y gratuito, se enajena de puro gozo inspirado por el reconocimiento, que en sus emociones tan puras y tan dulces, tiene también su dignidad. (…). Afortunadamente (…) el rico disfruta del sublime placer de la generosidad. (…). De este modo se restablece la armonía, y se restablece tal como debe suceder en el mundo moral, por una buena acción. (…). El rico y el desgraciado se reconocen y se abrazan como dos compatriotas que se encuentran en país extranjero. (…) es el mismo principio el que llama a la edad madura a la protección de la infancia; (…) y el mismo principio que ha preparado todo entre los dos sexos todo el encanto de esos lazos por los cuales el uno pide el apoyo de la fuerza, y el otro amor y ternura. (…) ese noble comercio de los beneficios y del reconocimiento se manifiesta de un modo más sensible entre las dos clases extremas. Tres son las relaciones principales entre los hombres, y son: dar, recibir, y permutar. La última supone la igualdad o la independencia recíproca de los que transigen, y las otras nos suponen la desigualdad, la necesidad por una parte y la superfluidad por otra. La justicia dirige a la última clase de reciprocidades, y a las otras dos la generosidad. Con la primera los hombres aprenden a respetarse, y con las segundas a amarse. (…). La alianza entre el fuerte y el débil expresa una moralidad más perfecta, porque es enteramente desinteresada y es sublime y tierna, porque revela su porvenir, mientras que la alianza entre iguales satisface el estado presente del hombre. (…) La miseria no solamente solicita una limosna, sino que reclama un consuelo, una guía, un apoyo. La caridad menos digna de ese nombre es la que sólo da dinero. (Gerando, 2007: 94-97).

Ambas experiencias, la de Chalmers y De Gerando, veremos posteriormente que fueron trasladadas a las Organizaciones Sociales de la Caridad, organizaciones donde se sitúa la cuna del Trabajo Social.

6. La filantropía científica

> "Se puede añadir, Señores, que lustra bandera es la filantropía, es decir la manera filosófica de amar y servir a la humanidad, más bien que la caridad, que es el deber cristiano de amar y socorrer al prójimo. La caridad se satisface cuando se ha aliviado el infortunio; la filantropía sólo puede quedar satisfecha cuando lo ha prevenido… las mejoras, su obra [la obra del filántropo], lejos de cesar con él, se transforman un poco antes o después en instituciones" (L. de Guisart, cit. en Castel, 2004: 250).

La filantropía es una práctica que ha sido común a todos los pueblos y sociedades del pasado y del presente porque es la puesta en acción de un imperativo ético: hacer el bien por amor al hombre. Es la expresión del impulso generoso que nace del ser humano, es la actitud de atención, respeto y servicio, encaminado a promover su desarrollo y proteger su entorno. Es también el compromiso generoso de personas e instituciones que aportan recursos, tiempo y talento, a favor del desarrollo de una comunidad, el conjunto de acciones no remuneradas, orientadas al desarrollo social que potencia el talento y la capacidad humana. Para Octavia Hill (pionera del Trabajo Social) la filantropía era una ciencia destinada a promover la responsabilidad individual. Pero no todas las organizaciones filantrópicas de la época tenían las mismas motivaciones: podían estar movidos por creencias religiosas, por creencias ligadas al amor al hombre o como medio de atemperar el sentido de culpabilidad personal.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX surge la denominada "filantropía científica moderna" y podríamos decir que nace con la Organización Social de la Caridad. Esta nueva filantropía pretendía ser realista, organizada, moralista y mediadora.

Una de las primeras novedades que introduce es la idea de agrupar instituciones de beneficencia en un esfuerzo conjunto ante la ineficacia de miles de organizaciones que surgen en la época, cuyos esfuerzos no están coordinados. El movimiento que se genera es el denominado "Movimiento para la organización de la caridad". Se desarrollan criterios para determinar quién estaba realmente necesitado. Esta distinción estaba ya establecida desde el siglo XVI, entre los pobres merecedores y los que no merecen ser ayudados, y qué tipo de ayuda podría ser la más apropiada. Para ello, era necesario hacer una investigación exhaustiva sobre cada persona y cada familia que pidiera ayuda, cerciorarse de que esta ayuda era necesaria y ayudarles para que fueran autosuficientes.

Los filántropos sienten una simpatía natural hacía los desafortunados, porque deseaban mejorar sus condiciones de vida; pero, a su vez, sentían una animadversión hacia la práctica de la caridad a través de la limosna porque, a su juicio, creaba una dependencia crónica, y era la peor enfermedad social. Estaban de acuerdo en dar asistencia caritativa pero ésta debía ser reducida y darla solo en caso de extrema necesidad, lo que provocaba numerosas críticas.

Todo este pensamiento filantrópico radica en la idea de que los ricos, al ser moralmente superiores, tenían que ponerse en contacto con personas de una "calidad inferior", para lo que tenían que realizar visitas voluntarias, comprometerse con otras actividades caritativas y ver así mejorada su situación[13]. No obstante, no todos los filántropos pensaban de manera similar. Aquellos que estaban vinculados con los establecimientos ponían el acento no tanto en lo que los ricos pueden aportar a los pobres, sino que hacen hincapié en las ventajas recíprocas que podían resultar del contacto de personas procedentes de distintos niveles sociales y económicos. De este modo los jóvenes procedentes de hogares acomodados podían estudiar la vida en toda su crudeza y familiarizarse con personas y situaciones que de otra manera no hubieran tenido la oportunidad de conocer. No se veía otra forma de hacer comunidad, amistad y vecindad si no era a través del contacto próximo entre unos y otros, como bien dice el proverbio francés: Quién siempre toma y nada da, el amor del amigo abandona (Sennet, 2003: 215).

En los Estados Unidos, al igual que en otros países anglosajones, la participación en actividades filantrópicas es una característica de las sociedades liberales individualistas, en las que una gran mayoría apoya la no intervención del Estado. Asimismo, la filantropía tiene fuertes raíces en las creencias religiosas, en la historia de la asistencia mutua, en los principios democráticos de participación cívica, en las aproximaciones pluralistas y de libertad para la resolución de problemas, en las tradiciones de autonomía individual, en las limitaciones del gobierno para atender las necesidades de la población,

[13] No nos debe resultar novedosa desde el momento en que la propia *Encíclica Rerum Novarum*, del Papa León XIII, de 1891, insistía en esa misma idea en una de sus propuestas, por el temor que acarreaba la propia división de clases sociales entre los poseedores y los desposeídos, por la fuerza social que éstos últimos estaban tomando a raíz de la toma de conciencia de su situación de desprotección.

en las limitaciones del mercado, y por último, tiene que ver con los sentimientos de solidaridad en una comunidad (Salamon, s/f. 7).

La filantropía, no obstante, y a juicio de Swaan (1992: 23), ha sido siempre el reflejo de una sociedad de clases porque se ha basado en la división entre donantes ricos y receptores pobres; por eso, en este sentido, no difiere de las prácticas caritativas tradicionales. Los pobres necesitan a los ricos para sobrevivir y los ricos dependían de los pobres para mantener su posición privilegiada. Todos los sistemas de ayuda, en fin, se han configurado como instrumentos de control social, como un medio para reforzar los intereses de los grupos dominantes a fin de evitar los riesgos que podían representar los menos favorecidos, en forma de revoluciones, motines, revueltas, huelgas.

Un lugar común en la literatura filantrópica era "la mejor forma de caridad es dar trabajo a los hombres y pagarles salarios decentes". En el XIX se asumía con frecuencia que todos los problemas obreros desaparecerían sólo con que se pudiera convencer a los empresarios para que voluntariamente siguieran este consejo. No fue infrecuente que los filantropistas trataran de reforzar la defensa de la acción voluntaria haciendo hincapié en la obligación religiosa que tenían aquellas personas que estaban en posiciones de autoridad de portarse generosamente con sus inferiores. Esta clase particular de voluntarismo nunca gozó de buena reputación entre el movimiento obrero organizado y, para el primer decenio del XX, era común entre los trabajadores sociales más destacados y entre los clérigos más preeminentes sostener que el trabajo requería justicia y no amabilidad.

7. El Movimiento de las Sociedades de Organización de la Caridad[14]

> "La principal necesidad del pobre no (es) hoy recibir limosnas, sino el sostén moral de la verdadera amistad, tener un auténtico amigo, cuya educación, experiencia e influencia, cuyo conocimiento general de la vida, o conocimiento esencial de la economía doméstica se pongan al servicio de quiénes no tienen la inteligencia, la habilidad, ni la oportunidad para extraer el máximo de sus flacos recursos" (Sennet, 2003: 135).

7.1. Introducción

El Trabajo Social como actividad práctica nace y se desarrolla en Europa, en la segunda mitad del siglo XIX, especialmente en Gran Bretaña, donde tuvo su origen la revolución industrial**.** El triunfo del liberalismo en lo económico y lo social significaron un amplio progreso en la economía y grandes transformaciones sociales que dieron lugar a grandes desigualdades. La consecuencia social más importante fue la existencia de una nueva clase social, el proletariado, que dependía para su subsistencia de su fuerza de trabajo.

Esta nueva situación estimula la compasión de algunos sectores de las clases altas que, por su situación económica, instrucción y su cultura, tomaron conciencia del problema e intentaron buscar soluciones. Como señala Friedlander: la asistencia social organizada fue una respuesta de la sociedad inglesa ante la avalancha de problemas sociales provocados por la revolución industrial y el liberalismo, cuyo dogma central era la no intervención del Estado.

En este momento el pensamiento social de aquel país estaba dominado por el *darwinismo social* de Spencer[15] (1820-1903). En su nacimiento, la primera Organiza-

---

[14] De ahora en adelante a dichas organizaciones le llamaremos como se las conoce tradicionalmente en la literatura –COS- que responde a las siglas de su nombre en inglés – Charity Organization Society-.

[15] Spencer publicó su primera obra en 1850 *Estática Social*, donde recoge una serie de ensayos que había venido publicando con anterioridad. Trabajó nueve años como ingeniero en una empresa ferroviaria, pero siempre mostró interés por las cuestiones económicas y políticas. Su obra constituye un hito en la historia de las Ciencias Sociales, a pesar de sus problemas de salud mental. Spencer leyó muy poco y su animadversión por la lectura y las obras de otros teóricos le llevó en ocasiones a proponer y escribir ideas que algunos autores han calificado de incoherentes y extravagantes, principalmente sobre la evolución del mundo. Llegó a manifestar: "toda mi vida he sido un pensador y no un lector, y estoy de acuerdo con

ción Social Caritativa se adhiere a la doctrina de la inadecuación social como causa de la pobreza, aunque veremos posteriormente cómo este pensamiento tendría que cambiar con el tiempo.

Gran Bretaña, como primer país industrializado, fue también el primero en afrontar el moderno choque entre egoísmo y solidaridad. Así lo llegó a presentar Benjamín Disraeli en 1845:

> "En las grandes ciudades las personas se unen por el deseo de lucro. En lo referente a hacer fortuna no se hallan en una situación de cooperación, sino de aislamiento; y en cuanto a todo lo demás, no se preocupan por sus vecinos. El cristianismo nos enseña a amar a nuestro prójimo; la sociedad moderna no reconoce a prójimo alguno" (Putnam, 2002: 514).

En esta época hay que tener en cuenta que eran muy abundantes las sociedades filantrópicas y caritativas, que no solucionaban la pobreza porque no se planteaban ningún tipo de trabajo más allá de la ayuda puntual. Los promotores de estas primeras organizaciones pensaban que, para obtener unos resultados mínimos, había que plantear la situación de otra manera porque a más organizaciones, decían, más depauperación. Para que los recursos fueran empleados de una manera más racional y eficiente, era ne-

---

Hobbes en que si hubiera leído tanto como otros hombres habría llegado a ser tan poco como ellos (Valero, 2005: 623). Ritzer (1995, *Teoría sociológica clásica,* Mc Graw Hill) dice que "el ideal de Spencer es una sociedad en la que el gobierno se redujera al mínimo y en la que se permitiera a los individuos la máxima libertad". Se mostraba convencido de que la evolución hacia un estado perfecto era inevitable, pero esta evolución estaba basada en un principio: la supervivencia del más apto. Convencido de que el camino hacia la felicidad del hombre pasa por el ejercicio de sus facultades humanas, y éstas sólo se pueden ejercer en libertad. La libertad, por tanto, es un valor máximo. La única limitación es el respeto a la libertad de los demás y para garantizar está el Estado. Su principal función es entonces proteger el ejercicio de la libertad de los individuos. El Estado no debe intervenir en la marcha de la evolución, permitiendo que se cumplan las leyes que ordenan el proceso. El Estado no debe interrumpir las leyes inexorables de la evolución intentando paliar situaciones de pobreza, tampoco las entidades privadas deben hacerlo, porque se estarían oponiendo a la marcha inevitable de la sociedad hacia la perfección. Aún más, con la pretensión de ayudar a los desfavorecidos están creando más problemas sociales puesto que fomentan su reproducción, provocando más problemas para el futuro. Spencer tenía mala opinión de los que vivían a expensas del Estado y pensaba que los que trabajaban duramente no debían cargar con los pobres, la probable consecuencia de todo ello era que se debería permitir el sufrimiento a la pobres, y en última instancia, su muerte". Era el portavoz científico más efectivo del primitivo capitalismo industrial: defensa de la propiedad privada y de la libre empresa, y advierte de los desastres bioculturales que caerán sobre la humanidad si se permite que el gobierno intervenga a favor de los pobres. Se oponía a que las escuelas, las bibliotecas, los hospitales fueran públicos y gratuitos, rechazaba las medidas de sanidad pública, las vacunas obligatorias, las leyes de pobres y cualquier otro sistema de beneficencia pública. Condenaba todas estas manifestaciones de intervención estatal por estar en contra de las leyes de la naturaleza y predecía que servirían para aumentar los sufrimientos de los débiles y los necesitados".

cesario coordinar todas las actividades y organizaciones benéficas y caritativas para que concentraran sus esfuerzos en aquellas personas que aprovecharan al máximo los recursos que se les podían ofrecer.

La primera COS fue fundada en Londres en 1869, con el nombre de Sociedad para la Organización del Socorro Caritativo y la Represión de la Mendicidad. Más tarde adoptaría el nombre definitivo con el que ha llegado a ser conocida (Moix, 1993) y surge a iniciativa de Henry Solly. Pero el verdadero espíritu de esta sociedad fue Charles Stewar Loch**,** que fue Secretario General de la misma durante 38 años, desde 1875 hasta 1913, cuyos planteamientos y principios supusieron un gran avance para la ayuda caritativa y social, y que pueden resumirse en los siguientes:

1. No hay obra de caridad completa hasta tanto no se haya colocado a la persona o familia beneficiaria en una situación de autodependencia.
2. Para forzarles a ser autodependientes, era legítimo ejercer todos los medios de presión posibles. Se podía usar desde el miedo a la extrema pobreza hasta el sentimiento de vergüenza, la amenaza de perder el derecho al voto si se recibía socorro, etc.
3. La familia tenía que ser considerada como un todo; si no era así, el vínculo social más fuerte se debilitaría. Las obligaciones de la familia: el cuidado de los jóvenes y de los ancianos, la ayuda en la enfermedad y en la dificultad, debían ser soportadas, en lo posible, por la misma.
4. Era necesario un conocimiento exhaustivo de las circunstancias de las personas que buscaban ayuda, así como de los medios necesarios para ayudarlas.
5. La ayuda que se proporcionara, debía ser adecuado en calidad y cantidad, para que tuviera efectos permanentes.

La perspectiva en la que se situaba la COS estaba influenciada por las ideas dominantes de la época: las causas de la pobreza estaban más en los defectos individuales del carácter que en la forma en que la sociedad estaba organizada. Eran los defectos psicopatológicos o morales del individuo los que creaban los problemas sociales. De ahí que se juzgaran más importantes los cambios morales en el carácter que los cambios

sociales o la ayuda material; por ello, la asistencia se dirigía más al individuo que a su entorno. No obstante, esta forma de pensar habría de cambiar con el tiempo como pasaremos a ver posteriormente.

Las COS inglesas se mostraron contrarias al sentido de la filantropía del momento, que no estaba guiada por ningún sistema y dejaba que cada uno practicara caridad según sus propios criterios y fantasías (Bray de y Tuerlinckx, 1973: 14). Querían evitar la ayuda indiscriminada que se otorgaba en las organizaciones caritativas existentes. Por el contrario, la nueva tendencia que intentaban introducir era una asistencia individualizada, adecuada a las necesidades de cada una de las personas que solicitaba ayuda.

7.2. Principios y Programa

El surgimiento de estas organizaciones responde a una serie de principios y criterios que la llevaron a someter la ayuda a una organización y administración más eficiente y a una racionalidad científica: cooperación y coordinación del trabajo de las numerosas organizaciones filantrópicas existentes para evitar duplicidades de esfuerzos, corregir los abusos y las multiplicidades de una caridad indiscriminada, descubrir a los impostores que obtenían ayudas simultáneas de varias de estas organizaciones caritativas privadas.

El programa estaba basado en una serie de normas que intentaban seguir a rajatabla, aunque no siempre lo conseguían:

1. Distinguir entre pobres merecedores y no merecedores. Según Thomson (1990: 461) la comprobación del estado de necesidad de las personas que solicitaban asistencia había sido característica habitual de la administración de la asistencia social desde los primeros momentos: las personas eran clasificadas, juzgadas y ordenadas, con medios rigurosos e implacables, atendiendo a su mayor o menor grado de necesidad, independientemente de que la fuente de los ingresos fuera la Ley de Pobres, una fundación benéfica, una organización caritativa o un hospital. De esta manera se garantizaba que las redistribuciones servían para atender

unas necesidades determinadas. Moix (1991: 85-87) refiere que los intentos por elaborar este concepto de "pobre merecedor" empezaron tan pronto como se creó la organización, aunque la discusión sobre quién era pobre merecedor y quién no lo era habría de durar unos pocos de años.

2. Cada demanda de asistencia tenía que ser investigada por un “visitador amistoso”, a fin de determinar la necesidad y las medidas individuales que se precisaban en cada caso.

3. El asistido será el principal responsable de su propia recuperación por lo que el plan de ayuda había que hacerlo en colaboración con la persona afectada, y se contará con parientes, amigos y vecinos.

4. No se concederán socorros temporales. Se concederá una ayuda suficiente hasta situar a la persona/familia en condiciones de normalidad; lo que se traduce en prestar una ayuda adecuada y suficiente, o de lo contrario, no prestarla.

5. Los agentes de las asociaciones recibirán instrucciones generales escritas; se formarán mediante lecturas y un periodo de prácticas.

6. Las instituciones de caridad comunicarán a la central la lista de los asistidos para tener un fichero, lo que será una garantía contra los explotadores de la filantropía y se evitará la duplicidad de encuestas ya hechas.

7. Finalmente, se creará un repertorio de obras, que permitirá eliminar las instituciones parásitas, orientar las intervenciones con un conocimiento más completo y descubrir las lagunas y las duplicidades en las organizaciones de beneficencia.

Las actividades que centraban el trabajo de los agentes de dichas organizaciones fueron de muy diversa índole. En sus orígenes, al menos en los Estados Unidos, las diferentes COS no fueron agencias de beneficencia porque no proporcionaban asistencia, sino que eran oficinas de información e investigación. Aquellas personas que pasaban el

rígido examen que los agentes de la COS les hacían, recibían un certificado de ser merecedores de ayuda y se les enviaba a una de las agencias cooperadoras para que les atendieran en sus necesidades. Bremner (1993: 79) refiere que en la COS de Nueva York, por ejemplo, la organización mantenía una serrería. A los que hacían una donación para el proyecto se les daba unos vales que, a su vez, ellos entregaban a las personas que pedían ayuda; los receptores de los vales los llevaban a la serrería en donde serraban y cortaban madera durante un número determinado de horas recibiendo, a cambio de su trabajo, cama y comida.

También tuvo su origen en las Sociedades de Organización de la Caridad el trabajo de casos. En ellas se depositaron voluminosos informes preparados por los visitadores amigables, donde dejaban constancia de los datos que provenían de la observación y del interrogatorio que se les hacía a aquellos que pedían ayuda. Cada oficina tenía un registro completo de los nombres y direcciones de todas las personas y familias que estaban recibiendo asistencia por parte de las organizaciones caritativas. Sus agentes contribuyeron a establecer una técnica de investigación social, el método individualizado, que será el método de trabajo social más desarrollado. Fue un intento de tratar a cada persona y familia como un problema único, lo cual significaba rechazar las nociones preconcebidas sobre “los pobres”, “los oprimidos”, “las clases depravadas”, sustituyéndolas por datos significativos sobre las historias particulares de cada persona y familia.

Teniendo en cuenta los principios de actuación, la forma de actuar merece llamarse método de caso. Se trataba de una mezcla de principios metodológicos, producto de la experiencia acumulada por sus voluntarios, que ponen el énfasis no en una aproximación deductiva sino objetiva y fáctica a los problemas con los que se enfrentaban. Estaban convencidos de que la relación personal e, incluso, amistosa era necesaria como condición para que el proceso de ayuda fuera exitoso. También un cierto grado de control sobre la vida de los sujetos que aceptaban este tipo de relación y los beneficios que de ella se podían derivar. Estas Sociedades merecerían tener la patente de dicho método. De hecho, los archivos de las mismas fueron utilizados ampliamente por los científicos sociales para sus investigaciones. No obstante, no será el único método de trabajo sino que, posteriormente, se desarrollarán otros dos que han sido tradicionalmente los que el

Trabajo Social ha hecho propios: el Trabajo Social de grupo y el Trabajo Social comunitario. La propia Mary E. Richmond hacía la siguiente observación:

> "Pasé 25 años de mi vida para que el trabajo social fuese aceptado como un proceso válido del trabajo social. Ahora pasaré el resto de mi vida procurando demostrar que el trabajo social no es sólo el trabajo de casos" (Alayon, 1980: 154).

Para Richmond (1982: 67-69), el Trabajo Social de casos individuales se basa en unos procesos que desarrollan la personalidad por medio de la adaptación conscientemente efectuada, individuo a individuo, entre los hombres y su entorno social. El trabajo de casos era una técnica especializada cuyo objetivo radica en lograr una mejor integración del ser humano individual en el mundo en que ha de habitar. Los pasos del tratamiento que señala son:

a. Comprensión de la individualidad y de las características personales.
b. Comprensión de los recursos, de los peligros y de las influencias del medio social.
c. Acción directa de la mentalidad de la asistente social sobre la de su cliente.
d. Acción indirecta ejercida por el medio social.

7.3. Las visitadoras voluntarias y su formación

Las personas que hacían el trabajo dentro de estas organizaciones eran mayoritariamente mujeres y el término con el que eran reconocidas era muy variado: visitadores amistosos, visitadores voluntarios, visitadores amigables, visitadores sociales, visitadores del pobre, agentes de la caridad. A pesar de todas estas denominaciones, todas ellas designan una misma *figura profesional*. A juicio de Castel (2004: 248) el trabajo que desarrollaban estas mujeres va a constituir un núcleo de pericia del que podría surgir el Trabajo Social profesional como, efectivamente, creemos que así fue: trato personalizado con el cliente, evaluador de necesidades y controlador del empleo de la ayuda. La corriente de la *scientific charity* desarrollaba este enfoque de la asistencia.

Al igual que otro tipo de organizaciones voluntarias de la época, las Sociedades de Organización de la Caridad hacían hincapié en la utilización de estas voluntarias cuya misión sería la de aconsejar, instruir y visitar a los pobres y sus familias. Esperaban gratitud a cambio de las buenas obras, disolvían la diferencia de roles y los conflictos de intereses en una dependencia personalizada (Castel, 2004: 260). Se esperaba que hicieran una adecuada combinación de la influencia moral que debían ejercer sobre los pobres y que se suponía que debía cambiar su forma de vida con la investigación detectivesca, o sea, su función era aconsejarles, darles ejemplo, estimularles para que fueran autosuficientes, más que ayudarlos a obtener una ayuda caritativa. Tenían que ayudarlos a encontrar trabajo, que los niños fueran a la escuela, instruirlos en la higiene corporal y de la casa, enseñarles a ahorrar, a cómo comprar barato, a cocinar, sugerirles formas de recreo y cuidar de la salud. Tenían que descubrir y corregir cualquier debilidad física o intelectual, ya que ello repercutía en su infortunio. Sólo si estas debilidades se descubrían y quiénes las sufrían eran inducidos a corregirlas podría ser posible llegar a un progreso en el camino hacia la independencia individual (Bremner, 1993: 79). Las visitadoras amistosas, en un principio, no tenían formación, sino que se dedicaban a visitar al otro, movidas por su buena voluntad y sus creencias morales y religiosas (Fombuena, 2009: 13).

El compromiso para el visiteo amistoso, no obstante, no era tan frecuente como los líderes de las Sociedades de Organización de la Caridad necesitaban y. por ello, no se tardó demasiado tiempo en que estas actividades recayeran en personal pagado, con lo que se inicia, en cierta medida, la profesionalización: “El proceso de profesionalización empieza con el cambio de un trabajo no pagado hacia un trabajo pagado” (Höffer-Mehlmer, 1994: 123). Según Illanes (2007: 17), estas voluntarias y, según el contexto, eran inicialmente señoras de la élite, con un cierto nivel cultural, que se convirtieron posteriormente en visitadoras sociales profesionales. Ello tiene relación con lo que dice Sennet (2003: 134) que las visitas que realizaban estas mujeres a los hogares de las familias pobres eran a menudo como un entretenimiento, durante el cual ofrecían consejos de cómo criar a los hijos, cocinar o confeccionar ropa, tareas que, paradójicamente, estas mujeres no hacían porque probablemente tuvieran sirvientas que hicieran por ellas las tareas del hogar y les criaran a los hijos. Relativamente pronto, se puso en evidencia,

que este trabajo requería de unas especiales cualidades y un conocimiento del comportamiento humano y de la sociedad, comprendiéndose que los trabajadores sectarios, ineficaces o sin tacto, harían más mal que bien. Es así como comienza el proceso de formación.

Mary E. Richmond (una de las primeras trabajadoras sociales y la primera que sistematizó conocimientos propios del Trabajo Social) en Estados Unidos, junto con otros trabajadores sociales, decide realizar una encuesta para conocer mejor a las familias asistidas por su organización. Con esta finalidad se promueven unos seminarios para preparar un personal adecuado, seminarios que se van perfeccionando hasta que, en 1897, organiza en Nueva York la Escuela de Instrucción para la Filantropía Aplicada (actualmente Escuela de Trabajo Social de Columbia en el estado de New York) que organizó los primeros cursos de Trabajo Social y en la que ella misma era docente. Aunque la primera escuela de formación de profesionales no nace en América sino en Europa.

En las Sociedades de Organización de la Caridad se codificaban las técnicas y guardaban relaciones escritas de los casos de manera que cada uno pudiera ser conocido y estudiado individualmente, con lo cual se estaba actuando de acuerdo con la fe en el método científico. No fue pues una casualidad que la sociología estuviera tan estrechamente vinculada en su primera época con el desarrollo del Trabajo Social, hasta tal punto que fue Loch, el creador de la primera Sociedad de Organización de la Caridad en Londres, uno de los que contribuyó a fundar la London School of Sociology, con la que se le dio a su personal, a los trabajadores sociales de entonces, una formación fundamentalmente sociológica.

La necesidad de formación también la vio pronto Octavia Hill (otra de las precursoras del Trabajo Social), de manera que ideó un plan de formación para las visitadoras que reclutó para hacer un trabajo con las familias a las que se les dotaba de una vivienda en alquiler a bajo precio, promovida por ella misma, para combatir las viviendas insalubres y los abusivos alquileres que se les cobraba a la clase trabajadora. Necesitaban tener un conocimiento técnico de las ciencias sanitarias y de las leyes relativas a los pro-

pietarios y a los inquilinos, tenían que aprender a tratar con la gente, a entender las condiciones en las que viven y los caminos por los que podrían mejorar; tenían que familiarizarse con todas las organizaciones de ayuda. Lo más importante para Hill era la relación personal con los inquilinos, tener con ellos simpatía humana más que la simple ayuda material, de ahí la importancia que adquiere la preparación de las visitadoras que tendrían que moldear el carácter de los arrendatarios y aconsejarles en materia de economía doméstica, en materia de educación de los hijos, sano empleo del tiempo libre, etc.

7.4. La difusión de las Sociedades de Organización de la Caridad

Los principios básicos y su peculiar filosofía tuvieron una gran acogida y prendieron en el sentir de la época. Su difusión se materializó en la fundación de numerosas ramas de la Sociedad, tanto en Londres como en otras ciudades inglesas y europeas pero donde más impacto causó, al igual que los establecimientos, fue en los Estados Unidos.

Antes de la revolución del siglo XVIII en Norteamérica, ya se había establecido un sistema formalizado para ayudar al pobre, de bienestar infantil, e inclusive de salud mental. Estos sistemas tenían el doble propósito de proteger y compadecer. En los albores del siglo XIX los estados de la unión comenzaron a hacerse responsables de la distribución de beneficios sociales en poblados y condados. No obstante, las respuestas que daba el gobierno a los problemas sociales eran insuficientes, desorganizadas e ineficaces. Fueron las sociedades benéficas privadas y las organizaciones de autoayuda (*self-help*), las que tuvieron un papel cada vez más importante en la solución de los problemas de índole social, ya que el incompetente, independientemente de la causa de su incapacidad, se presentaba, en el mejor de los casos, como una carga para la comunidad (Bremner, 1993: 72).

En Estados Unidos, el panorama respecto a la existencia de múltiples organizaciones dedicadas a la filantropía era similar al contexto británico. Por ejemplo, la Iglesia Católica, con su larga experiencia en el terreno de la caridad y su histórica lealtad a la doctrina de las buenas obras, dio su apoyo a las empresas caritativas de Estados Unidos

en una época relativamente temprana. Las Hermanas de la Caridad de San Vicente de Paúl, que llegaron a ese país en 1809, fueron especialmente activas en el establecimiento de hospitales y hospicios de huérfanos, y las Hermanitas de los Pobres, fundada en 1840, se hicieron cargo de atender a los ancianos pobres. Las Conferencias de San Vicente de Paúl, grupo laico que se extendió por América hacia 1850, visitaban a los indigentes y enfermos de sus parroquias, investigaban las necesidades de estos infortunados y se esforzaban por atenderlos, promovían la formación religiosa y elemental de los niños, emprendiendo también todos aquellos trabajos filantrópicos que sus recursos les permitían.

Otro ejemplo dado por Bremner (1993: 55 y ss.) era la existencia de la Asociación para Mejorar la Condición de los Pobres (AICP, Nueva York) cuya figura más destacada fue Robert M. Hartley[16] (de origen inglés, llega a Estados Unidos en 1799) y que ocupó durante más de 30 años el cargo de secretario de la Asociación. Esta organización es similar a la COS inglesa pero, a diferencia de este tipo de asociaciones a las que ampliamente suplantaron las COS, evitaron en principio toda prestación de socorro. Una vez que se elegía a una familia como merecedora para ser ayudada, se buscaban contribuciones o ayudas de familiares, amigos, vecinos, antiguos patrones. Si tales fuentes de ayuda eran inexistentes o insuficientes, se tenía que recurrir a personas especialmente caritativas y, en último extremo, a algún tipo de agencia general de socorro. La AICP utilizaba el servicio de visitadores de pobres, que eran voluntarios y hombres. Su trabajo consistía en visitar a los que solicitaban ayuda, investigar la verdad de su petición y dar la ayuda que necesitaban. En el momento de su fundación había entre 30 y 40 sociedades caritativas que ya estaban funcionando en Nueva York. En opinión de algunos observadores la existencia de todas estas sociedades lo que habían provocado era el creci-

[16] Su padre era manufacturero de lana y él mismo trabajó siendo niño en una fábrica textil lanera. Se esforzó cuando era joven a inducir a sus compañeros trabajadores que sustituyeran el juego como medio de recreo por una sociedad de debate. También lideró un movimiento en pro de una total abstinencia del alcohol, visitó las destilerías, habló con propietarios y trató de que tomaran conciencia de los peligros de sus actividades. Entró en inmundos cobertizos donde las vacas eran alimentadas con los desechos de las destilerías. Investigó esto y siguió el rastro de las ventas hasta las viviendas de 25.000 niños. La investigación le llevó a la conclusión de que había una conexión directa entre la utilización de la leche no hervida y el aumento de la tasa de mortalidad infantil en la ciudad de Nueva York. Consiguió que se prohibiera la venta de la leche de las destilerías. Estas investigaciones le hicieron conocer el entorno cotidiano de los pobres, Hartley llego a la conclusión, como otros muchos posteriormente, de que la condición material de los pobres debería ser mejorada antes de que se pudiera restaurar su salud moral.

miento del pauperismo por sus desordenados métodos de distribución de las ayudas. La esperanza de Hartley era que con la creación de esta nueva organización, el trabajo de las agencias ya existentes, quedarían automáticamente coordinado. Su plan fue copiado en otras ciudades, que dividían la ciudad en distritos, que a su vez se subdividían en secciones. Un comité asesor supervisaba el trabajo de la asociación en cada distrito y un visitador residente se encargaban de las actividades de cada sección.

La función primaria de la AICP era prestar servicio a las familias individuales, pero casi desde el comienzo de hizo cargo de lo que Hartley denominó "trabajos incidentales" para mejora las condiciones sociales generales en materia de vivienda, salud y bienestar infantil. Hizo viviendas modelo, construyó unos baños y lavandería públicos, dos dispensarios y un hospital para los niños lisiados. También fue muy activa en la realización de campañas a favor de la ley de asistencia obligatoria a la escuela y fue incansable en apoyar medidas para promover la higiene personal y la sanidad pública.

Otra era la Sociedad para la Ayuda a la Infancia, creada por Charles Loring Brace. Su objetivo era buscar granjas en los distritos rurales que se hicieran cargo de los niños vagabundos de Nueva York. El éxito de esta experiencia se debió a la fuerte demanda de mano de obra barata para la agricultura, de manera que los niños recibían casa y comida y los granjeros obtenían mano de obra (para el campo y la casa). Aunque la adaptación de estos menores al entorno rural era difícil porque las malas costumbres adquiridas en las calles de la ciudad se habían enraizado tan profundamente que ni siquiera un cambio radical en el entorno no era capaz de eliminarlas.

Asimismo, la Asociación Cristiana de Jóvenes (YMCA) se dirigía a un problema similar al de Brace, pero en forma distinta. Se encargaba de jóvenes desarraigados que habían emigrando desde el campo a la ciudad y se encontraban sin hogar. Su función era protegerlos contra los peligros de la irreligión, la bebida y la inmoralidad y proporcionar un sustituto para que ejerciera una influencia moral y familiar. Contribuyeron al desarrollo de las técnicas de investigación que no solo tenía un interés académico, sino servían también como base para una acción correctora y que posteriormente serían ampliamente utilizadas en el Trabajo Social. Al principio sus investigaciones se limitaron a

controlar la afiliación a las Iglesias, asistencia a las mismas, pero en el decenio de los años 60 la investigación se amplió para incluir en ella información sobre las viviendas, las cantinas, los burdeles, los medios sanitarios, las oportunidades recreativas y otros factores que afectaban a los jóvenes de las comunidades urbanas.

Joseph Tuckerman (clérigo de Boston) fue otro americano interesado especialmente en el bienestar espiritual de quienes estaban a su cargo. Tras visitar a los pobres en sus hogares, se interesó en varios grandes proyectos para mejorar su entorno y oportunidades: la vivienda, los salarios, la educación, la delincuencia y la asistencia ocuparon su atención. Creó una Bolsa de los Pobres con la que prestaba en lugar de regalar, tomando a veces una prenda de abrigo o cualquier otro artículo para así asegurar el cobro de la deuda. Estudió los trabajos británicos sobre asistencia a los pobres, comenzó el establecimiento de una asociación para asegurar en cierta medida la cooperación entre las veinte sociedades benéficas que operaban en Boston. Las contribuciones de Tuckerman a la teoría y la práctica de la caridad fueron redescubiertas al final del siglo XIX por los defensores de la filantropía científica, que aprendieron que su modesto ministerio se había anticipado casi medio siglo al desarrollo futuro del Trabajo Social en los Estados Unidos.

El origen del Trabajo Social en Estados Unidos se remonta al último tercio del siglo XIX y a los esfuerzos de hombres y mujeres de la alta sociedad asociados a organizaciones religiosas y laicas que trataban la problemática de la pobreza, de la urbanización y de la inmigración. Estos proto-trabajadores sociales[17], conocidos también como "visitadores amistosos", intentaban ayudar a los pobres a través de la persuasión moral y el ejemplo personal. Con posterioridad a la guerra civil, se observó una rápida expansión industrial y, consecuentemente, un aumento vertiginoso en las necesidades personales y comunitarias. Entre los cambios sociales más notables de esta época se incluyen: una serie de depresiones económicas y sus adversas consecuencias, nuevas manifestaciones de racismo y un precipitado aumento de inmigrantes procedentes del sur del con-

[17] Tannenbaum y Reich. *http:// www.ssw.umich.edu/ongoing/fall2001/briefhistory.html*.

tinente americano y de Europa. Ante este panorama, los reformistas intentaron responder a algunos de estos acontecimientos regulando la distribución de beneficios públicos a través de lo que se denominó la *Scientific Charity* (Caridad Científica).

Cuando las Sociedades de Organización de la Caridad dan el salto a los Estados Unidos inician su propio camino e introducen novedades respecto a las tradiciones imperantes en Gran Bretaña, aunque aplicaron la filosofía de las mismas. No estaban de acuerdo con la donación indiscriminada de limosna, ya que dar dinero no era suficiente, era necesario un contacto con los individuos y las familias a través de visitas sistemáticas. Estaban convencidos del principio ético de que la más importante donación era darse a sí mismos. Si no se era capaz de establecer una relación de ayuda adecuada el fracaso de la intervención estaba asegurado. Josephine Swaw Lowell, una de las líderes norteamericanas más respetadas de dichas Sociedades, fue quizás una de las que mejor expresó estas ideas por ser enemiga acérrima de esta práctica:

> "La donación benéfica es verdaderamente condenable por el hecho de que es material, emplea medios materiales y por ello fracasa. El hombre es un ser espiritual, y para ayudarle deben emplearse medios espirituales (Campbell, cit. en Patterson, 1993: 43).

Sostenían que la asistencia pública debería ser otorgada de forma reducida. Debería estar disponible sólo dentro de instituciones y dispensada únicamente en forma que desanimara a la gente para solicitarla. La comunidad estaba obligada a salvar a todos sus miembros de su indigencia, con independencia de lo depravado que pudiera ser, pero sostenía que:

> "la necesaria ayuda ha de estar rodeada de circunstancias que no sólo repelan a todo el mundo, salvo a aquellos que estén en una situación extrema para aceptarla, sino que también asegure una clara mejora moral y física en aquellos que se ven forzados a recurrir a ella, es decir, la disciplina y la educación han de estar inseparablemente asociadas con todo sistema de asistencia pública" (Josephine Shaw Lowell, cit en Bremner, 1993: 73).

Otros muchos americanos eran de la misma opinión. Para Richmond (1982: 115), la ayuda material es un tema en el que la opinión pública oscila entre la aprobación y el rechazo:

> "La ayuda como dádiva es hasta tal punto antidemocrática que la reprobación le llega tanto al que la da como al que la recibe y constituye una maldición para ambos. La ayuda, en

> sí y por sí, no tiene ninguna calidad moral y menos que cualquier otra la de poder tornarse democrática. Su verdadero papel es subsidiario".

La primera Sociedad de Organización de la Caridad en Estados Unidos se estableció en 1877, en la ciudad de Búfalo, en el estado de Nueva York, y el fundador fue el reverendo S. Humphreys, conocedor de la COS londinense. De ahí se extendió de una forma rápida a otras ciudades americanas, recibiendo el nombre de *Charity Organization Movement* (Movimiento para la Organización de la Caridad). En el curso de diez años, se crearon veinticinco sociedades de organización caritativa.

Los fundadores eran habitualmente ciudadanos acomodados, pertenecientes al mundo empresarial y comercial, que estaban moralmente obligados a aliviar el sufrimiento de los pobres, con la intención de calmar la inquietud política y reducir las huelgas industriales, relativamente frecuentes en aquella época. También buscaban el respeto de sus comunidades de pertenencia.

Esta difusión desde Gran Bretaña a los Estados Unidos fue posible porque eran países donde se combinaban circunstancias similares a las británicas. Destacamos cuatro: 1) eran sociedades con grandes núcleos urbanos y con grandes dosis de confianza en el progreso, pero también con graves problemas sociales; 2) tenían una fuerte tradición contraria a la intervención estatal, lo que daba un amplio espacio de actuación a la iniciativa privada, a las asociaciones, a las agencias especializadas en problemas diversos; 3) el respeto a la libertad religiosa, ausente en otros lugares, como España, donde la religión católica era la única y verdadera, donde conviven distintas sectas e iglesias en mutua armonía, pero que rivalizan entre sí utilizando la caridad para captar clientela; y 4) como consecuencia, una gran proliferación de asociaciones caritativas y filantrópicas, que intervenían con resultados poco visibles ya que los problemas que intentaban resolver pervivían a lo largo del tiempo.

7.5. Cambio de actitud: de culpables a víctimas

Si mantenemos que el pensamiento inicial de la culpabilidad de la pobreza residía en el individuo, y que ese pensamiento inicial no se mantiene a lo largo del tiempo ¿a qué se debe este cambio de actitud respecto a las causas de la pobreza?

Para los norteamericanos la pobreza era innecesaria y no natural. Durante generaciones se habían sentido orgullosos de que en su tierra, favorecida como ninguna, cualquier persona capaz de trabajar y que quisiera hacerlo, podía estar segura de alcanzar una vida razonablemente buena. Entonces ¿por qué había miseria si América ofrecía oportunidades para todo el que llegara? Durante la mayor parte del XIX la teoría dominante era que si un individuo fracasaba en la obtención de una competencia, la falta estaba en alguna debilidad o defecto de su propio carácter. Sin embargo, la experiencia del último cuarto de siglo dio numerosas pruebas que ponían en cuestión dicha tesis. En la mayoría de los casos, las causas del fracaso había que buscarlas en circunstancias que eran ajenas a la persona individual y estaban fuera de su control idea que, por otro lado, no era nueva.

Respondamos a la pregunta planteada al inicio de este apartado, destacando dos factores fundamentales:

1. La valoración de las actitudes públicas ante la pobreza (Bremner, 1993: 178). Mary Ellen Richmond, figura clave en el desarrollo de las pautas del Trabajo Social, ya advertía a sus estudiantes que la clasificación de la humanidad entre trabajadores y parásitos era tan apropiada para los ricos como para los pobres. Una vez que se acuerda que no había fronteras entre el vicio y la virtud, y que tanto ricos como pobres podían ser virtuosos y viciosos, el interés por las causas morales de la pobreza comenzó a decaer. Se pensaba, en efecto, que la debilidad individual (fragilidad) contribuía materialmente a la inseguridad y a la pobreza, pero insistía que la fragilidad social era la causa básica de la situación. Por tanto, la pobreza no era una señal del fracaso personal sino un incidente de los imperfectos métodos de la sociedad para producir y distribuir los bienes.

En la última década del siglo XIX se aceptaba ya la idea de que las condiciones sociales y económicas contribuían a la dependencia. De este tema se hace eco Amos G. Warner[18], que había dirigido la COS de Baltimore y era doctor en Economía Política, poniendo de relieve la compleja relación entre los factores personales y sociales. Pero conocedor de numerosos estudios tanto norteamericanos como europeos concluye que la mala salud y la enfermedad eran las causas más comunes de la solicitud de ayuda. Subraya también como la enfermedad y la pobreza se causan mutuamente.

2. El descubrimiento por parte de los visitadores amistosos de que había otros factores que causaban la pobreza cuando conocen de manera más íntima y profunda las condiciones de "sus familias". Sus experiencias prácticas y la escrupulosa investigación de los hechos, les llevó a descubrir lo equivocados que estaban en sus planteamientos iniciales. Sus tareas diarias les llevaron a tener un contacto directo y frecuente con los miembros más desafortunados de la sociedad; todas sus actividades estaban directamente relacionadas con el bienestar humano y eran, por ello, más conscientes que otros de la necesidad de mejorar las condiciones sociales. Vieron que la gente pasaba necesidad, no por deficiencias en el carácter, sino a causa de la vejez, la enfermedad, el desempleo, los bajos salarios, la inadecuación de sus viviendas, etc. Comienzan a pedir que se apliquen medidas que cambien las condiciones sociales, convirtiéndose como dice Bremner (1993: 257-259), en defensores de la reforma social. Emprenden campañas a favor de una mejora de las viviendas, de la salud pública, protección para las mujeres trabajadoras, indemnizaciones por accidentes de trabajo, regulación restrictiva del mercado de bebidas alcohólicas. Éstas y otras medidas formaron un amplio ataque al problema de la pobreza, aunque no se logró acabar con ella. Y el impulso inicial para esta batalla partió, según Bremner (1993: 258), de la nueva profesión de Trabajo Social:

> "Todos, los sindicatos obreros, las asociaciones de mujeres, las organizaciones religiosas y académicas y las diversas organizaciones civiles, hicieron contribuciones vitalmente importantes al movimiento de reforma, pero ninguno de estos grupos fue más constantemente activo en la promoción de acciones para la mejora comunitaria que la de los trabajadores sociales".

[18] *American Charities: A Study in Philanthropy and Economics* (1894). New York: Thomas Y. Crowell and Co.

Las Sociedades de Organización de la Caridad, que empezaron con una actitud individualista, moralista y estrecha ante la pobreza, acabaron por impulsar el desarrollo de una visión mucho más amplia sin abandonar su interés por mejorar los métodos de caridad, se convirtieron en propagandistas de unos mejores niveles de vida, prestando igual atención a los salarios y al desempleo, que a la bebida, la pereza o la imprevisión. Dejaron de ser exclusivamente guías de los pobres, y se convirtieron en maestros de una forma de vida más sana para toda la comunidad.

7.6. Las críticas que recibieron

A pesar del éxito de su trabajo y el alivio que supuso para los grupos menos favorecidos, que eran sus principales clientes, sus principios y sus métodos, pensados y, a veces, ejecutados con racionalidad, las Sociedades de Organización de la Caridad no pudieron evitar las críticas que recibieron.

Se les acusó de ser insensibles, distantes, fiscalizadoras, entrometerse en la vida de la gente, buscar el fracaso personal en los casos de extrema pobreza y detectoras del fraude. El conde de Shaftesbury por ejemplo, no tuvo ningún empacho en confesar lo siguiente:

> "Yo me afilié a esta Sociedad porque vi que estaba realmente comprometida en la detección del fraude en conexión con la caridad. Yo le felicito por el establecimiento de una Sociedad que actúa tan prontamente para poner al descubierto al impostor" (Moix, 1991: 94).

Fue también muy criticada por su dureza porque rechazó frecuentemente casos siguiendo su filosofía de "dar un adecuado socorro en calidad y en cantidad o de lo contrario no dar nada" y, cuando los recursos escaseaban, lo seguían al pie de la letra empleando métodos muy rigurosos y mostrando un talante nada caritativo y filantrópico. Howells se preguntaba ¿por qué había que ser tan duros con los pobres, cuando se sabe por experiencia personal y por las estadísticas que miles de ellos no pueden conseguir trabajo y deben sufrir, a menos que se pongan a pedir? Sugería que quizás se diera una equitativa división del trabajo si dejáramos que los ricos que verdaderamente merecieran serlo dieran solamente a los pobres verdaderos, y si dejáramos a los pobres falsos

para aquellos de nosotros que, si no somos ricos, tampoco merecemos serlo (Bremner, 1993: 81).

En una novela, escrita en 1901, que fue un éxito de ventas en su tiempo *Mrs. Wiggs of the Cabbage Path* de Alice Hegan Rice, una viuda, que llevaba mucho tiempo sufriendo, se encuentra tan agobiada que se siente tentada a apuntarse a la Organización para recibir asistencia. Jim, su hijo de 13 años, le objetará:

> "Todavía no mamá, dijo firmemente, nos ocurrirá los mismo que a los Hornbys; no tenían nada que comer y fueron a la organización y el hombre les preguntó si tenían una cama o una mesa, y cuando le dijeron que si, dijo: bueno y entonces, ¿por qué no la vendéis?".

Otro motivo de crítica fue la temprana y frecuente profesionalización del trabajo asistencial. En el contexto americano, para los progresistas, fue un motivo de preocupación el que hombres y mujeres renunciaran a participar en actividades filantrópicas y caritativas en sustitución de especialistas y profesionales (Putnan, 2002: 540). Progresivamente los trabajadores pagados comenzaron a ocupar el lugar de los voluntarios. De hecho, en muchos lugares no había suficientes hombres y mujeres voluntarios dispuestos a dar su tiempo, día tras día, para una tarea que se veía difícil y ardua. Los que defendían la caridad a ultranza les molestaba que una parte del dinero que se obtenía para ayudar a los pobres se empleara en pagar los salarios de las personas que distribuían la asistencia.

Bremner también hace referencia a la tendencia capitalista de dichas organizaciones y medir el merecimiento de acuerdo a unas pautas meramente económicas. Howe, representante de la Sociedad de Organización de la Caridad de Cleveland, recibió una carta de un cura local que hacía la siguiente crítica y se preguntaba si la caridad, tal y como era practicada por la Sociedad, no era en realidad una empresa comercial destinada a apartar de la mirada a la pobreza y hacer que la vida fuera más cómoda para los ricos:

> "Vuestra sociedad, con su junta de representantes formada por los magnates del acero, los empresarios del carbón y los patronos, no está realmente interesada en la caridad. Si lo estuviera, acabaría con las jornadas de trabajo de doce horas, aumentaría los salarios y pondría fin a la mutilación y muerte de los trabajadores. Está interesada en apartar de su

vista los restos que sus propios miembros producen. No resulta agradable verlos mendigando por las calles" (Bremner, 1993: 81).

Por último, otra fuente de queja, pero esta vez por parte de los voluntarios, era la incorrecta comprensión de los propósitos de la organización. La responsabilidad de los voluntarios era, tal y como ellos la veían, ayudar a los pobres de una forma sincera. En sus investigaciones sobre el merecimiento o no de los demandantes de ayuda descubrían información sobre el desempleo, los salarios y gastos familiares, los accidentes en la industria, etc. Estos voluntarios, formados o semiformados, compilaban un fondo de datos sobre los problemas económicos y sociales de los pobres completo y fiable.

7.7. Las primeras figuras del Trabajo Social. Una de sus figuras más representativas: Mary Ellen Richmond (1861-1928)[19]

Nace en Belleville, estado de Illinois, Estados Unidos, el 5 de agosto de 1861 y es la única de sus hermanos que sobrevivió. Con tres años quedó huérfana de madre y la enviaron a vivir con su abuela y dos tías en Baltimore, en el estado de Maryland.

En 1879 se graduó de enseñanza secundaria en la High School de Baltimore a la edad de 16 años. Son los únicos estudios que tiene. Una vez terminados los mismos se fue con una de sus tías a Nueva York, donde trabajó en una editorial como tenedora de libros.

En 1889 se traslada a Baltimore, una vez que su tía fallece y a la que cuidó durante su enfermedad y hasta su muerte. Trabaja como tesorera auxiliar para la Sociedad de Organización de la Caridad de esa ciudad. Aquí es donde comienza su carrera en el Trabajo Social.

En 1891 consigue el cargo de Secretaria General de la misma, que ocupó al menos durante diez años, a pesar de ser mujer, joven y carecer de una educación formal más extensa. Se incorpora al equipo de "visitadoras amigables", que era un grupo de mujeres

[19] El contenido de este apartado está basado en la participación que la autora de esta tesis hizo a la Exposición bibliográfica que se desarrolló con motivo de la celebración del V Congreso de Escuelas de Trabajo Social. Dichos contenidos fueron publicados en el libro Capilla, A. Villadóniga, J.C. (coordinadores) (2004) *Pioneros del Trabajo Social. Una apuesta por descubrirlos*. Universidad de Huelva.

que visitaban los hogares de la gente necesitada y con graves problemas sociales en los barrios obreros e intentaban ayudarles para que mejoraran su calidad de vida. También se implicó activamente en el Myrtle Club, organización para chicas jóvenes y mujeres trabajadoras, cuyo objetivo consistía en trabajar para resolver los problemas sociales y profesionales de sus miembros. Desde aquí defendía la idea de las llamadas visitadoras amigables como una actividad importante en el Trabajo Social, porque pensaba que la visita era una forma de aliviar el sufrimiento de los pobres. Podían ofrecer amistad en un programa social donde ese era el ingrediente principal. No había ni dinero, ni limosna, sólo ayuda personal. Una vez que fue adquiriendo experiencia y conocimiento, el desarrollo teórico del Trabajo Social profesional fue una de sus principales ocupaciones.

Desde que inicia su trabajo en esta Sociedad empieza a pensar en escuelas profesionales para el estudio del trabajo de casos porque es donde comienza a desarrollar ideas propias sobre la importancia de conocer los antecedentes de las personas que pedían asistencia para poder ayudarlos mejor. Este sería el principio de su la larga carrera como trabajadora social.

Fruto de su inquietud por el conocimiento y la necesidad de éste para desempeñar un buen trabajo, comienza a estudiar las obras de sociología y filosofía del momento, en especial, las obras de Willian James y John Dewey, pragmáticos receptores del positivismo de Herbert Spencer. Todos ellos ejercieron una notable influencia no solo en los precursores del Trabajo Social y otros pensadores sino también en la vida norteamericana. Conoció a George H. Mead por el que se introduce en la psicología social y en la vida de los grupos y con el que entabló una sólida y fructífera amistad. Conoce también la obra de Sigmund Freud, así como a los antropólogos culturalistas del momento.

En 1897 pronunció una conferencia en la Conferencia Nacional de Instituciones de Caridad y Corrección de Toronto donde señala la necesidad de crear un centro de formación para los trabajadores sociales. Al año siguiente se concreta esta idea, creándose la Escuela de Filantropía Aplicada, en Nueva York[20], a la que se incorporó de for-

[20] Actualmente Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Columbia en Nueva York.

ma inmediata como docente. Con ello se consiguió dar una atmósfera profesional a lo que previamente era considerado trabajo caritativo.

Una de sus primeras obras fue un pequeño manual, *El visitador amistoso entre los pobres* (1899)[21], donde formula sugerencias prácticas y precisas para las visitadoras, que ella misma reclutaba y entrenaba, señalando los aspectos que son importantes para hacer un trabajo caritativo en los hogares de los pobres, con aspectos tales como: la administración del dinero, la higiene, el cuidado de los niños, etc., haciendo énfasis en la actuación en la familia como grupo para mejorar la comunidad.

En 1900 se le ofrece la oportunidad de organizar la Sociedad de Organización de la Caridad de Filadelfia, y la aceptó, pensando que ya había hecho lo necesario en la de Baltimore. Ocupó el cargo de secretaria general durante nueve años, donde concentró sus esfuerzos en múltiples frentes: la defensa de una legislación para la defensa y protección de las mujeres casadas que habían sido abandonadas por sus esposos, establecer instituciones para el cuidado y la atención de los deficientes mentales y las mujeres, temas de vivienda (Asociación de la Vivienda), regulación del trabajo infantil (Comité del Trabajo del Niño), delincuencia juvenil (Tribunal del Menor), movimiento voluntario (Asociación de Caridad Pública), etc.

Entre 1905 y 1909 preparó material de enseñanza para la Sociedad publicando, en 1907, el libro *El buen vecino en la ciudad moderna*, en el que destacó las contribuciones del voluntariado así como los objetivos y métodos de la caridad moderna. Este mismo año se unió en calidad de investigadora a la Russell Sage Foundation de Nueva York, fundada en 1907, desde donde le publicaron algunas de sus obras. Fue nombrada directora de uno de sus Departamentos, el de la Caridad. Allí condujo trabajos de investigación como un estudio sobre 900 viudas de Eihthy-Five, donde se indagó fundamentalmente la situación de esas mujeres antes y después de la muerte del marido y ver en qué situación económica y laboral se quedaban y cómo los sistemas de asistencia social las trataban a ellas y a sus hijos.

[21] En la bibliografía consultada también se traduce como *Visitadoras amigables entre los pobres.*

Desde 1910 y hasta 1922 dirigió un Instituto de Verano (Charity Organization Institute) en el que, durante un mes, se capacitaba a secretarias de organizaciones de caridad y a trabajadoras sociales de casos y se les daba oportunidad de discutir sus problemas comunes.

En 1914, pronunció una conferencia sobre *Los primeros pasos en el trabajo social de casos*. Información, que ampliada, dio lugar a su libro *Diagnosis Social*, publicado en 1917, y en el que por primera vez se realiza un trabajo comprehensivo sobre la teoría y el método de trabajo social de casos, apoyado en más de 17 años de investigación y de experiencia directa de campo. Se convirtió en el libro de texto de la mayoría de las escuelas de trabajo social de la época.

En 1918, la Escuela de Filantropía de Nueva York (de la que fue asesora y profesora) pasa a denominarse Escuela de Trabajo Social y Richmond ocupa merecidamente la cátedra de Caso Social Individual.

En 1921 recibió el Master of Arts (doctorado Honoris Causa), del Smith College, en "reconocimiento por su trabajo para establecer las bases científicas para una nueva profesión". Este título la consagra como una de las principales fundadoras del Trabajo Social.

En 1922 publica otra de sus obras más importantes, *Caso Social Individual.* Esta obra se produce en un momento en que comienza a hacer eclosión el funcionalismo y en este contexto define el caso social individual como "un tratamiento prolongado e intensivo que desarrolla la personalidad, reajustando consciente e individualmente al hombre a su medio social". Imbuida de un espíritu científico, pensaba que sin investigación social no es posible realizar trabajo social; que lo problemas sociales aparecen como evidencias que están presentes ante nuestros sentidos pero que, compuestos por hechos que tomados en su conjunto, indican la naturaleza de las dificultades de un determinado "cliente" y los instrumentos para su solución. Procuró individualizar al cliente, establecer un diagnóstico social y conceder el socorro más adecuado. Como procedimiento utiliza siempre la inducción ya que, como proceso racional, nos permite pasar de una

serie de casos particulares a una formulación general y, de una verdad general inferir algunos hechos nuevos acerca de un caso particular.

El punto de partida de Mary E. Richmond fue el de su época: las causas de la pobreza debían buscarse en el individuo; esto es, que las dificultades que encontraban había que buscarlos en su propia personalidad y, para ayudarlo de una manera eficaz, era necesario plantear un buen diagnóstico, aunque no descuidaba en absoluto que en la situación de las personas también influía y sobremanera la relación que mantuvieran con su ambiente social (familia, escuelas, iglesias, trabajo, salud, educación). Tampoco descuida el papel de los gobiernos, que dictaminan las políticas sociales y promulgan las leyes. Se concentraba más en las posibilidades de la persona o la familia que en la culpa que pudieran tener, lo cual sería una forma de pensar revolucionaria para su época, en la que a los pobres se les veía más como culpables de sus problemas que como víctimas del contexto social donde se desenvolvían. Porque Richmond (1982: 63), a pesar de las premisas básicas en las que apoyaba el trabajo con casos, no ignoraba el hecho de que las causas de los problemas sociales también se podían buscar en la sociedad:

> "Los trabajadores sociales de los Estados Unidos constituyen un amplio grupo ocupacional. La mayor parte ejercen el trabajo con casos, es decir, tiene como objetivo inmediato la mejora de los individuos o familias, uno a uno, para distinguirlo de la mejora de la masa. La mejora de la masa y la mejora del individuo son interdependientes, porque es necesario que la reforma social y el trabajo social progresen juntos".

Reconocía que el Trabajo Social y la acción social se habían practicado con frecuencia de manera separada, pero hacía constante hincapié en la necesidad de ambos como complementarios que eran. Aunque adoptó una posición conciliadora entre achacar los males sociales al individuo o a la sociedad, el desarrollo de la personalidad del cliente fue el eje de su pensamiento, definiendo esta como "todo aquello que el hombre adquiere por su educación, experiencia y relaciones con sus semejantes".

Para Richmond (1982: 166) el objetivo del Trabajo Social era educar a través de un programa de participación que permitiese al cliente compartir con el trabajador social la responsabilidad de las decisiones a tomar. Educar democráticamente, entendiendo por democracia un hábito cotidiano. La igualdad de compartir cosas en común, en equiparar

las posibilidades de éxito para todos, nunca en la tendencia a masificar. Defiende que el Trabajo Social no es sólo un proceso educativo para que la gente se adapte a la sociedad en la que vive sino, además y simultáneamente, un proceso de investigación permanente para conseguir avances y reformas sociales para el progreso de la sociedad.

Estuvo implicada intensamente en todos los temas relacionados con la Sociedad de Organización de la Caridad. Pensaba que ésta debía ser organizada de forma sistemática y profesional, con un objetivo definido, al igual que había que prestar atención a los asuntos de formación y educación; es este aspecto en el que están los orígenes de su interés por la teoría. Su trabajo fue práctico. Se entrevistaba con la gente, trataba asuntos económicos, organizaba el trabajo y lo documentaba en innumerables conferencias y artículos que fueron el punto de partida de sus trabajos teóricos.

Frente a quienes pensaban que la sociología era la mejor forma de preparación para el Trabajo Social, ella pensaba que “como un arte de ayuda” era una actividad práctica, y como tal, no dependía de una sola ciencia, sino de muchas. Desarrolló cómo debería ser organizado y diseñado un plan de formación, tomando las ideas de Anne Dawes, que según Soydan, fue la primera en proponer una educación específica para la profesión de trabajo social.

Para Richmond, el grupo básico de relaciones sociales es la familia, que es una constante en su obra, porque parte de que muchos de los problemas que atienden los trabajadores sociales son productos emergentes de las deficientes relaciones sociales. Siendo el trabajador social "el artífice de las relaciones sociales" entiende Richmond (1982: 173) que debe ser capaz de "descubrir las significaciones y nuevas posibilidades que estas situaciones familiares producen en sus miembros". A diferencia de positivistas y funcionalistas, Richmond no aísla. Por el contrario, indica que hay que tener cuidado "de no substituir con la parte el todo, con los medios el fin". Y lo corrobora al afirmar que: "el conjunto del servicio social (trabajo social) es mayor que las partes que lo componen. Todas están al servicio de la personalidad, pero le sirven de distintas formas. El servicio social de casos individuales la sirve efectuando mejores adaptaciones entre el individuo a su medio social; el servicio social colectivo la sirve actuando directamente

sobre los individuos, pero sin tratarlos uno por uno; las reformas sociales la sirven mejorando “en conjunto” la situación de masas por la propaganda y la legislación social”.

Mary E. Richmond se dedicó toda su vida a la práctica del trabajo social, y en el desarrollo del trabajo diario encuentra los elementos de sistematización y organización y un fuerte deseo de conocer y formarse, ingredientes necesarios para dar al Trabajo Social una base teórica y científica.

Rescatamos, a modo de síntesis, una serie de características de su pensamiento y una serie de recomendaciones que ella misma da los trabajadores sociales, que hacen a Richmond la precursora más conocida y a la que probablemente le deba el Trabajo Social el honor de haber inaugurado una nueva profesión:

- Dotó al Trabajo Social de contenidos teóricos sistematizados, fue su inventora conceptual.
- El objetivo por excelencia era educar a la población.
- Pero también investigar y denunciar situaciones sociales injustas.
- Había que dedicar tiempo para conocer en profundidad la historia de cada cliente para comprender la situación en la que están inmersos, haciendo cosas diferentes para diferentes personas.
- Rescatar los aspectos positivos y las capacidades del cliente; esto es, desarrollar su personalidad estableciendo una relación personalizada, directa y franca.
- Potenciar la participación de los individuos a los que se ayuda.
- Tratar el problema allí donde llega la petición de ayuda, evitando derivar a otro servicio.
- Previno a los trabajadores sociales de dedicar un tiempo excesivo al trabajo burocrático en detrimento del trabajo directo con los clientes.
- Da consejos muy sencillos: actuar con naturalidad, evitar la rigidez, hablar mucho y amistosamente con los clientes y no considerarse infalibles.

Para todo lo anterior, no bastaba la buena voluntad y el sentido común, sino una formación continuada, un saber más complejo que permita convertir el arte de ayudar al otro en una ciencia.

8. El movimiento de los Asentamientos (Settlemnents Houses Movements)

> "Nadie transforma nada si no se transforma a sí mismo, de ahí la necesidad recíproca de entender, desde los otros, las carencias y vivir con ellos, las nuestras" (Jane Addams).

8.1. Introducción

El movimiento de los asentamientos (settlements), al igual que el movimiento de las Organizaciones Sociales de la Caridad, fue una creación británica que fue copiada con rapidez y amplitud en Estados Unidos, gracias al contacto que algunos progresistas americanos tuvieron con el *Toynbee Hall*, el primero de los asentamientos radicado en Londres.

En efecto, Toynbee Hall fue el asentamiento creado por el matrimonio Henrrieta y Samuel Barnett en Londres en 1884**.** Samuel Barnett era vicario de la Iglesia de San Judas en Whitechapel, y su esposa Henrrieta había trabajado bajo las órdenes de Octavia Hill. Descubrieron que una considerable proporción de sus feligreses no tenían trabajo, que muchos estaban enfermos y que vivían en condiciones infrahumanas.

Convirtieron la rectoría en un centro social para la comunidad. Invitaron a los universitarios de Oxford y Cambridge para que acudieran al centro, participaran en sus programas recreativos y educativos y ofrecieran a la gente de ese distrito oportunidades educativas, hasta entonces inaccesible para ellos. El propósito básico era poner en contacto a hombres y mujeres educados en contacto con los pobres para beneficio mutuo, lo cual pondría fin –ingenuamente- al distanciamiento entre las clases. La idea era que se convirtieran no en meros visitantes ocasionales, sino en amigos y vecinos de los habitantes de las áreas suburbiales, azotadas por la pobreza. A partir de este primer establecimiento, se abrieron otros muchos en otras ciudades inglesas. El centro tenía tres objetivos: 1) la educación y el desarrollo cultural de los pobres; 2) informar a los estudiantes y otros residentes de la casa sobre las condiciones de los pobres y la necesidad urgente

de hacer reformas sociales; 3) despertar el interés popular por los problemas sociales, sanitarios, y por la legislación social.

El Toynbee Hall tenía una teoría con implicaciones para la práctica. La primera, derivada del cristianismo. El contacto fraterno con los pobres era bueno para el alma, por tanto, su mayor beneficio era el espiritual (Friedlander, 1985: 47). La segunda, derivaba de la crítica social en la creencia de que un elemento crucial de la reforma social era mostrar a la clase trabajadora la literatura y el arte porque su empobrecimiento cultural era tan significativo como su carencia material.

En sus inicios aceptaron los principios establecidos por las Sociedades de Organización de la Caridad, aunque algunos autores señalan que nacen por oposición a las mismas (Abramovitz (2000: 4). Entendían que era necesario tratar cada caso individualmente, pero estudiarlo en su contexto familiar e intentar ejercer una influencia amistosa y vecinal para ayudar al individuo a resolver su problema. Aunque, a diferencia de dichas Sociedades, entendían que nadie podía arrogarse el derecho de juzgar quién era merecedor de ayuda y quién no; la investigación debía emprenderse no para averiguar los méritos del solicitante, sino para descubrir los mejores medios de ayudarle. Se trataba de fortalecer la capacidad de la gente para adoptar decisiones y, una vez adoptadas, cumplirlas; y ello se podía lograr mejor dentro de un grupo en el que pretender un objetivo común impusiera la disciplina de la cooperación entre compañeros.

Para Barnett (cit en Moix, 1991: 133) el settlement era una:

> "Asociación de personas con diferentes opiniones y diferentes gustos; su unidad es la de la variedad; sus métodos son espirituales, más que materiales; se propone la penetración, más que la conversión; y su confianza reside en los amigos unidos a los amigos, más que en la organización".

El logro fundamental de los settlements ingleses fue procurar centros para el desarrollo del trabajo social y la educación de adultos, así como una inigualable oportunidad para que los jóvenes y capacitados universitarios aprendieran algo acerca de los problemas sociales planteados en su cruda realidad. Addams (2013b: 86) decía que los resi-

dentes deben acudir con la actitud de estudiantes, asumiendo que el mejor profesor de la vida es la vida misma, y mirando al centro social como a un aula.

8.2. Su expansión a los Estados Unidos

Las décadas de finales del siglo XIX y principios del XX, aunque no sean absolutamente precisas, son conocidas como la edad dorada (1870-1900) y la era progresista (1900-1915).l En ellas tiene lugar el nacimiento del Trabajo Social en los Estados Unidos porque fue, durante estos dos periodos, cuando llegan desde Inglaterra las innovaciones de la filantropía científica. Veamos cuál era la situación en aquellas décadas, siguiendo básicamente la aportación que nos hace Putnam (2002).

Las comunidades americanas se transforman radicalmente con la llegada de la industrialización, el desarrollo urbanístico y las oleadas masivas de inmigrantes, nacidos en Europa o en cualquier parte de América, que se afanaban en las grandes empresas industriales, lo que hace que se produzca un fuerte desarrollo demográfico[22]. Hay una rápida evolución de una sociedad rural, local y tradicional a una nación moderna, industrializada y urbana. El nivel de vida mejoró sustancialmente Crece la renta per cápita, así como el producto interior bruto. Pero estos beneficios no se distribuyeron de manera regular ni entre las clases sociales ni a lo largo del tiempo ya que trajo consigo la degradación de las ciudades, oleadas de delincuencia, miseria urbana, corrupción política, enfermedades, violencia y unas acusadas desigualdades en riqueza y poder entre ricos y pobres. En 1896, Charles B. Spaur calculaba que el 1% de la población era dueño de más de la mitad de la riqueza nacional, mientras que el 44% de las familias del escalón más bajo poseía sólo el 1,2% (Putnam, 2002: 499). Hubo varias recesiones graves que interrumpieron el progreso económico (1873-1877 y 1893-1897) pero estuvieron seguidas de casi dos décadas de crecimiento prácticamente ininterrumpido.

[22] Chicago, por ejemplo, que apenas era un pueblo en 1860, tenía en 1910, una población de 2.200.000 habitantes. Boston aumentó su población en un 79% en solo veinte años (Putnam, 2002: 500).

8.2.1. Edad dorada (1870-1900)

Veamos cuál va a ser el panorama que nos deja la edad dorada. Uno de los fenómenos más radicalmente impactantes fue la llegada interminable de inmigrantes que, año tras año, se asentaban en las grandes ciudades, provenientes de las granjas norteamericanas y pueblos europeos (alemanes, irlandeses, franceses, canadienses, británicos, griegos, escandinavos; más tarde, italianos, polacos, eslovacos, croatas, judíos, etc.). Entre 1870 y 1900, casi doce millones de personas emigraron a Estados Unidos y, en los catorce años siguientes, llegaron casi tres millones más. Fueron años felices porque se tenía suficiente confianza en que los viejos males podían ser erradicados y que era posible crear una sociedad más sana. La creencia más firme de la época era que la pobreza podía ser erradicada. Tenían que ser descubiertas las causas sociales de la miseria pero había que hacer frente a las causas personales, proporcionando un entorno que no llevara a hombres y mujeres a costumbres viciosas y que condujeran al desarrollo de un buen carácter.

Hubo cambios en esta época que pudieran considerarse más progresistas. A medida que avanzaba la revolución industrial, los límites entre los mundos masculino y femenino de clase media se hicieron menos rígidos. Las mujeres asumieron nuevas funciones públicas, exigieron el derecho al voto, recibieron una educación superior y actuaron cada vez más junto a los hombres. Durante la edad dorada, las mujeres comenzaron a salir de su "ámbito propio" tradicional; muchas se unieron a las campañas locales de reforma social y, unas pocas, ejercieron tareas profesionales como la medicina o la abogacía, sentando así los cimientos para la "nueva mujer" de la era progresista.

Otro gran problema fue el de las divisiones étnicas que tendían a reforzar las diferencias de clase. La mancha de aceite de la segregación se extendió de manera constante, tras el comienzo de siglo XX, de los ferrocarriles a los tranvías, de los hospitales a las cárceles, de los parques zoológicos a los teatros. En la década de 1880 el linchamiento hacia la población negra era una práctica común pero alcanzó su punto álgido entre 1889 y 1898. Las formas más atroces de segregación se concentraron en el sur,

aunque muchas instituciones cívicas del norte excluían explícitamente de la afiliación a personas de clase obrera, así como a afroamericanos, judíos y católicos.

La ideología pública dominante de la edad dorada había sido el darwinismo social. Sus defensores habían sostenido que el progreso social requería la supervivencia del más apto, y que el gobierno debía interferir poco o nada en las leyes naturales del mercado. En una sociedad organizada de ese modo los más capaces triunfarían, fracasarían quienes no tuvieran unos objetivos y el proceso sin trabas de su eliminación garantizaría el progreso social. Esta filosofía presagiaba, en aspectos importantes, el culto liberal al mercado sin limitaciones, tema popularizado actualmente en los procesos de globalización. Sin embargo, los críticos del darwinismo social fueron imponiéndose progresivamente, tanto desde el punto de vista intelectual como político.

Este giro de rumbo fue provocado en parte por las revelaciones de la investigación social y los descubrimientos de periodistas que practicaban la denuncia social: Jacob Riis, Lincoln Steffens, Ida Tarbell, Upton Sinclair, entre otros muchos.

Durante la edad dorada los actos caritativos les parecían a las confortables clases medias una respuesta adecuada a los males sociales del momento; no obstante, fue en estos años cuando se pusieron los cimientos para que, a principios del siglo XX, ya en la era progresista, dieran su fruto los esfuerzos de reforma organizada, estimulados por una mezcla de descontento y esperanza en que las cosas podían ser de otra manera.

8.2.2. Era progresista (1900-1915)

Los progresistas censuraron el desgaste de los estrechos lazos sociales que había en la época anterior. Los vínculos impersonales y diluidos del mercado sustituyeron los más firmes de la familia, la amistad y la solidaridad de las pequeñas localidades. Sus teorías se hicieron eco de distinciones expuestas por teóricos sociales europeos: las teorías de la posición social frente al contrato de Henry Maine; de la *Gemeinchaft* frente a la *Gesellschaft* de Ferdinand Tönnies; de la solidaridad mecánica frente a la orgánica de Emile Durkheim, y la comparación entre ciudad y metrópoli de George Simmel.

Admiraban las virtudes del pasado, a pesar de sus defectos. La época industrial había hecho posible una prosperidad material que fue condición esencial para el progreso cívico. La cuestión era cómo reformar las instituciones y adaptar los hábitos en aquel nuevo mundo para garantizar los valores permanentes de la tradición.

Los reformadores sociales de la era progresista comenzaron a considerar los males de la sociedad -la pobreza, entre otros, y el más impactante- como un reflejo de causas sociales y económicas y no como fracasos morales individuales. El individualismo grosero, en aquellas circunstancias nuevas y más complejas, les parecía cada vez menos realista, y fue sustituido de manera gradual por una confección más orgánica de la sociedad. No negaban la importancia del interés propio, pero añadían que los seres humanos eran movidos también por valores inmateriales como el afecto, la reputación y hasta el altruismo.

La era progresista representó una reacción comunitaria frente al individualismo dogmático de la edad dorada y, aunque culminó en un movimiento específicamente político, comenzó con unas metas sociales más amplias y más inmediatas. Como movimiento político, y según Putnan (2002: 538), los progresistas fueron responsables de la mayor renovación de los programas e instituciones públicas de la historia de los Estados Unidos, comparable sólo al New Deal.

Sus puntos de vista eran activistas, entusiastas, prácticos y optimistas. La característica distintiva de los progresistas fue su convicción de que los males sociales no se remediarían por sí solos, y que era insensato esperar de forma pasiva el paso del tiempo, como si el tiempo lo curara todo. Cientos de personas volcaron sus energías sobre los centros sociales de los barrios en que vivían, y trabajaron con los pobres de las ciudades. Una nueva generación de clérigos intentó hacer desde sus púlpitos que el cristianismo volviera a ser significativo para este mundo, no sólo para el futuro, situando activamente sus iglesias en el lado de los desfavorecidos. Los clubes de mujeres trasladaron cada vez más su atención de los debates literarios a los problemas sociales (Putnam,

2002: 517). Hubo un verdadero auge de la creación de asociaciones–fraternales[23], religiosas, étnicas, laborales, profesionales, cívicas, etc., proceso que se inaugura en 1870 y llega hasta 1910, donde tuvo su punto más álgido[24], estabilizándose a partir de 1920; así permaneció prácticamente a lo largo de todo el siglo XX. Skocpol (2003: 515) también hace referencia al auge de asociaciones profesionales y grupos de *servicio social*[25] en respuesta a las inquietantes transformaciones provocadas por la inmigración, el rápido crecimiento demográfico y la concentración urbana.

También surgieron numerosos grupos femeninos que empezaron a comprometerse en cuestiones políticas y realizaron campañas sobre otros asuntos como el trabajo infantil, el empleo femenino, las guarderías y otras muchas reformas sociales, entre ellas, el sufragio femenino. Otros grupos que surgieron fueron las asociaciones de inmigrantes y étnicas, sobre todo de negros. Esto es lo que se llamó la formación de capital social americano a finales del siglo XIX[26].

De igual manera el movimiento obrero organizado se convirtió en una fuerza importante de la vida norteamericana, siendo el sindicato no sólo un medio para conseguir mejoras laborales sino que formaba parte de la vida de sus miembros. La acción colectiva obrera tenía raíces más complejas que las simples cuestiones de salario y horarios. Los planes de prestaciones mutuas conferían un sentimiento de seguridad frente a accidentes industriales y el paro estacional, mientras que las iniciativas sociales, bailes, fiestas campestres y conferencias ofrecían una actividad estimulante para los momentos de ocio (Putnan, 2002: 533).

---

[23] El fraternalismo representó en parte una reacción frente al individualismo y la anomia de aquella era de rápido cambio social, un lugar donde protegerse de un mundo en desorden e incertidumbre. Uno de sus rasgos fundamentales era la ayuda mutua, basada en el principio de reciprocidad: quién recibe hoy será mañana donante. Hombres de todas las categorías sociales se afiliaban a estas organizaciones, y era característico que estuvieran segregadas en función a la raza y al sexo.

[24] Véase Putnam, 2002, figura 94, página 519.

[25] La cursiva es nuestra

[26] La expresión de capital social fue inventada por un educador de la era progresista, Lyda Judson. Según Fukuyama (2000, 29) el capital social puede definirse como un conjunto de normas o valores informales que comparten los miembros de un grupo y que permiten su cooperación. Cuando los miembros del grupo tienen el convencimiento de que los demás se van a comportar con honestidad y formalidad, nace la confianza entre ellos. La confianza es como un lubricante que hace que cualquier grupo u organización funcione con mayor eficiencia.

El compromiso cívico se hallaba en el corazón de los planteamientos progresistas. El progresismo debió mucho su éxito a un método característico de reforma, algunas de cuyas variantes fueron adoptadas por los dirigentes de casi todas las demás causas. Era típico comenzar organizando una asociación voluntaria, investigando un problema, acopiando datos significativos y analizándolos de acuerdo con los preceptos de una de las ciencias sociales más recientes. A partir de este análisis solía surgir una propuesta de solución y persuasión moral y –en una mayoría de casos, si parecía funcionar bien- reasumida como función pública por alguna instancia gubernamental (McCornick, cit en Putnan, 2002: 535).

Se ha suscitado un debate entre los historiadores, si la era progresista se propuso la reforma social, el control social o la revolución social. Algunos han argumentado que los reformadores de las clases medias organizaron asociaciones voluntarias para ejercer un control social sobre los inmigrantes de clase obrera, considerados revoltosos y toscos. Otros, en cambio, hacen hincapié en los aspectos benéficos de las nuevas instituciones, dirigidas a fortalecer las comunidades de inmigrantes y de clases obreras y reducir las desigualdades sociales. Otros señalan que los reformadores eran impulsados a actuar por las demandas de sus "clientes" de la clase obrera, por lo que decir que ejercieron un control social, equivale a ignorar las intenciones y medios de aquellas personas cuyas vidas cambiaron.

Los reformadores más jóvenes consideraban que la reforma social era una tarea más urgente que la elevación de la moralidad personal, que aún pervivía en las mentes de muchos. Tendían a ser más tolerantes con las negligencias personales de lo que habían sido sus predecesores porque, en su opinión, la pobreza se originaba en unas circunstancias adversas tan poderosas sobre las que los individuos no tenían ningún control. Por otra parte, la confianza en que la sociedad, si quería hacerlo, podía corregir esas circunstancias adversas, les hacía ser muy críticos respecto a los fracasos sociales debidos a la inacción.

El remedio para la pobreza sugerido por los reformadores progresivos era simplemente la corrección de las condiciones de trabajo y de vida injustas y degradantes.

Específicamente, proponían la acción legislativa para establecer y mantener unos niveles salariales justos, así como el número de horas de trabajo, viviendas dignas, la prohibición del trabajo infantil y la reglamentación de las industrias peligrosas, la indemnización de los trabajadores por desempleo, accidentes, enfermedad y vejez, restricciones a la inmigración, organización de unos programas de salud públicas más enérgicos y efectivos, creación de mayores servicios de recreo y tiempo libre y un sistema de educación pública más práctico. Casi todas estas reformas conllevaban limitaciones sobre los derechos de la propiedad privada y ampliación de la intervención de la autoridad pública en áreas previamente contempladas como reserva exclusiva de la iniciativa individual.

Tomadas una por una, las propuestas no eran ni nuevas ni drásticas pero, colectivamente, implicaban que se estaba delineando una nueva actitud hacia la política y la economía y que daría su fruto en lo social.

En el tiempo de su formulación, los que apoyaban el programa de reformas le denominaban “trabajo social preventivo”, que significaba mejorar el ambiente de los miembros económicamente más débiles de la sociedad y que era contrario a la caridad que había caracterizado la primera filantropía científica[27]. Autores como Hollander, profesor de economía política de la Universidad de Jhon Hopkins, expresó a la perfección la combinación típicamente progresista de ambientalismo y optimismo, que llevaba directamente a la *prevención*. Las razones más importantes era la de robustecer los hábitos de cooperación sin ahogar el individualismo.

El trabajo social preventivo continuaba con la antipatía hacia la caridad que había caracterizado la primera filantropía científica.

> "La caridad no es un bálsamo que alivie nuestras almas, sino una mancha sobre nuestra cultura y nuestras civilizaciones".

[27] Actualmente, cuando la mayor parte de estas medidas han sido adoptadas, lo reconocemos como el núcleo del Estado de Bienestar.

Frankel decía a una audiencia de trabajadores sociales en 1906:

> "La base de todo esfuerzo filantrópico debe estar, no en un sensiblero sentimentalismo dirigido a las víctimas de nuestra propia política, miope y estrecha, sino que debe expresarse en términos de exacta justicia. Todos los individuos han de contar con la oportunidad de ganarse la vida (es cierto que con el sudor de su frente), pero bajo condiciones que permitan una vida decente, una vivienda adecuada, una alimentación sana, y que les provean para los días de infortunio (Bremner, 1993: 258).

8.3. Los asentamientos americanos.

8.3.1. Introducción

Uno de los legados más importantes que nos dejó la era progresista podemos decir que fue el nacimiento de los asentamientos norteamericanos. Fue a finales del decenio de 1880 cuando tiene lugar, de manera creciente, la puesta en marcha de este sistema de atender la pobreza en los barrios marginales de las grandes ciudades. Robert A. Woods visitó en Londres el Toynbee Hall. A su regreso a Boston fundó *Andover House* y escribió un libro sobre sus experiencias titulado *English Social Movements*. Stanton Coit (1857-1944) fundó el primer establecimiento americano en Nueva York en 1886, llamado Neighborhood Guild (Gremio del Vecindario). Jane Addams conoció el libro de Woods y visitó también Toynbee Hall. Mary Jo Deegan dice sobre Jane Addams:

> "Quedó impresionada por su trabajo a favor de los pobres (…) Al enfatizar la desorganización social, en tanto que barrera para los necesitados de educación y cultura, Toynbee Hall, le proporcionó un modelo para solventar su crisis personal y profesional". (Álvarez y Varela, 2004: 283)

Tres años después, en 1889, la propia Jane Addams, junto a su amiga Ellen Gates Starr, fundaron la Hull House, en la ciudad de Chicago, que sirvió de modelo para otros muchos asentamientos establecidos en el país durante los años noventa del siglo XIX**.** Necesariamente hemos de tenerlo como referencia para saber sobre ellos ya que ha sido el más investigado aunque no todos tuvieron un funcionamiento similar. A la Hull House, en 1891, se sumó Florence Kelly, traductora de *La situación de la clase obrera en Inglaterra de* Engels al inglés y licenciada por la Universidad de Cornell. A diferencia de las dos anteriores, que se movían en un terreno más filantrópico, Kelly era socialista

y su incorporación fue decisiva para hacer de Hull House un centro de investigaciones sociológicas.

En 1891 se contabilizaban seis asentamientos, setenta y cuatro en 1897 y unos cuatrocientos en 1910, incluyendo los fundados por afroamericanos para proveer servicios denegados por las agencias segregacionistas. Casi todos ellos habían visto de primera mano y admiraban el trabajo del Toynbee Hall, el establecimiento londinense. La rápida difusión de estos centros se debe en parte al aprendizaje por contacto. Iniciativas nacidas en una parte del país se recogían y desarrollaban en otras comunidades desde donde se difundían aún más allá.

Los trabajadores de estas instituciones fueron personas de mente abierta, que intentaron diversas aproximaciones, de las cuales unas se descartaban y otras quedaban convertidas en rasgos más o menos permanentes de sus programas. Aunque Addams cuando se refiere a los "residentes" ella misma dice que puede dar una falsa impresión, ya que la mayor parte de la enseñanza y del trabajo formal de los clubes, con mucha diferencia, es llevada a cabo por personas que viven fuera de la casa, es decir, que no son residentes. Para hacernos una idea del volumen de trabajo y del número de personas que estaban vinculada con la Hull House de alguna manera, la propia Addams nos dice que entre noventa y cien de esas personas tienen una cita regularmente cada semana y el promedio de personas que acuden a la casa durante la semana es de unas mil (2013a: 73)

El trabajo con grupos fue especialmente importante en sus actividades. En los asentamientos norteamericanos, al principio, el objetivo era enseñar inglés a los recién llegados y aportar el conocimiento cívico para la vida ciudadana, pero sus actividades se ampliaron rápidamente. Así lo explica Addams:

> "En Chicago tenemos una enfermería de día en la Hull House. Nos hubiera gustado mucho más que alguien distinto hubiera establecido la enfermería y haber dedicado nuestro dinero para otra cosa; pero la tenemos porque no hay suficientes enfermerías en esta parte de la ciudad. Tenemos una guardería infantil gratuita, porque no contamos con suficientes en las escuelas públicas de nuestro barrio. Tenemos un café económico en que, en invierno, vendemos al coste, alimentos baratos, no porque este tipo de cosas sea lo que en un inicio comenzara a hacer el asentamiento, sino porque sentimos que hay necesidad de

> hacerlo. Uno de los residentes va cada día a los tribunales y se hace cargo de los niños, cuando éstos son arrestados por primera vez, para su cuidado durante su libertad condicional, y no porque queramos hacer esto, sino porque no tenemos tribunales de menores ni funcionarios para vigilarlos" (Bremner, 1993: 93).

También el historiador Mark Wahlgren hace referencia a como los establecimientos tuvieron que ampliar la dotación de recursos. Los trabajadores de los centros de asentamiento crearon sociedades de debate y ciclos de conferencias, enseñaron a las madres de los barrios bajos la importancia de bañarse y disponer de instalaciones sanitarias, las instruyeron en el conocimiento de habilidades manuales para competir en el mercado laboral, dirigieron guarderías infantiles y centros de atención diurna para los niños de padres y madres trabajadoras. Al dormitorio principal de Hull House se añadió pronto una galería de arte y luego una cafetería, un gimnasio y un cuarto para bebés (Summers, cit. en Putnam, 2002: 532).

Según Bremner (1993: 90) visto superficialmente no había muchas cosas nuevas en los asentamientos respecto de las organizaciones que ya estaban instaladas. Por ejemplo, las misiones[28] que, asentadas en los barrios bajos, ayudaron a los pobres a encontrar su camino hacia una vida mejor; los centros comunitarios de las iglesias institucionales, que fue adoptado por los asentamientos; y las organizaciones caritativas, que promovieron el interés en el servicio voluntario como una de las formas más nobles de filantropía. Incluso la idea de asentarse en los barrios bajos no era completamente nueva. La ocupación de sus viviendas por parte de propietarios acomodados había sido defendida con frecuencia y practicada ocasionalmente. La verdadera novedad del movimiento radica en su espíritu optimista, sus frescos planteamientos y las nuevas actitudes que sus dirigentes introdujeron en el trabajo filantrópico. Como la propia Addams refiere (2013a: 73-74):

---

[28] Las misiones, aparte de sus actividades estrictamente religiosas, intentaban aliviar la condición material de los pobres, comprometiéndose en un relativo trabajo asistencial. Algunas construyeron viviendas y albergues, equiparon bibliotecas y salas de lectura, promovieron vacaciones para los chavales de los barrios bajos. Una de las misiones más conocidas y que tuvo mayor éxito fue la *Casa de la Industria*, de los Five Points de New York. Muchos estudiosos achacan la regeneración del vicioso distrito de Five Points a la influencia educativa y civilizadora de esta institución y de su fundador, Lewis M. Pease.

> "Siempre lamento que la Hull House se considere como filantropía, aunque sin duda tiene fuertes tendencias filantrópicas y tiene varios departamentos claramente caritativos que desempeñan su labor a conciencia. Es injusto, sin embargo, aplicar la palabra filantrópico a todas las actividades de la casa en su conjunto (...). Hull House, mientras que intenta cumplir con sus obligaciones para con sus vecinos de diversas y dispares necesidades causará un gran daño si confunde problemas diferentes. Los trabajadores viven en las mismas calles que aquellos con necesidad de caridad, pero ellos mismos, mientras tengan una salud y buenos salarios, ni necesitan ni quieren de ella. Como uno de ellos hs dicho requieren solo que sus aspiraciones sean reconocidas y apoyadas, y que los medios para lograrlo sean puestos a su alance. Hull House realiza un constante esfuerzo para asegurar estos medios a sus vecinos, pero llamar a este esfuerzo filantropía es utilizar la palabra injustamente e infravalorar las obligaciones de la buena ciudadanía".

8.3.2. Sus características más relevantes

El *settlement house* fue uno de los inventos más sobresalientes de la era progresista, y como ya hemos dicho, fue una experiencia importada de Inglaterra. A pesar de las múltiples diferencias entre ellos, los asentamientos eran:

> "Reunión de personas, que interesadas por la reforma social de los barrios pobres, se establecen en ellos viviendo en estrecha relación con sus habitantes y llevando a cabo una intensa y variada vida social" (Patterson, 1993: 17).

Para Addams (2013b: 80-81) un centro social era una protesta contra una visión restringida de la educación y hacía posible para todo hombre o mujer con educación y vocación para la enseñanza encontrar a aquellos que están listos para ser educados. Las actividades sociales y educativas de un centro social no son sino diferentes manifestaciones del intento de socializar la democracia, tanto como lo es el centro social en sí mismo. Era también un esfuerzo experimental para ayudar a la solución de los problemas sociales e industriales que son generados por las condiciones de la vida moderna en una gran ciudad (Addams, 2013b: 86).

Visto todo lo anterior nos podíamos preguntar ¿cuál era la identidad de los establecimientos? Podemos resumirla en las siguientes características:

- La perspectiva comunitaria y no individual de los problemas.
- La consideración de los otros como vecinos y no como clientes.
- La importancia del grupo y de la colectividad para producir cambios.

- La necesidad de la acción política y reformas legislativas para producir cambios estructurales.
- Y, por último, que el sistema democrático era el adecuado para conseguir una sociedad más justa.

Los pioneros de los asentamientos fueron todos ellos jóvenes idealistas, hombres y mujeres de clase media, que vivían durante varios años en los barrios bajos urbanos para proporcionar "sostén moral" y educativo a los inmigrantes pobres. En su mayoría eran hijos de familias de clase media o alta, bien nacidos y bien educados. La pobreza les quedaba muy lejos en su experiencia personal. Sus objetivos eran facilitar el ocio, el disfrute estético y la cultura, donde los jóvenes de hogares acomodados pudieran estudiar la vida en toda su crudeza y familiarizarse con la situación de personas, que de otra manera no hubieran conocido. Su misión no era *hacer* una labor determinada sino crear una atmósfera en la que se pudieran intercambiar tiempo, cultura y experiencia en la reciprocidad; esto es, entre personas de orígenes y condiciones materiales muy diferentes.

Charles R. Henderson, en 1898, muy vinculado a la *Hull House* y profesor en el Departamento de Sociología de Chicago, teorizó la experiencia de los asentamientos de Londres y de Chicago en un pequeño libro titulado *Social Settlements*. Los asentamientos eran, a su juicio, verdaderos *laboratorios sociales*, en los que se podían ilustrar o someter a contrastación empírica las teorías sociológicas. Dos conceptos describen bien el epicentro de esta activa y creativa preocupación por los pobres y por sus problemas: el concepto de *experiencia* y el *análisis de la situación*, a los que periodistas, escritores y novelistas van a añadir, con sus trabajos, una nueva dimensión, la *observación participante* (Álvarez y Varela, 2004: 283). La propia Addams decía que lo que de verdad había que temer en un centro social es que perdiera su flexibilidad, su poder de adaptación rápida, su disponibilidad para cambiar sus métodos según lo que pueda demandar su entorno. Debían estar abiertos a la convicción y tener un profundo sentimiento de tolerancia. Debía ser hospitalario y estar listo para experimentar. Debería exigir a sus residentes una paciencia científica en la acumulación de hechos y el continuado sostenimiento de sus simpatías como uno de los mejores instrumentos para esa acumulación.

Debían sostenerse en una filosofía cuyos cimientos yacen en la solidaridad humana, una filosofía que no vacilará cuando se dé la casualidad de que la raza esté representada por una mujer borracha o un niño idiota. Sus residentes deben estar desposeídos de toda presunción de opinión y de toda formación personal, deben estar listos para despertar e interpretar la opinión pública de su vecindario. Deben contentarse con vivir calladamente codo con codo con sus vecinos hasta desarrollar un sentimiento de relación e intereses mutuos (2013b: 86).

Hull House no representaba a ninguna asociación ni organización, sino que fue abierta por dos mujeres, apoyadas por muchos amigos, en la creencia de que la simple presencia de una casa, fácilmente accesible, con gran espacio, de espíritu hospitalario y tolerante, situada en medio de las grandes colonias extranjeras que tan fácilmente se aíslan en ellas mismas en las ciudades estadounidenses, sería en sí mismo un gran servicio para Chicago (Addams, 2013a: 77). Se abrió con la teoría de que la dependencia de las clases es recíproca. Entre los vecinos hay una gran colaboración. Los recursos útiles del propio vecindario están en constante desarrollo y cada vez dependían más y más de la ayuda de los vecinos: sociedades de médicos, pastores y sacerdotes están siempre dispuestos a ayudar en cualquier caso que se presente, las chicas de la vecindad ayudan en las clases de los niños, las madres ayudan en la guardería, los jóvenes enseñan en el gimnasio. Una función del centro social para con su vecindario hasta cierto punto se asemeja al hermano mayor cuya simple presencia en el patio de juegos protege a los pequeños de los matones (Addams, 2013a: 70-71).

Su funcionamiento se guiaba por:

1. En primer lugar, y al igual que ocurrió en el modelo inglés, se instalaron en el vecindario de los barrios más necesitados. La Hull House, por ejemplo, se asentó en un barrio donde la mayor parte de la población era inmigrante, procedente de múltiples nacionalidades. La propia Richmond (2005: 455), se refiere a los establecimientos como instituciones que han prestado un gran servicio a la sociedad, gracias a la interpretación de la vida de los inmigrantes de las ciudades donde estaban asentados. Estos centros hicieron aportaciones muy valiosas a la vida de los pobres urbanos. A los habitantes de

los barrios donde se asentaban los consideraban sus "vecinos", porque cuando la gente se conocía confiaban más los unos en los otros. Y porque compartiendo los problemas de sus habitantes, se vislumbraban mejor las posibles soluciones.

2. En segundo lugar, era fundamental y básico el contacto personal con los habitantes del vecindario. En ciudades crecientemente masificadas y hacinadas, tener buena vecindad y compartir sus vidas y su saber con los menos afortunados, tenía ventajas recíprocas. A través de este contacto amistoso, las personas que trabajaban en los asentamientos, conocen y comprenden las difíciles condiciones de vida de las clases trabajadoras, y muchos de ellos ejercieron una gran influencia tanto en el desarrollo del Trabajo Social como de la reforma social[29]. Fue extraordinaria la serie de líderes surgidos de la experiencia de los centros de asentamiento: reformadores sociales como Eleonor Roosevelt, Florecen Kelley[30] y también futuros magnates con conciencia pública como Gerard Swope (presindente de la General Electric de 1922 a 1944) y Walter Sherman Gifford presidente de la AT y T de 1925 a 1948). Otros residentes eran Julia Lathrop[31], Florence Kelley[32], Eleonor Roosevelt, Edith Abbot, Alicia Hamilton, Sophonisba Breckinridge, Alzina Stevens[33]. Así mismo, de la inagotable actividad de reforma de la Hull House, gestionado por mujeres, salieron un gran número de investigaciones cualitativas y cuantitativas que provocaron importantes cambios sociales y legislativos (García Dauder, 2010: 18) en ámbitos como la inmigración, el trabajo infantil, la explotación laboral, la salud, las desigualdades sexuales y raciales, etc. (García Dauder, 2004: 1).

---

[29] La urbanización, la industrialización y la inmigración habían socavado la vecindad, la comunidad, que hundía sus raíces en los lazos personales. El historiador Quandt observaba que en las pequeñas poblaciones… donde cada cual se preocupaba de los asuntos de los demás, no tardaban en conocérselas enfermedades o dificultades, y provocaban una respuesta rápida. Jane Addams recordaba las funciones del cotilleo en el pueblo: servía para mantener a las personas informadas sobre quién necesitaba ayuda, y les permitía hacer "un bien que se hallaba al alcance de la mano" (…) Además del sentimiento de intimidad y de una sensación de inexistencia de clases sociales, la moral de la pequeña ciudad que conformaba los valores de aquellos intelectuales hacía hincapié en una participación amplia en los asuntos públicos de una comunidad (…) El resultado era una democracia política basada en un sentimiento de comunidad más igualitario que paternalista (Putnam, 2002: 513).

[30] Florence Kelley fue la primera inspectora de fábricas de Illinois y funda en 1899 la National Consumers League, destinada a que las compradoras de la clase media boicotearan a las empresas que no ofrecían condiciones laborales decentes a sus empleadas.

[31] Fue responsable del Tribunal Juvenil de Chicago.

[32] Con su llegada y su presencia, según Menand (2002: 319), ayudó a transformar la Hull House en un centro para el fomento de la reforma y un centro de investigación sociológica.

[33] Fue la primera oficial de la libertad condicional de Chicago.

3. En tercer lugar, el tipo de actividades que se desarrollaban en la Hull House se dividen en cuatro: de carácter social, educativo, humanitario y cívico. Estas actividades no surgen de una noción preconcebida de lo que un centro social debería ser, sino que se han ido incrementando gradualmente según la demanda (Addams, 2013a: 63). Se ofrecían una gran variedad de servicios y actividades. Se realizaban actividades educativas y de tiempo libre. Había también centros de juego y de recreo, jardines de infancia, galerías y exposiciones de arte[34], conferencias[35], biblioteca[36], clases de música, de literatura, que eran muy populares, de arte, de pintura, de hogar, de cocina, de compra, de costura, arreglo y bordado, siendo con frecuencia de gran ayuda para las esposas de los emigrantes que vivían cerca de estos establecimientos. También disponía de salas de reunión para sindicatos obreros, cocina dietética, donde se preparaba comida para inválidos, con encargos recibidos de médico y enfermeras visitantes del distrito, dispensario médico, guarderías donde se reciben de treinta a cuarenta niños cada día, enfermerías de día, baños[37], talleres de trabajo para desempleados, etc. Estos servicios tenían un espíritu similar, no eran una conveniencia para el vecindario, sino una responsabilidad del vecindario (Addams, 2013a: 70). Se celebraban también numerosos foros de debate sobre asuntos municipales.

4. En cuarto lugar, el corazón del programa eran los clubes. Los había de muy distintas temáticas: clubes de ciencia social, de reforma social para los adultos, clubs literarios, gimnásticos, corales, etc. También había club de mujeres, de niños, de jóvenes, en

---

[34] La Hull House tenía también la Galería Butler, que era una galería de arte donde se hacían exposiciones de pintura al óleo, de grabados y aguafuertes, de acuarelas. La asistencia media a estas exposiciones ha sido de tres mil personas. Las exposiciones permanecen abiertas desde las dos de la tarde a las diez de la noche y duran normalmente dos semanas. El valor de estas exposiciones para el vecindario debe, por supuesto, ser determinado por el valor que uno le concede al sentido de la belleza y el placer que surge de su contemplación. (Addams, 2013a: 68).

[35] John Dewey fue uno de los primeros conferenciantes y tuvo una larga relación con esta institución, incluso, como dato curioso, señalar que una hija suya, llevaba el nombre de Jane, por Jane Addams.

[36] Que era en realidad una sucursal de reparto de la Biblioteca Pública de Chicago que establecía un sistema de salas de lectura y sucursales por toda la ciudad, a la que surtía de libros y periódicos en inglés y también había periódicos en italiano, alemán y francés. La Hull House siempre tuvo la política de colaborar tanto como fuera posible con las instituciones públicas (Addams, 2013a: 67) y ésta era una de sus colaboraciones.

[37] La Hull House tenía abiertos para el vecindario cinco salas de baños en la parte trasera de la casa. Eran usados constantemente (Addams, 2013a: 69). Esta guardería no es meramente una conveniencia para el vecindario; es, hasta cierto punto una responsabilidad del vecindario. Con un espíritu semejante está la cocina dietética de Hull House donde se prepara comida para inválidos con encargos recibidos de médicos y enfermeras visitantes de distrito.

los que se trabajaban diversas temáticas. Por ejemplo, estaba el Club del Héroe, donde escuchaban historias sobre la vida de los grandes hombres y discutían después las razones por las que sus héroes habían tenido éxito en la vida. Según Putnam (2002: 533) un club de la Hull House dio su primer clarinete a Benny Goodman[38].

5. En quinto lugar, mantenían buenas relaciones con las instituciones de de beneficencia y caridad de Chicago por la propia naturaleza y propósito de su existencia: Asociación de Enfermeras Visitantes con la que dice Addams que ha tenido una cooperación más completa. Una de las enfermeras vive en *Hull House*, paga su manutención y trabaja desde aquí. Amigos de la casa reciben constantemente sus servicios y sus casos se convierten en amigos de la casa, el Hospital del Condado de Cook, el Hospital para mujeres y niños, el Departamento de Salud, el Ayuntamiento, Sociedad Hebrea de Ayuda, la Sociedad Humanista, la Liga del Orden Municipal y otras varias iglesias y asociaciones nacionales de ayuda. Cada verano se enviaban docenas de niños al campo con el Fondo de Aire Fresco del "*Daily News"* y al Hogar Vacacional en el lago Geneva (Addams, 2013a: 69).

6. En sexto lugar, hacen más hincapié en la reforma social que en la mejora individual debido a la familiarización con las necesidades y problemas de la gente de sus barrios. En contraste con los trabajadores de las sociedades de caridad, que generalmente visitaban a las familias en los momentos de apuro, los residentes en los asentamientos veían casi todos los lados de la vida sobre el terreno, tanto el dichoso como el sórdido:

> "Conocimos no sólo la pobreza y el delito, sino también la inteligencia, la habilidad y el encanto de nuestro vecino" (Mary Simkhovitch, cit. Bremner, 1993: 96).

7. En séptimo lugar, el uso frecuente de los grupos, formados por personas de distinto nivel económico, social y cultural. No en balde, se ha situado en los establecimientos el origen del Trabajo Social de grupo. Desde comienzos del siglo XX, los primeros trabajadores sociales vieron el grupo como el medio idóneo para educar, organizar el vecindario, defender los derechos de los trabajadores, etc. El grupo se concebía como

[38] Clarinetista y director de jazz estadounidense. Nacido en Chicago, de una familia judía de origen polaco.

una fuerza social y psicológica, un instrumento para enseñar a la gente, para prevenir patologías sociales, capacitar para la formación de líderes y la vida en democracia y contribuir al crecimiento individual (Kisnerman, 1998: 56-57). Además de ser utilizado para múltiples actividades. Otras muchas organizaciones también hicieron uso de los grupos como eje de sus programas: los Boy Scouts, la Asociación Cristiana de Jóvenes, incluso las mismas Organizaciones Sociales de la Caridad, alentaban la formación de grupos de niños y jóvenes para prevenir los peligros de la calle.

8. Y, en último lugar, la no moralización. Rehusaban aplicar las normas de la clase media, como la frugalidad, la templaza, el ahorro o la moderación, por considerarlo imposible e irrelevante, y porque partían de que los problemas sociales se identificaban mayoritariamente en el ambiente, no en la persona. Lo que sí estaba entre sus objetivos era ayudarlos a que hicieran realidad sus propósitos y lo que fuera mejor para cada uno de ellos. Jane Addams, según refiere Hernández (1998: 111), se negaba a usar los términos "caso" o "cliente". El hecho de que la gente fuera ladrón o prostituta muy poco tenía que ver con sus personalidades, sino que era más bien el resultado de su posición en la estructura social.

Así describe el historiador Richard McCormick el impacto producido a largo plazo por los centros de asentamientos:

> "Los centros de asentamientos sirvieron de terreno de entrenamiento tanto para hombres como para mujeres. Desde ellos, los residentes se integraron en todo tipo inimaginable de actividades de reforma social progresista: la mejora de los bloques de viviendas, el movimiento de parques públicos de juego, la cruzada por la abolición del trabajo infantil, la exigencia de salarios y horarios mejores para las mujeres trabajadoras y muchas cosas más (…) Sus valores y actividades debieron parecer a menudo extraño a los obreros inmigrantes a los que intentaban ayudar. Pero a comienzos de la década de 1900 no hubo otros norteamericanos que intentaran idear soluciones para los problemas urbanos o industriales, con tanto vigor o éxito como las mujeres y hombres del movimiento de los centros de asentamiento" (Putnam, 2002: 533).

La mayoría de asentamientos que proliferaron entre 1900 y 1915 apoyaban con entusiasmo las reformas preventivas. Las trabajadoras de los asentamientos, más jóvenes e idealistas que las *Ladies Bountifuls* que pertenecían a las Organizaciones Sociales de la Caridad intentaban renunciar a los degradantes estereotipos sobre los pobres y se

esforzaban por aceptar a las clases bajas, entre ellos los inmigrantes, tal como eran. Reconocían que el carácter era una creación social (Patterson, 1993: 47).

8.3.3. Su decadencia

El movimiento de los asentamientos perdió fuerza en las décadas de 1910 y 1920, y las agencias de caridad organizada asumieron de nuevo un papel más visible. Por estos años, éstas eran más científicas y profesionales que durante la época célebre de las Organizaciones Sociales de la Caridad en los años de 1880.

No todos los asentamientos tuvieron tanto éxito como la Hull House a la hora de ampliar las áreas de entendimiento entre personas de distintos orígenes sociales, no todos fueron tan activos a la hora de promover proyectos de reforma y no todos tenían un funcionamiento similar. Algunos siguieron siendo obras filantrópicas unilaterales cuyos residentes "parecían más ansiosos por descender y ayudar a los pobres a ascender, pero no hasta el nivel de sus benefactores". Frederic Howe, residente en un asentamiento de Cleveland, confesó que como visitador se encontró incómodo en las viviendas mal equipadas como para dirigir club de muchachos y le resultó embarazoso cuando tuvo que bailar con mujeres inmigrantes, calzadas con pesados zapatones (Bremner, 1993: 95).

Algunos miembros de los asentamientos no dejaban de ser paternalistas. Patterson (1993: 48-49) reconoce que Thorstein Veblen fue injusto cuando los describe como “jóvenes damas de ojos tristes y jóvenes caballeros de mentón débil y tembloroso que se confundían entre una masa de abigarrados forasteros a los que ofrecían bizcocho de coco como si fuera una especie de postre para el sistema fabril”. Putnam (2002: 533) observa con ironía que el efecto más significativo a largo plazo de este movimiento no lo experimentarán los beneficiarios de los servicios que se prestaban, sino quiénes lo prestaban.

Muchos de los asentamientos lo que pretendían era inculcar a los inmigrantes el valor de la educación, pero no en todos los casos tuvieron éxito. Las ofertas educativas

y culturales fueron bien acogidas por los judíos, pero otros cabezas de familia tenían el tiempo ocupado buscando empleo o trabajando diez o doce horas diarias. Los hombres en particular "sospechaban" de los "aires" culturales y educativos que les ofrecían los abnegados yanquis que se habían ido a vivir cerca de sus bloques de viviendas. La influencia de estos asentamientos no alcanzó a estos hombres (Veblen, cit. en Patterson, 1993: 49).

Miranda (2004: 187) refiere como, en efecto, aunque la mayoría estuvieron identificados con la democracia, otros eran misiones religiosas que intentaban identificar y americanizar a los inmigrantes, dando respuestas conservadoras a la diversidad cultural y a la fragmentación social. Esas diferencias podrían venir por las opciones ideológicas y la personalidad de quienes eran sus promotores en las distintas ciudades, y las prácticas cotidianas de sus sedes, alejadas unas de otras miles de kilómetros.

Otro motivo de su progresiva pérdida de importancia, fue la necesidad de prepararse académicamente y la tendencia a la profesionalización. En 1919 había diecisiete escuelas de Trabajo Social, organizadas en la *American Association of Profesional Schools of Social Work*, la antecesora de lo que hoy se denomina *Council Of Social Work Education, CSWE* [39]. Los grupos de trabajadores sociales que formaban las elites de las Sociedades de Organización Caritativa y los Settlements, formados en escuelas de Trabajo Social, deseaban llevar a la práctica las enseñanzas recibidas, es decir, realizar una asistencia individualizada, pero no acometer reformas sociales. Algunos líderes, como Mary Ellen Richmond, dieron muestras de sensatez e investigaron las condiciones sociales generales, pero muchos se limitaban a un trabajo de casos meramente psiquiátrico. Hay que tener en cuenta que irrumpe con fuerza el psicoanálisis, con la obra de Freud, y muchos trabajadores sociales comienzan a trabajar en instituciones privadas, donde daban prioridad a los problemas emocionales frente a los económicos (Abramovitz, 2000: 10). Aunque muchos trabajadores sociales no abogaban por el recurso a la

[39] A pesar de estos esfuerzos, en 1915, durante una conferencia titulada "¿Es el Trabajo Social una profesión?, el doctor Abraham Flexner, una autoridad en la educación profesional de aquellos tiempos, aseveró que esta rama de estudios carecía de precisión, capacitación técnica y por consiguiente no debía considerarse como campo profesional. La conferencia estimuló esfuerzos para consolidar y normalizar los estudios empíricos. Por lo tanto, en 1920, se dio inicio a la investigación de casos como modalidad principal para el trabajo profesional en los Estados Unidos (Tannenbaum y Reisch, s/f: 2).

psiquiatría, era cierto que empleaban unas técnicas de asesoramiento y de prevención que oscurecían e incluso ignoraban los grandes problemas estructurales (Patterson, 1993: 50). Hacia 1925 y años posteriores, el interés de los norteamericanos se fue concentrando cada vez más en la psicología y la psiquiatría, en pleno desarrollo por entonces y que afectó profundamente al Trabajo Social, de tal manera que los trabajadores sociales norteamericanos se orientaron casi exclusivamente hacia la psicología, descuidando el aspecto sociológico de los problemas humano-sociales separándose, en cierta manera de sus orígenes.

Aunque no todos los trabajadores sociales siguieron esta perspectiva. Seguía habiendo muchos que eran activistas. La *National Federation of Settlements* se inquietó ante el problema del desempleo y encargó estudios sobre la cuestión. Otros se unieron en organizaciones: *American Public Welfare Association* y la *American Association f Social Workers* presionaron mucho en pro de la asistencia pública federal y de las ayudas a los desempleados.

8.3.4. La figura de Jane Addams (1860-1935)[40] como representante del movimiento de los asentamientos. Biografía y aportaciones principales

Nace el día 6 de septiembre de 1860 en Cedarville, en el estado de Illinois. Era la menor de siete hermanos. Su madre, Sara Weber Addams murió cuando ella sólo tenía tres años de edad. Su padre era un próspero hombre de negocios, director de un banco y un ferrocarril, así como un político destacado, senador del estado de Illinois durante dieciséis años, y amigo personal de Abrahan Lincoln. Ejerció una profunda influencia en ella, inculcándole su creencia en los ideales del trabajo duro, de la responsabilidad del logro, de la democracia y de la igualdad. Fue él quién la incorporó en "las preocupaciones morales de la vida". La motivó para que tuviera una buena educación, pero sin perder la feminidad y las tareas propias de su sexo.

---

[40] El contenido de este apartado está basado en la participación que la autora de esta tesis hizo a la Exposición bibliográfica que se desarrolló con motivo de la celebración del V Congreso de Escuelas de Trabajo Social. Dichos contenidos fueron publicados en el libro Capilla, A. Villadóniga, J.C. (coordinadores) (2004) *Pioneros del Trabajo Social. Una apuesta por descubrirlos*. Universidad de Huelva.

Jane Addams tenía una gran conciencia social y una gran necesidad de salir a la vida pública. Perteneció a la primera generación de mujeres americanas que recibieron una educación universitaria cuando las oportunidades para una carrera pública estaban vetadas para la mujer; no obstante, estaba convencida de que tenía la misión de mejorar el mundo. En su comunidad, Cedarville, había viudas de guerra, personas mayores que habían perdido a todos sus hijos, víctimas de la depresión y la postguerra, inmigrantes recién llegados, a los que les era realmente difícil establecerse aún en la nación americana llena de posibilidades. Cuando recorría la ciudad, veía esas "pequeñas casas horribles" y se preguntaba qué se podía hacer para hacerlo menos horrible. La propia Addams (2013a: 62) nos describe los barrios en lo que posteriormente fundaría la Hull Housse

> "Las calles están indescriptiblemente sucias, las escuelas son inadecuadas, la legislación laboral no se hace cumplir, el alumbrado público es malo, la pavimentación es pobre y por completo ausente en las calles menores y las callejuelas, y los establecimientos desafían a toda las leyes de la sanidad. Cientos de casas no están conectadas al alcantarillado. Los habitantes más longevos y ricos parecen preocupados por mudarse tan rápido como se lo puedan permitir. Dejan sitio a inmigrantes recién llegados que son grandes ignorantes de las obligaciones cívicas".

Había aprendido que lo ideal era hacer algo importante con su vida, teniendo en cuenta que ella creció en una sociedad que le daba a la mujer el papel de esposa y madre. No se resistía a este papel y con diecisiete años se matricula en el Rockford Seminary, lugar donde conoció a su amiga Ellen Gates Star, y donde se gradúa en 1882. Posteriormente inicia estudios de medicina, en contra de la opinión de su familia, pero su salud se vio seriamente afectada por una lesión en la espalda, que la acompañaría durante toda su vida, y le creaba serias dificultades para andar. Tuvo pues que abandonar sus estudios al finalizar el primer año. Una vez superada su convalecencia, que fue larga y dolorosa, porque apenas se podía mover, su padre decidió que hiciera un viaje por Europa, acompañada de su amiga Ellen Gates Starr[41]. Este largo año de convalecencia le hizo pensar, y mucho, sobre sus objetivos futuros. Corría el año 1883. Fue en este viaje, y en Inglaterra, donde se puso por primera vez en contacto con el Toynbee Hall, funda-

[41] Nace en 1859 y fallece en 1940. Era una amante del arte y de la encuadernación y para ella era básico estar rodeada de belleza (obras de arte, por ejemplo). Pensaba que a través de la expresión artística y el uso de la creatividad, que se encuentra en todos los seres humanos, las personas pueden cambiar y ser más felices como seres humanos. http://www.newworldencyclopedia.org.

do por los esposos Barnett en 1884, que se considera el primer asentamiento establecido para abordar la situación de las personas menos favorecidas de la ciudad y desde aquí le surge la idea de lo que más tarde sería el asentamiento de la Hull House de Chicago.

Una vez de regreso de este su segundo viaje por Europa, y en 1889 Jane Addams y Ellen Gates Starr comienzan a buscar una casa grande, de fácil acceso, y que estuviera ubicada en el centro de variadas culturas. Consultaron a mucha gente y recorrieron muchos lugares diferentes. Finalmente eligieron una casa en la calle Halsted. Su propietaria puso la casa a su disposición. El nombre procede de su primer propietario, Charles Hull, que la construyó en 1856. Esta casa será el establecimiento Hull House, por lo que Jane Addams será más reconocida, ya que fue el primer asentamiento de relevancia, el más extenso y el de mayor duración en los Estados Unidos.

La casa estaba situada en una de los barrios más pobres de Chicago, poblado por desempleados e inmigrantes pobres de varias nacionalidades a las que ya hemos hecho referencia. Addams (2013a: 61) la describe como una espaciosa residencia, bien construida y decorada con cierta vistosidad al estilo de su época. Había sido utilizada para muchos fines y, aunque golpeada por sus vicisitudes, estaba esencialmente en buen estado porque había respondido bien a las reparaciones. Su amplio vestíbulo y sus cinco chimeneas siempre le dieron un elegante aspecto. El establecimiento tenía que proporcionar "un centro para la vida cívica y social más alta; para instituir y mantener las empresas educativas y filantrópicas e investigar y mejorar las condiciones en los distritos industriales de Chicago". En su segundo año de apertura atendía a dos mil personas por semana.

Según Verde (2013b: 24), para Jane Addams la educación, en sentido amplio, era medular en las trayectorias de vida de las personas y condición indispensable para alcanzar el ideal democrático de la igualdad de clases y el progreso social de toda la comunidad. Como buena humanista e ilustrada creía que el desarrollo de la educación y, en especial de la educación moral, iban directamente ligados al perfeccionamiento de la sociedad. Este le lleva a afirmar la necesidad de socializar y democratizar la educación, en igualdad para ricos y pobres, para conseguir reformar la sociedad. Muy acertadamen-

te dice la propia Addams (2013b: 81) que tras la enfermedad, la indigencia y el sentimiento de culpabilidad, no hay nada tan nocivo para la salud y para la vida misma como la falta de una forma apropiada de expresión de las facultades activas.

Para Menand (2002: 315) la Hull House que crea Addams era una institución educativa porque patrocinaba clases de arte, de cocina, conferencias, instrucción en dietética, atletismo, club de muchachos, muchachas, hombre y mujeres. Tenía un jardín para niños, un campo de juego, una guardería infantil, un centro de atención diurna, un grupo de teatro, un coro. Aunque también poseía un fondo de ayuda para las personas sin trabajo o que afrontaban otras emergencias económicas. Estaba decorado de manera atractiva y con reproducciones de pinturas famosas[42].

Desde la Hull House se daba prioridad a las necesidades de la población sobre las necesidades de investigación, la cual no tenía un valor en sí misma, sino en cuanto posibilitaba transformaciones sociales. Apostaban por la investigación empírica. Recolectaron una gran cantidad de datos, hicieron trabajos estadísticos y de mapeo, hicieron y utilizaron encuestas, observaciones participantes, análisis de leyes, etc. Todo ello para conseguir información suficiente y demandar cambios sociales. Cuando sospechaban de un problema social recolectaban datos para documentar que ese problema existía y emprendían una política de acción para darle solución (García Dauder, 2010: 19). Hicieron investigaciones en temas muy diversos: obstetricia, consumo de alcohol y drogas, condiciones de trabajo en las fábricas, condiciones de la vivienda, condiciones sanitarias, mortalidad infantil, presencia de enfermedades, educación de la infancia, etc., que servían para comprender las pésimas condiciones que querían cambiar y basar en ellas sus argumentos en los debates con los políticos y los responsables de tomar las decisiones. Como producto de estas investigaciones, se promulgaron las primeras leyes de fábrica de Illinois, una ley de acompañamiento de la educación obligatoria. Lucharon asimismo contra la corrupción de los políticos y por las reformas del gobierno local, para lograr mejores servicios municipales, pavimentación de calles, construcción de baños públicos y parques infantiles y de recreo para los vecinos pobres.

[42] Recordemos que Ellen Gates Starr era una amante del arte.

De la Hull House salieron una serie de proyectos con una gran influencia en la sociedad americana: la Liga Protectora de Inmigrantes, la Asociación Nacional para la Gente de Color, la Liga Internacional de las Mujeres para la Paz y la Libertad, de la que fue presidenta Jane Addams hasta 1929 y presidenta honoraria el resto de su vida, la Asociación Protectora Juvenil, etc. Figuraron en la vanguardia de los esfuerzos desplegados para hacer ilegal el trabajo de los menores y aliviar el de las mujeres.

Según Menand (2002: 316), la Hull House era en cierta medida, una respuesta al vacío que tenían las mujeres de clase media y superior. El objetivo era: "convertirla en una retiro para otras mujeres jóvenes, que necesitan descanso y cambio, o que deseen un refugio seguro de las demandas excesivas de la sociedad, y en las que se piense que el vislumbrar el lado opuesto de la vida, de la pobreza y de las luchas de la mitad del pueblo, engendrará una filantropía más amplia y una simpatía más tierna, y dejará menos tiempo e inclinación para la introspección, para la ambición egoísta o para la invalidad real o imaginario.

Jane Addams impartía conferencias, escribía artículos y libros que detallaban el trabajo realizado en este establecimiento, lo que contribuyó a que su trabajo se conociera y difundiera. Vio la naturaleza de su propia obra cuando dejó de ser una persona que hace el bien, o incluso una reformista, y se convirtió en una científica social. A juicio de Menand (2002: 319), se convirtió en la socióloga de su propia profesión: fue la primera socióloga del trabajo social. Su primera obra *Veinte años en la Hull House* se considera que fue su autobiografía. Fue la primera presidenta de la Federación Nacional de Establecimientos y Centros de Vecindad, en 1911. También fue la primera mujer elegida presidenta de la Conferencia Nacional de Caridad y Corrección (más adelante pasaría a llamarse Conferencia Nacional de Trabajo Social), en 1910.

Jane Addams en definitiva fue una de las representantes del movimiento progresista en América, que intentó superar los efectos de la deshumanización de la rápida industrialización con una gran variedad de reformas sociales, políticas y económicas. Tenía una serie de rasgos que la hicieron una de las mujeres más importantes de su época en Norteamérica. Era ambiciosa, formal, correcta, carismática. La gente pensaba que

era una santa. En cierta medida esa era la manera de explicar en el siglo XIX el aura de integridad y autoridad que rodeaba a una persona y, que, además, era mujer. Addams es descrita como una científica social practicante, a diferencia de los científicos sociales académicos (Menand, 2002: 313-314).

Centró también sus energías en los problemas internacionales siendo líder destacada en el movimiento por la paz; y, como activista política, secundó el nombramiento de Theodore Rooselvet como candidato presidencial, haciendo campaña política para él y el Partido Progresista en 1912. Llegó a ser una de las mujeres más famosas de su época en los Estados Unidos.

Los sociólogos de la Escuela de Chicago tenían un contacto muy estrecho con Jane Addams y las trabajadoras sociales de su establecimiento ya que era un foco cultural y de intervención social, muy activo y muy próximo al Departamento de Sociología (Álvarez y Varela, 2004: 281). La propia Jane Addams fundó en 1890 *The Working People,s Social Science Club*, un centro de reunión, de discusión y de pedagogía social en el que cada miércoles intervenían intelectuales y líderes políticos, y por el que pasaban a diario entre cuarenta y cien personas.

Recibió el premio Nobel de la Paz en 1931, compartido con Nicolás Murria Butler, por sus actividades en los movimientos para el desarme y la paz internacional. No pudo ir a recogerlo porque estaba hospitalizada en el momento de la ceremonia. No obstante, notificó al Comité su agradecimiento.

Actualmente la Hull House es un museo que es un símbolo internacionalmente reconocido de comprensión multicultural, de innovación educativa del Trabajo Social, de la investigación urbana, de la reforma social y un modelo de las preocupaciones humanitarias. Restaurado a mediados de los años sesenta, es actualmente un museo y una seña de identidad de Chicago. Los objetos expuestos, mobiliario, pinturas, fotografías, etc. reconstruye la historia del establecimiento y el trabajo de sus residentes.

Fallece el 21 de mayo de 1935 en Chicago. Sus funerales se celebraron en el patio de la Hull House y fue enterrada en su lugar de nacimiento, Cedarville, Illinois.

8.4. Similitudes y diferencias entre el Movimiento de las Sociedades de Organización de la Caridad y el Movimiento de los Asentamientos

A modo de conclusión, podemos señalar las siguientes semejanzas y diferencias entre ambos movimientos.

Comencemos por las similitudes. Ambos movimientos fueron urbanos, implantados y desarrollados en las grandes ciudades. Fueron una innovación británica que se expandieron rápidamente por otros países, llegando especialmente y de forma rápida a los Estados Unidos, donde calaron hondamente. La mayoría de sus trabajadoras y voluntarias eran mujeres. Confiaron en el uso de voluntarios, especialmente miembros de las clases privilegiadas, que por una u otra razón, se sintieran impelidas a trabajar con los pobres para reducir la desintegración social y la división de clases. Ambos movimientos se desarrollan como práctica social, como actividades sociales para la gente necesitada. Reemplazan la caridad tradicional por la justicia social y emprendieron grandes batallas sociales de la época: contra el racismo, xenofobia, reconocimiento de los derechos de las mujeres, regulación del trabajo infantil, vivienda, atención sanitaria, desempleo, parques y zonas de ocio y tiempo libre, etc. El acercamiento a los problemas no podía hacerse desde la buena voluntad, la caridad o la filantropía, sino que era imprescindible una aproximación a los problemas sociales, orientada desde la ciencia, y, en consecuencia no se podía intervenir sin haber investigado previamente la realidad en la que querían intervenir. Para actuar había que investigar. Comparten motivaciones religiosas, pero confían en el avance de la ciencia para producir progresos, por ello, tratan de intervenir científicamente, analizando minuciosamente sus actuaciones. Comparten la importancia y la necesidad de formación en las actividades propias de ambos movimientos. No todos los establecimientos y sociedades de organización de la caridad eran iguales, todo dependía de la ideología y las motivaciones de las personas que estaban al frente de los mismos. Ambos movimientos convergen en 1905 cuando Jane Addams es elegida Presidenta de la Conferencia Nacional de Caridad, presidencia que tra-

dicionalmente había estado en manos de la Sociedad de Organización de la Caridad, lo que no hubiese sido posible si ambos movimientos hubieran estado enfrentados.

En cuanto a las diferencias[43], veámoslas en el siguiente cuadro:

Sociedades de Organización de la Caridad	Settlements/Establecimientos
Énfasis en los procesos de ayuda	Autoayuda
Vienen desde fuera	Trabajan desde dentro
No hacer, no hacer	Haz, haz
Intervención individualizada con los sectores de población más vulnerables	Visión más general de los problemas. Intervención grupal y comunitaria
Individuo culpable de su situación, al menos en unos primeros momentos; esta forma de pensamiento cambiaría con el tiempo	Los factores del entorno son una causa de la conducta humana
Conocer a través de la investigación, para promover mejoras individuales	Conocer, a través de la investigación, la realidad para transformarla
Identidad profesional	Identidades profesionales poco construidas
	Sus tres características: investigación, reforma y residencia
Usuarios eran considerados clientes con necesidades que resolver	Los usuarios eran considerados vecinos. Se confía en la vecindad para producir cambios y mejoras, sin fijarse tanto en las patologías individuales
Mejoras individuales: modificación del carácter	Mejoras sociales: educación, vivienda, salud, urbanismo, cambios legislativos, ocio y cultura
Uso de voluntarios. Visitadoras amistosas	Uso de voluntarios residentes
	Estaban adscritos al movimiento progresista desde el principio, al menos en los Estados Unidos.
Se hacían verdaderas pruebas de necesidad para ver el merecimiento o no de un caso	Se asentaban en los barrios pobres de las ciudades industrializadas y todo el vecindario era atendido a través de sus acciones
	Estaban más centrados en la gente que en la doctrina, en la acción más que en la teoría

[43] Si bien planteamos las diferencias para establecer una disimilitud, no siempre estas diferencias fueron tajantes, porque ya hemos visto como, a medida que transcurría el tiempo, ambos movimientos consideraron la necesidad de una intervención basada en investigaciones previas y, ambos por igual, entendieron que la causa última de los problemas sociales no estaba en el individuo, sino en el contexto donde éste se desenvolvía y las oportunidades que tuvieran a su alcance.

CAPÍTULO III

EL TRABAJO SOCIAL: UNA PROFESIÓN EJERCIDA MAYORITARIAMENTE POR MUJERES

1. Introducción

Una de las características más sobresalientes de la profesión de trabajo social es, a lo largo de toda su historia, y aún en la actualidad, la pertenencia de la gran mayoría de sus profesionales al sexo femenino. Algunas cifras pueden ser elocuentes. Estruch y Güell (1976: 57) manifiestan que rara vez se pueden encontrar ejemplos tan paradigmáticos de monopolio femenino en el ejercicio de una profesión como en el caso de las asistentes sociales, que en su estudio[1] representan el 99,6%. En las escuelas de Cataluña, hasta 1973, habían concluido los estudios de asistencia social 1.268 mujeres frente a sólo 5 varones (1976: 56). En la investigación de Llovet y Usieto (1990: 31), el 92% de las personas encuestadas eran mujeres. En investigaciones algo más recientes se dan parecidos porcentajes. En la investigación sobre el perfil y las expectativas profesionales de los trabajadores sociales de Cataluña (Canet 1999: 98), el 95% de las personas encuestadas eran mujeres. En la investigación sobre el acceso al empleo de los diplomados en Trabajo Social de la Universidad de Huelva, el 86% de los encuestados eran mujeres, frente al 14% de varones (Vázquez y de Paz, 2001: 37). El estudio sobre la inserción laboral, formación y empleabilidad de los diplomados en Trabajo Social de la Universidad de Sevilla, el porcentaje de mujeres representa el 87,4%, frente al 12,6% de varones (Wenger, 2005: 25). Según los datos aportados por Pérez Cosín (2003: 197) para la Comunidad Valenciana (datos de 2001) en cuanto al perfil demográfico de los trabajadores sociales también se resalta la variable género donde siempre ha estado presente una mayoría femenina, y en el caso valenciano no es diferente. Aprecia un incremento de la presencia masculina, 12% frente al 88% de mujeres, habiendo superado la barrera del 10% de "los varones en la profesión"; no obstante, dice que en la Comunidad Valencia hay menos de 200 hombres ejerciendo como trabajadores sociales.

Gómez (2005: 205) da un porcentaje de los trabajadores sociales de Castilla-León muy similares, el 93,4% de mujeres, frente al 6,6% de varones. En investigaciones aún

[1] Los datos son de 1976 y se refiere a asistentes sociales de Cataluña.

más recientes como las de Torices (2012: 185) y la de Ballesteros, Uriz y Viscarret (2012: 878) el porcentaje de mujeres es de 89,48% frente al 6,16% de varones en el primero y el 91% de mujeres y el 9% de varones en el segundo. No hay lugar a dudas de que el carácter femenino de la profesión es un hecho, aunque aumenta el número de varones, pero muy lentamente, si tenemos en cuenta que el estudio pionero sobre el Servicio Social en España de 1971, Vázquez dice que durante el curso 1969-1970 en el conjunto de las escuelas que funcionaban en aquellos momentos en España, sólo había un 4,1% de alumnos varones, frente al 95,9% de mujeres. En el periódico El Norte Exprés[2], una noticia sobre los estudios de asistente social que se cursan en Vitoria, es que se introduce para el curso 1969/1970 "no todo serán faldas este año" (Rejado, 2013: 52). En diecinueve promociones, desde 1966-1967 hasta el curso 1984-1985, en la escuela de Vitoria se gradúan diecisiete varones, frente a cuatrocientas veintisiete mujeres (Rejado, 2013: 122).

Visto lo anterior, el Trabajo Social está considerado como una profesión femenina. Es por ello por lo que dedicaremos este capítulo a ver qué posibles elementos han podido influir para que esto haya sido así, y qué consecuencias ha podido tener para el desarrollo de la profesión, porque en palabras de Laufer, Marry y Maurani (2005: 20):

> "Que el trabajo tiene sexo parece que ahora ya se da por hecho, aunque la idea no se lleve a la práctica en todas las ciencias humanas. En cambio, lo que hay que demostrar son las virtudes heurísticas de una lectura sexuada del mundo social y del mundo del trabajo en particular".

Haremos una breve incursión en la consideración del papel de la mujer en el periodo temporal que abarca la investigación porque, a lo largo de esos años, la profesión empieza a tomar cierto auge en España. Con anterioridad a los años sesenta y setenta, era poco menos que insignificante en el panorama profesional y en el mercado laboral español. A partir de esas décadas obtienen algunos de los principales logros para el proceso de profesionalización, y la importancia del papel de la mujer radica en que fueron, fundamentalmente, las que intervinieron en esos procesos. Introducir el género, en este caso no es que sea importante, sino que es esencial, porque olvidando que son las muje-

[2] De Vitoria, del día 19 de septiembre de 1969.

res las que mayoritariamente hacen Trabajo Social, no sólo se pierde información sino que se deforma el conocimiento.

2. El origen femenino de la profesión

A nivel general, el origen de la profesión estuvo vinculado a la tarea de caridad y beneficencia. Para convertir esta ocupación en profesión sólo hubo un paso propiciado por el desarrollo capitalista, la expansión urbana y los consiguientes problemas derivados de la industrialización. Por eso es por lo que se hace conveniente y es, además, inevitable, apelar a la historia, porque condiciona imaginarios que aún siguen existiendo con respecto a los roles desempeñados por las trabajadoras sociales (Genolet et. al, 2005: 53). Este fue un fenómeno general en todos los países, aunque evidentemente con matizaciones.

Aunque las mujeres son las que tradicionalmente han realizado labores de ayuda al prójimo, no será hasta finales del siglo diecinueve y primeros del veinte cuando unas mujeres exhorten a otras a hacerse cargo de la situación material y moral de los más desprotegidos. Fueron cada vez más numerosas las asociaciones de todo tipo las que solicitaban el esfuerzo de las mujeres, particularmente solas y solteras, pues se temía que el ocio y la esterilidad les agriara el carácter (Perrot, 1993: 486) para que se dedicaran a estos menesteres. Fue así como surge el Trabajo Social como profesión primero y como disciplina algo más tarde. Las numerosas denominaciones que han tenido las personas dedicadas a estas tareas son significativas, por lo que hace referencia al género de sus integrantes y a las labores que en principio realizaban: visitadoras de pobres, visitadoras amigables, visitadoras amistosas, señoritas de la beneficencia, señoritas de la caridad, filántropos, agentes sociales de la caridad, asistentes sociales, trabajadoras sociales. Todas las excelentes virtudes que se les suponía a las mujeres son las que hicieron que se las viera perfectamente capacitadas para “salir fuera del hogar” a extender sus habilidades hacia el cuidado de miembros que no eran de su propia familia (padres, hermanos e hijos) y se volcaran en trabajos asistenciales y educativos. De hecho, como dice Flahaut (2000: 330), en los inicios de la profesión, las mujeres, asistentes sociales, eran muchas de ellas solteras, y a través de su profesión, lograban encontrar una especie de

familias de sustitución en los niños, los enfermos o en los pobres, algo similar a lo que ocurría con las institutrices y enfermeras. Por su parte Viola Klein (cit. Zamanillo, 2010: 20), en su estudio sobre el carácter femenino, dice que hay una peculiar afinidad entre el destino de la mujer y el origen de la ciencia social, y no es mera coincidencia el hecho de que la emancipación femenina haya comenzado al mismo tiempo que la sociología (recordemos la vinculación que tuvo con el Trabajo Social). Ambas son el resultado de una grieta abierta en el orden social establecido y de los cambios radicales que se produjeron en la estructura de la sociedad. De hecho, el interés general en los problemas sociales a que dieron lugar los cambios ayudó mucho a la causa femenina. Los intereses humanitarios, que fueron el punto de partida de la investigación social, y la misma asistencia social proporcionaron en realidad la puerta justificativa por la cual las mujeres se introdujeron en la vida pública.

Una característica de estas mujeres es su anonimato frente al reconocimiento público de los pocos varones que también estaban presentes en estas tareas, a los que se le dedicaban estatuas, se le concedían condecoraciones, se les hacían homenajes, porque probablemente ocupaban los puestos de responsabilidad y se hacían más visibles. En palabras de Sylvian Merechal "el nombre de una mujer sólo debe estar grabado en el corazón de su padre, su marido y sus hijos, o bien de sus pobres, que son sus otros hijos" (cit. Perrot, 1993: 486). Catherine Duprat confiesa que, en sus investigaciones históricas, ha tenido mucha dificultad para identificar los nombres de todas las mujeres que se dedicaban a tareas caritativas, denominándolas "figurantes mudas" por el tipo de actividades anónimas que realizaban, pero que demandaba, sin duda, una inmensa energía femenina (cit. Genolet et al., 2005: 55).

También dice Illanes (2007: 184) que la voluntaria, en cierta medida, personificaba una feminidad ejemplificadora: era la madre nutricia, sacrificada y resignada ante su rol, que velaba por la vida de los más débiles. La señora, como mujer-madre, es percibida como sensible y afectuosa -rasgos atribuidos a lo femenino- para acercarse a los pobres.

Abordar la profesión de trabajador social desde la perspectiva de género es algo muy reciente en nuestro contexto. A pesar de nuestra larga trayectoria femenina, no ha habido interés por el abordaje de la incorporación de esta particularidad ni a la investigación ni a la intervención, y ello teniendo en cuenta que las demandas de intervención son, en su gran mayoría, provenientes de mujeres. Son hijas, madres, esposas que atienden a hijas, madres y esposas, pero situadas en planos distintos. Epstein (2001: 86), cuando aborda la naturaleza del Trabajo Social, que la concreta en "reparar, controlar y defender", se pregunta "¿qué es este oficio que es practicado por esposas, madres, hermanas y amantes de los hombres de clase media? ¿Qué se puede decir de su naturaleza que no haya sido ya dicho? Se dice de los que lo practican que son intrusos, metementodos, burócratas, psicoterapeutas, niñeras, "respuestas a los problemas asociados a la industrialización y a la urbanización del siglo XX" de la sociedad**.** Algo mucho más significativo debe entenderse por Trabajo Social, pues es una extensa y admirable institución que todo el mundo entiende vagamente, ha ampliado su influencia y nunca ha sido seriamente examinada. Ha sido ignorada, humillada y ridiculizada, no ha sido valorada como debería y, a veces, venerada; esto necesita ser estudiado**.**

3. Investigación embrionaria

Si bien en España la investigación en los últimos años se hace más prolija, no así en lo que respecta a la vertiente del Trabajo Social desde la perspectiva de género. Debate e investigación del que se ha estado muy al margen. Nos vamos a aventurar a establecer posibles hipótesis por lo que esto ha podido ser así. Primera, el carácter femenino de la profesión es un hecho tan consustancial a la misma que "los árboles no han dejado ver el bosque". Segunda, el mundo profesional ha estado a lo largo de muchos años muy inmerso en el proceso de profesionalización, con lo que ello implicaba de aceptación en el mundo académico y profesional, donde no se ha estado muy representado, a pesar de los múltiples ámbitos de intervención profesional, la elevación del estatus, el reconocimiento "del público", por lo que ante una motivación más urgente, otras pasan a un segundo o tercer plano[3]. Tercera, los esfuerzos han estado muy centrados en el "hacer",

[3] Un tema que ha estado presente desde antaño en la literatura profesional ha sido el de la profesionalización, que va unido intrínsecamente al de la identidad profesional, la cual es muy importante porque funciona como un elemento que estructura y condiciona las respuestas que como profesión da el Trabajo

más que en el "saber", e incluso en el "saber hacer bien". Cuarta, la profesión ha estado muy volcada, por no decir que ha sido protagonista, en el nacimiento en España del sistema de Servicios Sociales, lo cual, desde nuestro punto de vista, que es compartido por muchos autores, ha impedido valorar las consecuencias que ello tendría para la propia profesión, y que, a día de hoy, pensamos que han sido muchas, positivas algunas, como el acercamiento de los servicios a los ciudadanos y un mayor bienestar para las capas de población más desfavorecidas; pero negativas otras muchas, siendo la más significativa, la limitación del ejercicio profesional en otras áreas, campos y sectores de intervención. Y por último, la dejación de producción del conocimiento a "otros" ya fuera del mismo campo profesional o campos afines.

La primera publicación en castellano que aborda la importancia de la presencia de la mujer en el ejercicio del trabajo social es de Grassi (1989: 161), en su libro *La mujer y la profesión de Asistente Social,* donde dice lo siguiente:

> "El hecho de tratarse de una profesión ejercida mayoritariamente por mujeres, si bien no constituye una variable que permita acceder a comprender su naturaleza, sí contribuye a definir su perfil. Es decir, la naturaleza de la asistencia social se explica por su rol en la legitimidad y el consenso, en el control de la vida cotidiana. Y el escamoteo de estas funciones objetivas, explica la presencia de mujeres. Pero al mismo tiempo, esta presencia ha delineado un perfil profesional caracterizado por la predominancia de lo afectivo".

En España, el primer artículo escrito con una cierta perspectiva de género fue "El Trabajo Social feminista" por Mata y Rubiol (1992: 101, 104) describiéndolo como:

> "Una forma alternativa de definir el Trabajo Social basada en la comprensión de la vida desde perspectivas y valores femeninos, evitando aquellos procesos de trabajo utilizados de forma discriminatoria contra las mujeres, porque obstaculizan su promoción y desarrollo social… en esta modalidad de Trabajo Social, realizada por regla general por mujeres hacia otras mujeres, se intenta explorar y anular después, los aspectos de expresión derivados del sexismo existente en la sociedad. Cobra interés desde principios de los años ochenta, coincidiendo con la emergencia en los países occidentales, de la Nueva Derecha que ha significado políticas debilitadoras de la posición de la mujer en el mercado de tra-

Social. Coincidimos con Lorente (2000: 99) en que el Trabajo Social tiene actualmente dos déficits importantes: su escaso desarrollo científico técnico en el conjunto de las Ciencias Sociales y la inferioridad de su status profesional frente a otras profesiones. Ambos déficits, tanto desde el ámbito académico como profesional, se han visto como obstáculos para el desarrollo de la profesión y las frecuentes crisis por las que ha atravesado, al margen de otros factores.

> bajo, y una presión ideológica porque la mujer acepte su rol "natural" como cuidadora del hogar y cuidadoras de personas mayores, menores y discapacitados".

Estas mismas autoras reconocen que el Trabajo Social, desde la perspectiva de género, no se ha estudiado jamás en nuestro país (1992: 106).

Azpeitia (2003: 15) se hace una serie de preguntas que muchas de las personas interesadas en el Trabajo Social nos hemos hecho repetidamente. Destacamos una de ellas: ¿cómo influye en la imagen de los trabajadores sociales el hecho de que la mayor parte de sus miembros sean mujeres?, y añadimos ¿y cómo influye el que el público mayoritariamente de los trabajadores sociales sean así mismo mujeres? Berasaluze (2009: 133) plantea que, en efecto, las mujeres, a su vez, son el principal sector de población con el que trabajan los trabajadores sociales, debido a dos procesos: a) porque la herencia del sistema patriarcal sitúa a las mujeres en una posición estructural de desventaja social, provocándoles múltiples situaciones problemáticas; y b) porque las mujeres son interlocutoras ante los problemas que se plantean en el seno familiar que es a su vez una consecuencia directa del papel de cuidadora que se le ha asignado. Pero cabría hacerse una pregunta más interesante aún, si cabe, y es ¿por qué los hombres no se han acercado al ejercicio de esta profesión? Las respuestas no existen, aunque es acertado reconocer que, en los últimos años, se han abierto líneas de investigación para contestar a esas preguntas, tanto desde el punto de vista de la naturaleza de la disciplina como desde el propio ejercicio de la profesión, abordando la perspectiva de género, a partir de finales de la década de los años noventa: Grassi (1989), Dominelli y McLeod (1999), Bañez (1997, 2003, 2005), Murillo (1999), Lorente (2000, 2002, 2003, 2004), Maurandi (2001), Azpeitia (2003), Genolet (2005), Fombuena (2006), Berasaluze (2009), Morales (2010), sumándonos a la investigación que ya se ha desarrollado en otras disciplinas y otras profesiones, coincidiendo con el momento en que se "descubre", se toma conciencia de que la mujer "también existe" y, en algunas disciplinas y profesiones, mayoritariamente, como intentamos demostrar aquí.

No cabe duda de que los principios del Trabajo Social, desde su nacimiento, han estado guiados por la lucha contra la discriminación, la desigualdad, la pobreza, la injusticia, la opresión, el autoritarismo, pero eso no ha tenido una traducción al interior de la

propia profesión y no se ha valorado suficientemente la discriminación que la propia mujer sufría en el seno del hogar, de su familia y de la sociedad donde vivía. Ni desde la práctica del Trabajo Social ni desde los programas de formación se han tenido en cuenta estos principios, y se han asumido, sin cuestionamiento, patrones de comportamiento discriminatorios: el clasismo, el racismo, el sexismo, la desigualdad, el etnocentrismo y la homofobia. En un trabajo práctico con alumnos de primer curso de Trabajo Social (2007-2008), se pedía que señalaran los problemas sociales que para ellos eran más visibles y urgentes de la sociedad española. En su mayoría, las respuestas fueron: la inmigración, el maltrato en todas sus formas, la dependencia, la droga. A uno de los estudiantes (varón), le pareció insólitas dichas respuestas porque estando el grupo conformado mayoritariamente por mujeres, le resultó extraño que ninguna hubiera señalado la discriminación que sufre la mujer, aún en la actualidad, por el hecho de serlo, en el terreno económico, familiar, laboral y social.

4. ¿En masculino o en femenino?

Vamos a dar un pequeño repaso a la semántica como el campo de estudio de las palabras y de sus variaciones, para ver cómo nuestra autodenominación con el género masculino ha ocultado nuestra posición de mujeres como profesionales del Trabajo Social. Es bien cierto que las mujeres, trabajadoras sociales, han intentado "ocultar" su género, encubriendo así el carácter femenino de su profesión, y de ahí, que en el lenguaje no haya estado bien visto hablar de trabajadoras sociales, cuando han sido, y son mayoría aplastante en todos los contextos donde éste se desenvuelve. Este hecho es primordial teniendo en cuenta que el lenguaje juega un papel fundamental en la construcción del imaginario social y en la modelación de la personalidad del individuo (Calero, 1999: 67) y condiciona nuestra percepción del universo y, como consecuencia, nuestra manera de pensar. Podría ser lógico y correcto que, cuando se hace referencia a un grupo profesional con mayoría aplastante de un género, la denominación más frecuente sea el género que está porcentualmente más representado, aunque también es cierto que el uso del femenino, excluye en cierta medida, a los trabajadores sociales varones, por lo que sigue siendo frecuente la aceptación del uso del género neutro para integrarlos a ambos. Calero (1999: 93) manifiesta que

> "es injusto, no equitativo y discriminatorio, que gramaticalmente se exija utilizar el masculino en el caso de que hagamos referencia a un grupo heterosexual aunque sólo haya un miembro varón"

O como expresan Laufer, Marry y Maruani (2005: 22) que el uso del masculino neutro, en la que se basaron hasta los años setenta ingentes cantidades de investigaciones en ciencias humanas, es una especie de género tan hipócrita como indefinido; por tanto, el valor doble que según la gramática y la tradición tiene el masculino, genérico y específico, se ha convertido en uno de los mayores campos de batalla para quiénes buscan sacar a la mujer de la ocultación a la que la lengua la ha relegado. Lo que está claro es que cuanto más se restringe el empleo del masculino genérico y cuanto más se especifica a las mujeres a través del lenguaje, más visibles se hacen éstas. Para los jóvenes trabajadores sociales dice Coenen (2011: 109) la experiencia de ver que se le atribuye un título femenino resulta desconcertante. No ocurre así para las mujeres acostumbradas a vernos reflejadas en masculino. Nombrar la profesión en función del género de aquel o aquella que ocupa el cargo constituye un desafío con un fuerte simbolismo.

Bañez (2003: 126) hace referencia a esta preocupación por ocultar la presencia mayoritaria de mujeres en el lenguaje. Así nos muestra cómo la Federación de Asociaciones de Asistentes Sociales (FEDAAS), consciente del carácter feminizado de la profesión y por la influencia negativa que podía tener este hecho, en una carta dirigida a la Asociación de Asistentes Sociales de Zaragoza, con fecha de 25 de mayo de 1970, dice:

> "Proponemos la utilización del masculino como genérico en lugar del femenino, para referirse a la profesión en la documentación y publicidad de las Jornadas Estatales de Servicio Social en la Empresa que se van a celebrar en Zaragoza: sobre todo poned siempre en masculino el nombre de asistente social y el artículo que le precede (o sea el o los)".

La no identificación con el género al que se pertenece entraña una dificultad para asumir de forma plena y consciente que el Trabajo Social es ejercido por mujeres en su gran mayoría, siendo así en todos los países. Sin lugar a dudas y, a poco que pensemos, ello ha tenido que contribuir a perfilar la naturaleza y las características del propio Trabajo Social, de ahí que cobre una doble importancia.

Sea como fuere, en este caso, la profesión en sí misma no tiene el problema, como tienen otras profesionales de "sacar a la luz" el género invisible de quiénes la ejercen, sino todo lo contrario, aquí lo deseable sería que el hombre se incorpore a su ejercicio, porque muchos piensan que ello coadyuvaría a su solidez como disciplina y profesión. Así lo manifiesta Grassi (1989: 225), cuando pasa a explicar las justificaciones para el ingreso de varones en la profesión, y expone, así mismo, que algunas de las profesionales entrevistadas veían en la presencia masculina una alternativa de superación del desprestigio social de la profesión:

> "El varón proporciona más objetividad, en algunos campos son más respetados y merecen más confianza, para dar más empuje y fuerza a la carrera, porque promocionaría la carrera, porque es más apto para algunas situaciones, porque se producirían los cambios más rápidos en la profesión, para que cambie el concepto sobre Trabajo Social, porque son menos sentimentaloides y tienen menos vueltas, porque se rompería la imagen de beneficencia, porque tienen más aptitudes para el trabajo".

Esos mismos aspectos nos lo encontramos en la literatura profesional. Sin pretender hacer un análisis de la misma, porque escapa a nuestro objetivo actual, no obstante, sí que podemos hacer alusión al libro de Gil (2004:1), donde se hace un estudio sobre el protagonismo de la organización colegial del Trabajo Social, cuyas protagonistas fueron todas ellas mujeres y curiosamente el libro está escrito por un hombre. El libro comienza así:

> "En este primer capítulo se pretende abordar brevemente el estudio de la organización colegial, en este caso de **los** trabajadores sociales".

Cuando se hace mención al cuerpo profesional, las referencias a "**los** asistentes sociales", "**el** asistente social" es lo común (Gil, 2004: 15-21). Sólo se hace referencia al género femenino cuando relata las primeras sesiones de constitución de la FEDAAS (Federación de Asociaciones de Asistentes Sociales), "después de la presentación de todas **las** asistentes, y de la lectura del acta anterior…" (Gil, 2004: 12). Es justo reconocer el femenino porque, en efecto, en esas primeras reuniones no había ni un solo varón. Si bien es cierto que el autor probablemente haya visto deseable seguir la pauta de la hemos hablado con anterioridad.

Pensamos, no obstante, que el camino a emprender no sería tanto que aumente el número de varones en la profesión, sino fortalecer la profesión con las que somos y estamos y las que estén por llegar, porque si nunca se ha dudado del prestigio de determinadas profesionales ejercidas mayoritariamente por hombres, todo lo contrario, han estado sobrevaloradas, precisamente por ello, por ser profesiones masculinizadas, no encontramos motivos para que no sean tratadas en términos de igualdad las profesiones ejercidas mayoritariamente por mujeres, como sucede en este caso. Porque lo importante en estos momentos, como dice Adela Cortina (Conferencia pronunciada en la Universidad de Huelva en junio de 2008), es poner en valor lo que hacen las mujeres, ya sea desde el ámbito de lo privado como desde el ámbito público. O bien, como expresa Herranz (2006: 139), que propone revalorizar lo femenino en el mundo porque así se podría conseguir que las cualidades femeninas sean consideradas en todos los ámbitos de la cultura y en todas las personas, mujeres y hombres. De la misma forma que el rol masculino no se transformará hasta que no se valore socialmente el mundo privado, la afectividad y el cuidado de otros:

> La desaparición de la desigualdad llegará a producirse cuando los rasgos atribuidos al género femenino se valoren socialmente en la misma medida que los atribuidos al género masculino, de tal forma que sean universalizables como éstos, es decir, que también los hombres tengan total acceso a las actitudes y valores que antes fueron considerados como exclusivamente propios de mujeres" (Subirats, cit. en Herranz, 2006: 191).

5. Profesión femenina y feminizada

Visto que el Trabajo Social es una profesión configurada históricamente por mujeres y ejercida mayoritariamente por las mismas, esto es, considerada una profesión femenina, Lorente considera que, más que una profesión femenina, es una profesión *feminizada,* porque culturalmente se le han asignado valores considerados femeninos tanto a las relaciones sociales como a las profesionales. Esta identificación "Trabajo Social igual a profesión femenina" tiene sus orígenes en el propio nacimiento del Trabajo Social. Actualmente se admite que éste se inscribe en la continuidad de las iniciativas de caridad y filantropía desarrolladas en el siglo XIX, en las que mujeres, quizás feministas burguesas y filántropas de todas las confesiones religiosas encontraron la forma de ocuparse de los demás (Coenen, 2011: 105).

El Trabajo Social no es más que una profesionalización de las actividades de apoyo, cuidado y ayuda y, en la que el género ha condicionado y condiciona su funcionamiento, su desarrollo y su presencia social. A este respecto dice Grassi (1989: 178):

> "No reconocidas como personas plenas, en tanto mujeres, no asimiladas como profesionales universitarias, en tanto asistentes sociales; desempeñándose en un espacio impreciso; exigidas a solucionar lo insoluble y al mismo tiempo estigmatizadas como sensibleras, muchas asistentes sociales sobrellevan una labor rutinaria, carente de toda creatividad y al mismo tiempo ardua y frustrante. Igual que el ama de casa, que cada día cocina y friega sabiendo que al día siguiente –o dentro de algunas horas- todo comenzará de nuevo, el tema de la pobreza es igualmente reiterativo: cada día se renovarán los casos, en general similares a los del día anterior, que como las cacerolas sucias de cada día, parecen reproducirse al infinito".

Los contenidos de género son moldeadores del Trabajo Social porque están impregnados de los valores, representaciones y significados de la cultura femenina que, dentro del ámbito civilizatorio occidental, responden a un modelo de cuidado y ayuda social, los cuales responden a los estereotipos de género sobre lo que es ser mujer y ser varón, y sobre las expectativas que se tiene y lo que se espera de cada uno de ellos. Si se nos permite una anécdota, un político varón, denominaba a las trabajadoras sociales como "aquellas que escriben bien, hablan mejor[4], pero no hacen nada"[5]. Si entramos en el análisis de esta frase, veremos que las cualidades "positivas" son adjudicadas a la mujer, por su mayor capacidad para la expresión escrita y la fluidez verbal, en cambio, cuando se entra en el terreno de lo producido, ahí la valoración es "negativa", por la asimilación al varón de lo productivo y a la mujer, por el contrario a lo reproductivo, que no tiene un reconocimiento social ni económico al considerarse ajeno al sistema de producción de bienes y servicios (Mazarrasa, 2011: 202).

Pasamos ahora a repasar el discurso sobre el valor social atribuido a las actividades realizadas por mujeres y varones. Lo masculino, así como todas las actividades que

[4] Como manifiesta Calero (1999: 70-71) en las sociedades patriarcales es habitual toparnos con verdaderos montajes teóricos sobre como los dos sexos hacen uso de la palabra de forma diferente. En general, se considera a la mujer por naturaleza parlanchina, poco lúcida en sus argumentaciones, incapaz de guardar un secreto, y, sobre todo embaucadora; por oposición, el varón es comedido, inteligente, honrado, discreto e ingenuo.

[5] O, como dice Santos (2012: 19), refiriéndose al trabajo que desempeñan los trabajadores sociales que "lo que hacemos es calificado en determinados ambientes como esas cosas que hacen esas chicas de los servicios sociales", dicho así, tal cual, con toda la mala intención que contiene el sexismo explícito de la expresión.

ejercen los varones, siguen teniendo un mayor valor social, está sobrevalorado, idealizado y, complementariamente, las actividades llevadas a cabo por las mujeres están infravaloradas, incluso cuando se idealizan (Roca, 2012: 12), lo cual responde a estereotipos sociales y culturales que se siguen manteniendo, aún y a pesar de las "igualdades" que se supone las mujeres han conseguido respecto del varón.

El estereotipo es que las mujeres son más intuitivas (el Trabajo Social tiene mucho de intuitivo), que sus razonamientos se basan más en las emociones que en la lógica racional, en contraste con los varones más analíticos.

Las mejores oportunidades masculinas han sido distorsionadas mediante tres mecanismos ideológicos que devalúan las actividades y logros femeninos: la trivialización, la idealización y el ocultamiento. Troyano (2005: 262) entiende por el primero, la idea y la práctica de que las actividades y los logros femeninos alcanzan la excelencia cuando la realizan los varones: "si lo hace una mujer, lo puede hacer un varón, pero, si lo hace un varón, lo hace mejor". Tenemos el ejemplo paradigmático de cocineros y modistos[6]. Por idealización entiende la fórmula que valora un ideal y falsea la realidad que oculta. Por ejemplo, se idealiza la maternidad, pero se oculta su función ideológica: la reclusión doméstica de las mujeres. Y, por último, el ocultamiento, cuando por ejemplo se oculta en las estadísticas que el trabajo doméstico de las mujeres supone, según los diferentes cálculos, entre un 25 y un 40 por ciento del producto interior bruto de los países europeos.

Esos estereotipos y roles tradicionales de género construidos socialmente aún persisten en la actualidad y son los que condicionan la conducta, los valores y la forma de estar en el mundo de las personas. En la década de los años sesenta, así como en décadas anteriores, estaba asumido que los roles de género tenían una base biológica y su definición se hacía en términos económicos y sexuales. Así, el matrimonio y la familia funcionaban desde los lazos afectivos y económicos, donde la capacidad para el trabajo instrumental era asignada a lo masculino, mientras que a lo femenino se le asignaba la

[6]. Las mujeres se han llevado toda la vida cocinando y cosiendo para la prole, pero tanto el mundo de la restauración como el de la moda han saltado como oficios de prestigio cuando los varones los han desempeñado y han contribuido a darle la importancia que hoy día tienen. Porque como bien dice Durán (1996: 6) "los varones que se ocupan de estas materias consiguen unos beneficios residuales incomparablemente más altos que el promedio de las mujeres".

habilidad para administrar los aspectos relacionados con la vida familiar y la crianza de los niños. Se configura por tanto un sistema de valores diferenciado claramente: el arquetipo masculino es activo, primordialmente volcado en la vida pública pero, por supuesto, responsable de todo aquello que ocurra en el hogar, siempre y cuando pueda tener trascendencia social; en cuanto a los valores femeninos, se consideran positivos todas aquellos relacionados con la pasividad, la abnegación y el sacrificio. El resultado de tan clara separación entre lo femenino y lo masculino es fácilmente deducible: aquel individuo que se oriente hacia valores del sexo contrario, será automáticamente, descalificado (Fernández, 1996: 170). Quedó así construido el género que no eran más que construcciones culturales que dirigían las pautas de conducta y las relaciones entre hombres y mujeres.

La práctica del Trabajo Social incluye tres atributos: cuidado, tratamiento y protección, ofrecidos por mujeres. Para Epstein (2001: 82), la feminización del Trabajo Social explica el hecho de que, aunque las funciones del trabajador social son básicas y, su poder, amplio, su influencia es velada. Su dominio está siempre en peligro, siendo su especialización subsidiaria. Percibido como femenino se escapa de ello, adscribiéndose al género neutro, a la ciencia social racional. La combinación de ciencia social y altruismo hace del Trabajo Social uno de los principales instrumentos a través de los cuales el estado gobierna y proporciona bienestar a los ciudadanos. Aunque los temas que preocupan a los trabajadores sociales han cambiado a lo largo del tiempo, de ahí los problemas de identidad que ha tenido el Trabajo Social, sin embargo, el compromiso con la ayuda a quienes la necesitan y el empeño dirigido al cambio social ha sido una constante a lo largo de toda su historia. Pues, como bien dicen Chambon e Irving (2001: 59):

> "El Trabajo Social históricamente ha cambiado frecuentemente de dirección y con cierta periodicidad ha revisado sus orientaciones prácticas y su saber de base, a menudo con permanentes debates que cuestionan y replantean su identidad".

Y el por qué sus destinatarios fueron mayoritariamente "minoritarios", centrados en la población marginal, lo explica Ruíz (2005: 37) cuando dice que el primer desarrollo del bienestar, con el sistema de seguridad social y el auge del empleo obrero estable, particularizaron el campo de la intervención para el Trabajo Social en el contexto de los

sectores minoritarios, que se situaban fuera de las prestaciones del bienestar como tal, lo que alejó a la profesión de la población normalizada y protegida por la seguridad social. El Trabajo Social se configura así como una actividad de intervención en torno a la anormalidad y a la excepcionalidad, no como una actividad de intervención estatal regular (como por ejemplo, la educación reglada).

Y siguiendo con los atributos de la mujer, otro aspecto a tomar en consideración es el de la madre como modelo social en los procesos de socialización, y que posiblemente hayan tenido muchas trabajadoras sociales. En este modelo las conductas agresivas y el desapego son totalmente inhibidas. Las madres son tradicionalmente las encargadas de bregar con la educación de los hijos, con sus problemas de salud, de su educación, encargadas de desarrollar sus capacidades emocionales, su empatía y su disponibilidad, son, en definitiva, necesarias para integrar a este ser humano en la sociedad. Sin embargo, a pesar de la complejidad y las responsabilidades que entraña esta tarea, las mujeres no ocupan un lugar de reconocimiento, de prestigio y de poder en la sociedad. Entre las trabajadoras sociales, igualmente, no es habitual encontrarse con actitudes de insensibilidad, indiferencia, y desapego, y no sólo porque mayoritariamente sean mujeres, y las cualidades contrarias se las presupone, sino porque también, desde los orígenes de la profesión y desde la formación académica, estas actitudes quedan totalmente desacreditadas.

De otro lado, las mujeres tienen como marco prioritario de sus acciones, las relaciones interpersonales y, estas son, según Castell y Esping-Andersen (1999), una de sus armas más poderosas para la incorporación al mercado laboral en el siglo XXI. Luce Irigaray (1992) también se refiere a este aspecto cuando dice que uno de los objetivos más importantes del trabajo femenino es la relación interpersonal, ya sea en el trabajo materno o familiar, en la enseñanza, en la atención a los enfermos, en la asistencia social, en la ocupación de azafata, secretaria, etc. ¿Es que no tiene valor social este trabajo?, porque ¿es un trabajo femenino o porque atañe a la relación entre las personas y no a la producción y el comercio de objetos? Una ideología sexista pesa sobre la economía en sentido estricto, siendo su vehículo el lenguaje. Los esquemas sociales de división del trabajo que se ejercen bajo un economicismo aparentemente puro son estos: para las

mujeres el trabajo de la reproducción y el doméstico, no remunerado, para los hombres el de la producción remunerada; categorías que siguen actualmente vigentes bajo una evolución social parcial o aparente. Hace un repaso de todas las incongruencias y contradicciones a que da lugar el sexismo en el mundo del trabajo, y que pueden tener plena correspondencia con el trabajo que ejercen los trabajadores sociales. Destacamos las siguientes: la infravaloración de los sectores profesionales ocupados en su mayoría por mujeres, cualquiera que sea su interés para la producción o reproducción social: sectores agrícolas, industriales y culturales; las leyes de organización del trabajo están hechas por hombres, las mujeres se adaptan a ellas. Los horarios de trabajo están hechos para una organización favorable a la mano de obra masculina, que cuenta con una mujer en su casa, que ejerce la función de sierva y guardiana de los hijos. Corresponde a los poderes públicos regular estas irregularidades.

De otro lado, nos parecen muy interesantes las aportaciones que hace García Salord (1998: 37-38) sobre cómo las primeras mujeres trabajadores sociales representan un personaje revestido de una serie de particularidades típicamente femeninas: bondad, abnegación modestia, entrega, paciencia, sacrificio, valores todos ellos ensalzados precisamente por quienes no los practican o poseen y, todo ello, sin esperar nada a cambio, ni salario, ni reconocimiento social solo, y en todo caso, la satisfacción personal por el deber cumplido. Cuando esas actividades se comenzaron a profesionalizar y formalizar lo que será una nueva profesión, el Trabajo Social ejercita sobre una "negación del saber especializado", como herramienta fundamental para la práctica profesional, y la negación del "ser social del profesional y su condición de trabajadora asalariada", con lo que se hace una mitificación del "personaje", que tiene que poseer espíritu de entrega, de sacrificio, de servicio, de amplitud de miras. Todo esto sin esperar recompensa alguna, ni elogios, ni beneficios personales. Ser la encarnación del bien, del amor y del compromiso. Predicar con el ejemplo, dejar de lado la soberbia y la ostentación, entre otras cosas. Recoge, por tanto un imaginario que, según Lorente (2002: 169), responde a rasgos de sensibilidad, ternura, subjetividad, capacidad y mediación, resolución en el ámbito de lo privado. Estos contenidos culturales, asignados a las mujeres, han funcionado como un lastre para la profesión.

Para Ander-Egg (1992) si bien la formación ha ocupado siempre un lugar importante, era necesario rescatar cualidades como: mística y vocación de servicio, convicción y confianza en que los hombres tienen capacidad de levantarse de esa situación, capacidad para vencer dificultades, perseverancia, empuje, don de gentes, amabilidad y simpatía, buen humor, saber escuchar, palabra fácil y convincente, madurez emocional e intelectual, facilidad para motivar, sentido común, y termina la relación con un etc. Porque, en efecto, son todas ellas cualidades atribuidas a la mujer y, enumeramos algunas más, que también han formado parte del corolario de adjetivos -sacrificio, compasión, abnegación, dulzura, comprensión, ternura, piedad- que se complementan con cualidades intelectuales propias también de la mujer: la intuición y el apego al pensamiento concreto. Pero, como bien dice Grassi (1989: 222):

> "De ningún profesional se espera –ni esperan ellos- que sean espiritualmente virtuosos, sino simplemente capaces de hacer aquello para lo cual se forman en la Universidad: curar, construir casas, investigar, etc.".

Con Genolet et al. (2005: 105) nos podemos preguntar si realmente forma parte de la identidad del trabajador social todas las cualidades que hemos visto con anterioridad, ¿son realmente las trabajadoras sociales, solidarias, empáticas, bondadosas, tolerantes, amables, pacientes, etc.? Las autoras piensan que a los profesionales del Trabajo Social se les ha sobredimensionado el vínculo con el otro, que es la concreción de las cualidades que se les atribuyen, bien sea desde la propia identidad de las mujeres, que nos hacen crecer con vínculos, quizás el de la maternidad sea el más importante, desde la propia historia de la profesión, desde las representaciones sociales y desde los contenidos de la formación académica. Por ello y, una vez más, las mujeres tienden a elegir profesiones en las que se prioricen los vínculos sociales y que, por lo general, son profesiones de servicio hacia otros, las maestras con sus alumnos, las enfermeras con sus pacientes y los trabajadores sociales con sus clientes, por citar los tres más característicos y visibles.

A las mujeres no se las ha visto capacitadas para ejercer trabajos definidos tradicionalmente como masculinos sí, en cambio, tenían una capacitación plena para el ejercicio de profesiones que implicaban actividades que realizan como una extensión de las

tareas domésticas: cuidar, asistir y enseñar (Perrot, 1993: 485) o, lo que es lo mismo, la filantropía, la enfermería y la enseñanza, para lo que en principio, no era necesario tener una formación específica, bastaba con tener buena voluntad. Y, aún hoy día, pesa en el imaginario colectivo que la formación no es necesaria para ejercer determinadas tareas propias de la vida cotidiana. Por tanto, a toda aquella persona que quiere hacer una labor social, fuera del hogar, que es prolongación de aquella, se le presupone capacitada para ello; sólo es requisito disponer de tiempo y tener una cierta sensibilidad social, porque ser solidario exige un tiempo de dedicación importante. Este aspecto del intrusismo profesional ha sido una reivindicación importante de la profesión a lo largo de muchas décadas.

En efecto, muchas de las profesiones, consideradas tradicionalmente como femeninas, tienen un amplio origen. La antropóloga Helen Fisher (2000) alude a dos cuestiones que nos parecen interesantes para explicar este hecho diferencial y que pueden contribuir a explicar, sin lugar a dudas, el origen de la profesión de trabajador social como una profesión totalmente feminizada.

La mujer es más comunicativa (recordemos que esa es una de las cualidades que se le adjudica y se le supone al trabajador social). Dadas a compaginar diferentes actividades a la vez, aportan una visión más amplia. Si esto es así, la amplitud de la que habla la antropóloga se da en el Trabajo Social. Las funciones profesionales comportan una gran variedad de actividades y son múltiples los roles que el trabajador social ejercita; de hecho, entre sus características se podrían enumerar: su carácter generalista y un verdadero eclecticismo porque sus conocimientos son una amalgama derivada de una gran variedad de fuentes o disciplinas, necesarias por la naturaleza multifacética y por la interacción compleja de sus problemas. Veamos como lo expresa Gaitán (1991: 99):

> "Lo específico del Trabajo Social, respecto a otras actividades teóricas o prácticas es su enfoque general, totalizador de las necesidades de la persona como ser individual y como ser social, de los problemas que se producen en el área de interacción entre la persona y su medio".

También Genolet et al. (2005: 39) se plantean que la categoría género es básica en el análisis de problemáticas como la valoración de por qué determinadas profesiones

son desarrolladas mayoritariamente por mujeres algo que, desde luego, no es casual, porque ello nos permite analizar críticamente aquellos atributos que se conciben como "naturales" de varones y mujeres, ya sea en la vida cotidiana o en el papel de cada uno en la sociedad. Establecer que el sexo responde a los aspectos biológicos del ser humano, mientras que el género alude a la herencia cultural otorgada a cada sexo, a la construcción social de lo masculino y lo femenino, facilita la visualización de cómo los roles atribuidos a cada uno se encuentra íntimamente relacionado con su comportamiento. La construcción de la identidad femenina tiene que ver con la maternidad, la subordinación y lo privado. La definición de lo femenino está entonces relacionado con cuidar y servir a los demás. Estos estereotipos se continúan en el ejercicio profesional. Los caracteres asignados culturalmente a varones y mujeres permiten pensar cómo la actividad científica se presenta en la sociedad como más adecuada a rasgos, actitudes y formas de pensar masculinas. El varón es calificado como fuerte, objetivo, racional, riguroso, inventivo, activo, mientras que la mujer será pasiva, sensible, emotiva, inestable, maleable, dominada por las pasiones, ha sido concebida para obedecer y no posee el suficiente vigor intelectual para introducirse en el fondo de los problemas. Los varones, al contrario, dominan sus emociones y piensan profunda, serena y eficazmente, por lo tanto, la conclusión no es más que la ciencia es cosa de hombres. Bourdieu dice al respecto que los varones son más frecuentemente teoricistas, mientras que las mujeres están socialmente preparadas para ser modestas, demasiado prudentes, demasiado minuciosas; tienden a refugiarse en la práctica, en las pequeñas cosas y hay que animarlas para la audacia, para el aplomo teórico (cit. en Genolet et al., 2004: 45). Y, mucho nos tememos que ello esté relacionado con la escasa presencia y frecuencia de la investigación en la disciplina. Veamos lo que nos dice Schön (1998: 35) al respecto:

> "Como podía esperarse del modelo jerárquico del conocimiento profesional, la investigación está institucionalmente separada de la práctica, y conectada a ella por relaciones de intercambio cuidadosamente definidas. Se supone que los investigadores proporcionan las bases y la ciencia aplicada de la que derivar las técnicas para el diagnóstico y la solución de los problemas de la práctica. Los profesionales se suponen que proporcionan a los investigadores los problemas por estudiar y las pruebas de la utilidad de los resultados de la investigación".

No en vano, Schön (1998: 52), citando a Glazer, clasifica al Trabajo Social como profesión "secundaria", junto a biblioteconomía, educación, teología y urbanismo. Y

ello es así porque esta distinción entre profesiones principales y secundarias descansa en una versión particularmente bien articulada del modelo de racionalidad técnica. Así, mientras a las profesiones como medicina y derecho, les atribuyen fines fijos y claros, contextos institucionales estables y contenidos de conocimiento profesional establecidos, las profesiones secundarias, por el contrario, adolecen de unos fines inestables y ambiguos y de unos contextos o prácticas institucionales inestables y son, por lo tanto, incapaces de desarrollar una base de conocimiento profesional sistemático y científico (Schön, 1998: 32-33).

Romper con esta lógica binaria que escinde el pensar y el hacer, el conocer y el actuar, tiene en el caso de nuestra profesión costos muy altos. Implícitamente subyace la idea de poner el esfuerzo en la práctica investigativa es, de algún modo, un no compromiso con los principios del Trabajo Social, fuertemente ligados a la intervención con los sectores más desfavorecidos. A ello se le suma que nuestra formación como trabajadores sociales no ha tenido el suficiente adiestramiento en prácticas de tipo investigativa (Genolet et al., 2004: 43). Así mismo, Zamanillo (2000: 114) nos recuerda que el Trabajo Social sigue siendo considerado un saber práctico pese a su integración en la Universidad.

La modernidad ha definido los espacios público y privado donde cada género ha de desenvolverse: el público para el varón, el privado para la mujer, cada uno con modalidades diferentes de circulación de saberes: un ámbito público racional, ocupado tradicionalmente por varones, en el que circulan saberes racionalizados (la ciencia) ejercidos por especialistas. Así los varones, fueron los que consiguieron con mayor éxito hacerse con ocupaciones, oficios y profesiones que daban reconocimiento social, identidad, prestigio, participación en la vida pública y satisfacciones personales. Y un ámbito privado, sentimentalizado, de saberes empíricos, producto de la experiencia, ejercido por las mujeres. Este último es un saber que se vive, se produce y se aprende a vivir al mismo tiempo con la experiencia durante el ejercicio, y así es como se ha configurado el Trabajo Social como profesión. Así como desde el mundo doméstico familiar las mujeres se desempeñaban desde ese "saber hacer" de conciencia práctica, un mundo que carece de horarios, de salario, que se hace "por amor" y que consiste en el despliegue

cotidiano de una serie de tareas rutinizadas, casi invisibles, imperceptibles. Desde esta óptica, las mujeres, por el contrario, ejercieron actividades mayoritariamente en el ámbito privado, que no han sido consideradas como trabajo. En el ámbito público los oficios, ocupaciones y profesiones de las mujeres pueden ser categorizadas como prestaciones de servicios de distinta índole y para los mismos se requieren unas ciertas capacidades personales, atribuidas a la mujer por su "naturaleza". La feminidad, entendida como ideales y modelos que una mujer recibe y luego reproduce, se opone al desarrollo de actividades, intereses y ambiciones que se desarrollan en el ámbito público, gozan de reconocimiento social y confieren poder, como las ciencias puras, la política, las actividades directivas, etc. En este tipo de actividades los vínculos humanos no se priorizan como en las actividades tradicionalmente reconocidas como femeninas.

Algunas de estas características, que se presentan como propias del mundo femenino, son visualizadas en el ejercicio profesional de las trabajadoras sociales donde prima más un saber práctico, una búsqueda de respuestas inmediatas al sufrimiento y al dolor humano, a la desesperación, donde se jerarquizan aspectos que tienen que ver más con el compromiso, la solidaridad, la entrega al otro. Si bien se hacen esfuerzos por imprimir a las mismas de una lógica de mayor racionalidad, aparentemente estos esfuerzos no logran producir todos los efectos que se desean. Estos saberes, que practican mayoritariamente las mujeres, son poco valorados en el ámbito científico, por lo que resultan ser insuficientes y escasos frente a aquellos que ejercen dominio en el mundo de la ciencia.

Y, para finalizar, que la profesión de Trabajo Social ha sido ejercida desde sus orígenes por mujeres no es nuevo, ya ha sido dicho por muchos autores, y que fueron mujeres sus inventoras también, pero no por ello debemos dejar de seguir constatando ese hecho, incluso en la actualidad y en el contexto formativo; la matriculación, en las escuelas de Trabajo Social, está conformada mayoritariamente por mujeres y así viene siendo desde sus más remotos orígenes, tendencia que no cambia apreciablemente. Esto puede deberse, como señala Azpeitia (2003), a la confluencia de dos factores: uno, la persistencia en los jóvenes de estereotipos tradicionales de género que continúan eligiendo estudios ligados a los mismos y dos, la permanencia de una imagen que liga al

Trabajo Social con tareas, valores y comportamientos femeninos. Así, es lógico pensar que la imagen social que se tiene de la profesión esté íntimamente ligada al género de las personas que mayoritariamente la ejercen.

6. ¿Elegimos la profesión que ejercemos o somos elegidos por ella?

Vinculado con lo anterior, otro elemento a tomar en consideración es si la profesión realmente se elige. Pensamos que sí, y esta elección está condicionada por estos estereotipos adjudicados a la mujer desde su más tierna infancia. Se les dice con palabras y, lo que es más importante, con hechos, que las mujeres deben ser cariñosas, dulces, sensibles, comunicativas, intuitivas, compasivas, tiernas, ordenadas, empáticas, y muchas de estas cualidades se le exige al trabajador social. Son todos ellos estereotipos de género. La imagen del oficio se perfila desde la infancia y tiene una clara connotación sexista ¿cómo podrían las niñas sentirse atraídas por aquellas profesiones que se les presentan como masculinas? Es obvio que son las palabras las que alertan pero si se mantiene con las mujeres, desde que son niñas, un discurso que las anima menos a convertirse en ingenieros, arquitectos, bomberos o comisarios de policía, que encaminarse a aquellos oficios considerados ancestralmente como femeninos –costurera, enfermera, peluquera, maestra o asistente social-, esto se va a presentar con toda probabilidad como proposiciones imposibles (Houdebine-Gravaud, 2000: 369). Las elecciones laborales-profesionales de las mujeres y, entre ellas, la de las mujeres trabajadoras sociales, no se realizan, por tanto, con total autonomía, sino que están relacionadas con aquellas características que predominan en el género femenino. Aún sigue estando vigente entre las mujeres, la percepción de sí mismas de que son las encargadas del trabajo de "amar" y de cuidar los vínculos afectivos, disposición que facilita, que en el ámbito laboral-profesional, ellas se relacionen con prácticas en las que esta prescripción siga imperando (Genolet et al., 2005: 46).

De otro lado, históricamente, a la hora de elegir estudios, la mujer se ha decidido por carreras de corta duración, de contenido social, sanitario y educativo, asociadas con una menor remuneración y dotadas de escaso poder. Flecha (2004: 31) igualmente considera que las chicas se inclinan especialmente hacia carreras cuyo destino profesional

está más dirigido a la relación con personas que a la transformación o construcción de materiales; por tanto, presenta un mayor porcentaje de mujeres:

> "Todo aquello que mantiene la cercanía a actividades que tienen que ver más directamente con capacidades, actitudes y valores destinados a hacer crecer lo humano en cada persona".

Ahora bien, si tenemos en cuenta que la población masculina es muy minoritaria en los estudios de Trabajo Social, aún cuando se vayan incorporando progresivamente, es curioso observar como los varones acceden con mayor facilidad y rapidez hacia cargos directivos y puestos de gestión, donde el potencial poder que se pueda ejercer está más concentrado, que se corresponde con puestos de mayor responsabilidad y mayor remuneración salarial. Esta ocupación que los varones han realizado de los espacios menos feminizados de la profesión sería una estrategia para hacer compatibles los contenidos tradiciones de los estereotipos sociales de género sobre la masculinidad con el hecho de dedicarse a una profesión feminizada. Así mismo la presencia de varones es significativamente mayor en ámbitos de trabajo que tienen un mayor contenido coercitivo y de control social (centros penitenciarios, instituciones de protección de menores, etc. (Bañez, 2012: 91-92). El poder denota masculinidad, dice Valcárcel (2004: 124), esto es así y no precisa de mayores disquisiciones. El poder de cualquier mujer está coartado por la determinación genérica, sobre todo el sexo femenino, que funciona encarnado por un solo sujeto. El poder femenino es genéricamente no significativo. Genolet et al. (2005: 41) nos dicen al respecto:

> "La feminidad entendida como ideales y modelos que una mujer recibe y luego reproduce, se opone al desarrollo de actividades y ambiciones que se desarrollan en el ámbito público, gozan de reconocimiento social y confieren poder, tales como la política, las ciencias, las actividades gerenciales, etc. En estas actividades los vínculos humanos no se priorizan como en las actividades tradicionalmente reconocidas como femeninas".

Ha habido pocos avances en este sentido en el largo siglo de historia que tiene la profesión porque persisten los condicionamientos que nos dieron luz, aún y a pesar de los discursos avanzados sobre la igualdad.

7. El prestigio, el salario, el valor y la utilidad social

En la consideración social de la profesión tiene mucho que ver la falta de reconocimiento y desvalorización de las tareas que son llevadas a cabo mayoritariamente por mujeres. En el conocido trabajo sobre las asistentes sociales catalanas de Estruch y Güell (1976: 212), se pinta un panorama poco halagüeño en la medida en que:

> "la asistente social tiende a presentarse como una "malquerida" de la sociedad, una persona cuyos méritos profesionales no son debidamente valorados por culpa de un desconocimiento y de una incomprensión no exentos de una "mala fe" por parte de quiénes, en definitiva, se benefician de sus servicios desinteresados".

En este mismo estudio, la respuesta sobre el desconocimiento de la profesión es casi unánime, el 93,3% afirma que se trata de una profesión poco o nada conocida y mal nombrada por una buena parte de la población. Este desconocimiento se ve como una consecuencia de la falta de prestigio de la profesión, así como la escasez de puestos de trabajo. En relación a la utilidad y al prestigio social, en cuanto a como se ven a sí mismas, en relación a otras profesiones, destacan los autores que, mientras se valora la utilidad, la valoración es coincidente con la que le otorgan a sociólogos y psicólogos, en las opiniones sobre el prestigio social, el asistente social tiende a coincidir sobre todo con bibliotecarias y maestros. Esta equiparación "trasluce unos paralelismos objetivamente validos: carreras de grado medio y profesiones eminentemente femeninas en particular" (Estruch y Güell, 1976: 225), y por eso mismo poco valoradas socialmente:

> "por ser una profesión, una actividad específica y típicamente femenina, es por lo que ha sido relegada históricamente a un producto de segunda categoría, poco reconocida por los varones dominantes" (Gaviria, 1996: 27).

La escasa valoración y visibilidad social de la profesión tiene graves consecuencias para la misma, para los profesionales y para el propio ejercicio profesional, caracterizado muchas veces por la falta de autonomía y autoridad (Bañez, 2012: 95). Torices (2012: 198) en una investigación sobre "las trabajadores sociales"[7] del siglo XXI, cuando se ha querido conocer la importancia ideal que deberían tener diferentes dimensiones sobre el prestigio profesional, el orden según la valoración sobre 10 es el siguiente: éti-

[7] El entrecomillado es nuestro.

ca/integridad profesional con un 9,21; éxito en la solución de casos, con un 7,97; ayuda a colegas, con un 7,88; ideas innovadoras, con un 7,86; alta dedicación a la profesión, con un 7,47; alta dedicación a su trabajo, con un 7,16; posición académica, con un 6,91; contribuciones científicas originales, con un 6,38; ingresos altos, con un 6,33; publicaciones u obras editadas, con un 6,12; proyección internacional, con un 5,98; destacar como investigador, con un 5,83; posición en cargos públicos y políticos, con un 5,47; ganar premios, con un 4,62; y ser conocido públicamente, con un 4,30. La explicación de la autora es, excepto la primera cuestión, el resto o no son excesivamente importantes dentro de las posibilidades dadas, o porque no son cuestiones que aparezcan en los trabajos de las profesionales y por esa falta de experiencia o necesidad no puedan valorarlo con una mayor medida.

Pérez Cosín (2003: 341) manifiesta a este respecto que los ciudadanos en su mayoría consideran a los trabajadores sociales profesionales totalmente desconocidos (55%), aún peor, la experiencia adquirida por el conocimiento directo de los ciudadanos, respecto de su relación con un trabajador social está limitada a un 37%. Aunque estas proporciones nos sitúan entre los profesionales más desconocidos, el avance experimentado es significativo respecto a estudios anteriores (Pérez Cosín y Bueno, 2000) donde únicamente un 22% de los ciudadanos entrevistados había tenido relación con algún trabajador social. Otros datos sobre el grado de satisfacción que tiene los profesionales en relación al estatus social nos lo señala Torices (2012: 197): el 42,44% se sienten insatisfechos o muy insatisfechos; y lo atribuye a que sea una profesión poco conocida y valorada por la sociedad y el resto de profesionales; por el contrario, el 33,33% están satisfechos o muy satisfechos y el 24,22% se muestra indiferente ante el estatus social de la profesión.

También nos parece significativa la declaración que hicieran en su momento Heras y Cortajarena (1986: 190) respecto a una de las dificultades más relevantes a las que se tuvo que enfrentar el Trabajo Social en su trayectoria para alcanzar la tan ansiada profesionalización:

> "la carencia de una política social ha hecho de esta profesión una actividad no productiva, por tanto mal remunerada y realizada mayoritariamente por mujeres a las que se ha considerado mano de obra barata y se ha marginado de un desarrollo profesional e intervención social".

Así mismo Lorente (2000: 107) argumenta, a este respecto, que los trabajadores sociales están presentes como un elemento de mediación, de contención de la pobreza dentro de una administración que es incapaz de resolver el problema a un número creciente de usuarios que demandan atención social pero, paradójicamente, el trabajador social no está presente en la toma de decisiones de las políticas sociales. Por tanto, periféricos y marginales son los grupos de población atendidos mayoritariamente por la profesión, como periféricos y marginales son los profesionales que los atienden.

En un trabajo que realizamos hace ya algunos años sobre la relación del Trabajo Social con el sistema de Servicios Sociales (Banda, 1998), se intentó poner en relación el escaso prestigio social de la profesión, con la fragilidad del propio sistema. La hipótesis de la que partíamos era precisamente el hecho de la contribución mayoritaria que habían hecho las/los trabajadoras/es sociales al mismo. De hecho, el desconocimiento tanto del sistema como de los profesionales que trabajan en él (trabajadoras/es sociales en un alto porcentaje) así nos lo indican y, para aquellas personas que lo conozcan, siempre va vinculada a la prestación de servicios personales. Nos atreveríamos a decir que aquellas personas o familias en cuyo seno no haya un miembro con un problema de drogodependencia, un anciano, una persona con discapacidad, una situación de maltrato, etc. no ha tenido ni tendrá nunca acceso a los servicios donde se emplean los trabajadores sociales, porque en servicios donde se emplean técnicos de diferentes disciplinas los contenidos se difuminan, siempre en perjuicio del Trabajo Social.

De otro lado, el Trabajo Social no tiene una rentabilidad económica directa, no fabrica, no construye, no diseña productos tangibles y, en una sociedad mercantilizada, lo que no se ve no existe. Éste ha estado tradicionalmente al lado de la pobreza, la marginalidad, la exclusión, la inadaptación, la incapacidad, así, al menos, es como se sigue percibiendo a las personas que ejercen esta profesión. Además es un trabajo que se ha ejercido sin remuneración, sin reconocimiento social, sin identidad. Así fue definido por Alayón (1980: 13):

> "Toda obra humana destinada al bien de los semejantes y hecha con el propósito del bien mismo, sin esperar de ello usufructo, beneficio u honor, aún cuando su realización pueda reportar los mismos".

Las actividades de ayuda y cuidado han estado históricamente vinculadas a la noción de gratuidad, de servicio voluntario marcado por influencias caritativas y filantrópicas. Tenti Fanfani (1993) plantea que la beneficencia tenía que ser hecha irremediablemente por mujeres, porque eran las personas ideales para atender los problemas de índole moral que se planteaba en las prácticas caritativas, porque eran problemas de su propio sexo. Para el ejercicio de dichas tareas bastaba con ser mujer y poseer cualidades morales reconocidas como intachables y porque, además, tenían un entrenamiento natural en el ejercicio de tareas relacionadas con el cuidado y la protección al débil.

En efecto, el hecho de que la mayoría sean mujeres no puede dejar de repercutir en la imagen social que de la misma se tiene, en el estatus, en la valoración y en la capacidad de influencia. Como profesión femenina, la asistencia social comparte la condición de menor prestigio que las mujeres tienen en términos generales, en el mundo ocupacional lo que, a su vez, contribuye a la dificultad de elevar los salarios en comparación con las profesiones que están dominadas por los hombres (Meyer, cit en Llovet y Usieto, 1990: 32).

Así se explica que la falta de remuneración o su escasa compensación económica fuera algo admitido de forma natural. Tenemos un testimonio de Montseny (1986: 98), en el periodo que fue titular del Ministerio de Sanidad y Asistencia Social que dice:

> "De acuerdo con la doctora Amparo Poch quise mejorar la condición económica de las asistentas sociales, que cobraban sueldos irrisorios. Pero allí choqué con lo que era y sigue siendo el estatuto de los funcionarios, que establece un principio de jerarquización que me sublevaba. Existía tal diferencia entre lo que cobraba un director general y lo que percibía una asistenta social, que no era posible consentirlo. Pero no hubo manera de modificar legalmente este principio de jerarquía, que temo continúe existiendo. No pude hacer más que buscar medios indirectos para aumentar los sueldos de los funcionarios menos favorecidos y disminuir, apelando a su conciencia de hombres y de sindicalistas, a los que ocupaban cargos elevados".

La búsqueda de reconocimiento y de profesionalización está, sin lugar a dudas, relacionada igualmente con variables de género. Frente a un género devaluado socialmen-

te como el femenino, toda práctica sustentada por agentes femeninos tiende a devaluarse; de ahí, el deseo de las mujeres, y entre ellas, las trabajadoras sociales, de aspirar a mejores posiciones con respecto a este capital simbólico. El reconocimiento que tiene un determinado agente dentro de un campo específico, Bourdieu lo llama "capital de reconocimiento o de consagración". Paralelamente a la búsqueda de reconocimiento en el campo de las profesiones, en Trabajo Social se suma el que deriva de los sujetos de la actuación profesional. La particularidad de los sujetos que atiende el profesional del Trabajo Social es su condición de excluido, discriminado, marginado, siendo su intervención diaria la atención a ancianos, inmigrantes, enfermos, desempleados, familias desestructuradas, mujeres maltratadas, menores en riesgo social, personas vulnerables, en definitiva, que presentan una diversidad de situaciones que muestran sus obstáculos y dificultades para alcanzar la reproducción cotidiana de la vida. El vínculo profesional se produce desde la empatía, lo que facilita que en los profesionales se desarrolle la tolerancia, el amor, la comprensión, la solidaridad ante situaciones que se consideran injustas e indignas.

En este sentido, Bueno (cit. Pérez Cosín, 2003: 56) considera la profesionalización del Trabajo Social como una vía emancipadora de la mujer en España, merced al acceso a la formación en las escuelas de Trabajo Social, caracterizando cuatro perfiles de mujer a partir de criterios ideológicos. El primer perfil de trabajadora social, es una mujer joven burguesa con unos valores cercanos a la filantropía y al altruismo; el segundo perfil, es el de una mujer que busca la realización personal o la liberación del poder del patriarca; el tercer perfil, es una mujer religiosa vinculada a la acción católica; y el cuarto perfil, es el de una mujer vinculada al movimiento sindical y a la reivindicación feminista.

8. Y, para finalizar, una breve referencia al movimiento de las mujeres

Para finalizar, vamos a ver de una forma sintética, el panorama español respecto al modelo de mujer que creó el franquismo. Consideramos importante tener en cuenta que el desarrollo del Trabajo Social coincide con el periodo en el que la mujer tuvo un papel subordinado respecto al varón y respecto a todo tipo de participación social que no fuera

la que representara el papel que correspondía a su género. Por tanto, primero veamos una curiosa anécdota que nos relata Valcárcel (2004: 14), que nos muestra hasta qué punto esas cosas de mujeres aún sonaban "raro". Carlos Castilla del Pino, a principios de los setenta, escribe un pequeño ensayo sobre *La alienación de la mujer*, que fue leído y releído por la autora muchas veces, según ella misma manifiesta. Y lo anecdótico es como sigue:

> "En la biblioteca de la ciudad donde yo cursaba mis estudios universitarios, buena y bien dirigida, se exponía a la entrada un censo o lista de las obras recientes adquiridas. El libro de Carlos aparecía así: doctor Carlos Castilla del Pino, *La alimentación de la mujer*. Transijamos con que el término "alienación" no formara parte del vocabulario corriente. Creo que ese desliz revelaba una semántica mucho más abisal. Si un prestigioso médico escribía sobre las mujeres, se le suponía un enfoque naturalista práctico. Cómo alimentar a aquel tipo especial de seres, por ejemplo. Y por lo mismo estaba clasificado entre los de medicina específica, horticultura y cría de aves de corral. Ésta era la escena española entonces. En ella, un texto claro y militante como el suyo trastocaba muchos prejuicios insondables".

El Estado franquista, entre otras cosas, fue dictatorial, basado en principios ideológicos conservadores y reaccionarios. Autoridad y jerarquía que implicaba dominación y subordinación. Fue un estado patriarcal y androcéntrico en el que prevaleció un sistema de género masculino con profunda incidencia en las relaciones sociales. Las mujeres fueron utilizadas como pieza clave para su política de dominio social y económico. Para ello, apoyándose en la Iglesia y en la Sección Femenina, produjo una legislación, mediante la cual creó un modelo de mujer esposa y madre que se perpetuó a lo largo de toda la dictadura. No obstante, las mujeres, no fueron un colectivo homogéneo. Entre ellas no sólo había diferencias de clase, de cultura y de trabajo, sino también el ser *triunfadora* o *derrotada.* García-Nieto (2000: 726-727) establece tres grupos de mujeres en función a cuáles fueron sus respuestas a la política del Estado:

1. *Integración y consenso*. Son las mujeres que asumieron el modelo de esposa y madre que satisfacía a la organización patriarcal, androcéntrica y masculina de la sociedad franquista.

2. *Independencia y presencia en la sociedad*. Son las mujeres que intentaron otros caminos y buscaron pautas de comportamiento que les dieran cierta independencia y les

permitieron salir de la casa. Entre ellas podemos enumerar las que a través de la Iglesia encontraron una plataforma de presencia y socialización. Son las mujeres y jóvenes de Acción Católica, Congregaciones Marianas y movimientos apostólicos como la OACI la JOC; las de Sección Femenina, que tuvieron una presencia escasa pero real en la vida política del país, incluso como procuradoras en Cortes; y, por último, las que en los años sesenta y setenta, mediante su inserción en el mundo del trabajo y en la educación superior, encontraron caminos de independencia y de afirmación de su identidad.

3. *Las otras mujeres*, entre las que se encontraban en primer lugar, las derrotadas, identificadas con la República durante la Guerra Civil y las que fueron víctimas de una cruel represión; las mujeres cuya vida estuvo marcada por el hambre, la miseria y el miedo, en un ambiente de fuerte control social, bajo la atenta mirada de la Iglesia y la policía. Son las mujeres de clase obrera y capas populares para quienes el trabajo fue una estrategia de integración en la sociedad. Y, en tercer lugar, las mujeres, que desde la clandestinidad, en la posguerra unas y en los años de crecimiento y crisis otras, participaron en la resistencia y, desde una acción de solidaridad, pasaron a defender la libertad para las mujeres en los partidos políticos, organizaciones sindicales y movimientos de mujeres.

Las mujeres, sin lugar a dudas, fueron importantes**,** aunque siempre bajo el adoctrinamiento de la organización franquista a través de los organismos específicos creados al efecto y de la Iglesia. El franquismo tuvo una actitud antifeminista, la mujer era un ser inferior intelectual y espiritualmente, no se le concedía la dimensión social y política y su vocación inequívoca era la de esposa y madre. La propaganda franquista ensalza en la mujer sus atributos morales (comprensión, dulzura, delicadeza…), mientras que la Iglesia Católica toma la defensa a ultranza de las virtudes morales públicas y guiaba las pautas de comportamiento –pureza y decencia-.

La organización de las mujeres en España, en la época dura del franquismo, fue la Sección Femenina[8], que extendía su influencia por todos los rincones del país aunque sus programas y actividades estuvieron circunscritos mayoritariamente a las ciudades.

[8] Organismo muy vinculado a las primeras escuelas de trabajo social, por cuanto fue promotora y creadora de muchas de ellas.

Sin duda el franquismo sabía que, para difundir su ideario, tenía que contar con las mujeres. La organización tenía tres funciones principales: adoctrinadora, educadora y asistencial, que se cumplirían fielmente a través del denominado Servicio Social[9] que era obligatorio para todas las mujeres solteras o viudas sin hijos menores de 35 años y que habrían de realizarlo durante 6 meses y 6 horas diarias. Comprendía una serie de actividades de carácter adoctrinador –formación teórica sobre el nacional-sindicalismo, educativas –asistencia a escuelas de hogar para recibir formación de cómo ser una buena madre y esposa y que incluye cocina, administración del presupuesto, higiene, costura, puericultura y asistenciales –prestación personal en comedores sociales, hospitales, centros infantiles, etc. El cumplimento de este servicio era obligatorio para participar en concursos y oposiciones, obtener títulos académicos, desempeñar empleos retribuidos por entidades públicas o empresas que funcionen bajo la intervención del Estado para obtener el pasaporte, licencias de caza y pesca, carné de conducir, etc. No obstante, había exenciones[10] y muchas mujeres escaparon de aquella obligación. La Sección Femenina, en definitiva, intentó en todo momento divulgar un modelo de mujer ideal, circunscrita a sus obligaciones domésticas, gobernadas por valores burgueses en cuanto a moral, higiene, etc. y por criterios de austeridad en materia económica y social.

Fueron también instituciones franquistas, volcadas en la mujer, la creación del cuerpo de Divulgadoras Rurales Sanitario-Sociales[11] y las Cátedras Ambulantes[12], dependientes ambas de la Sección Femenina. Consistían en un equipo de instructoras (del hogar, enfermeras, de juventudes, maestra…) que con una serie de remolques-caravanas iban recorriendo pueblos dando charlas y conferencias, clases teórico-prácticas, consejos, etc. Destacan por su lucha contra el analfabetismo y la creación de coros y danzas. Iban destinadas, en principio, fundamentalmente a las mujeres rurales, pero con el paso de los años se extendió también a hombres y niños (Pérez Moreno, 2004: 43).

---

[9] Este término no hay que confundirlo con la misma denominación que tenía la disciplina con anterioridad a la incorporación de los estudios a la Universidad y el cambio de denominación de la titulación, cuando pasaron a ser universitarios, convirtiéndose en una diplomatura. Los profesionales eran asistentes sociales y la disciplina era denominada Servicio Social; posteriormente, los profesionales son trabajadores sociales y la disciplina Trabajo Social. Aquella denominación ha dado lugar a no pocas confusiones entre el Trabajo Social y los servicios sociales (Banda, 1998).

[10] La propia autora de este trabajo fue eximida de realizar el mismo por ser estudiante en aquellos años, pero tuvo que solicitarlo y le fue expedido por convalidación

[11] Creado el 1940.

[12] Creadas en 1946.

No es difícil asimilar la función que ejercían las divulgadoras, con las funciones que ejercerían las asistentes sociales, salidas de las aulas de las escuelas, teniendo en cuenta que el papel que aquellas ejercían se fue transformando con el paso de los años, tomando más cuerpo las actividades de asistencia social y la educación sanitaria en sentido genérico. Sin embargo, existía el problema de que las divulgadoras no acostumbraban a durar mucho tiempo en sus responsabilidades porque muchas de ellas se cansaban o no veían recompensados sus esfuerzos de manera que intentaban abandonar la responsabilidad que habían contraído, a pesar de que se insta a los Ayuntamientos a que establecieran una modesta compensación económica para ellas, pero lo consiguieron en escasas ocasiones. En cualquier caso, la actividad de las divulgadoras se fue profesionalizando a lo largo de los años sesenta. Entre 1940 y 1977 se formaron 14.804 divulgadoras, el mayor contingente en la primera mitad del periodo; en 1974, las divulgadoras activas era de 2.479 (Molinero, 2005: 178).

Ahora bien, la ampliación de la demanda de mano de obra y el aumento de los niveles de escolarización, a partir de la década de los años sesenta, contribuyeron a la crisis de legitimación de ese modelo de mujer, fomentado por el aparato ideológico del franquismo.

Vamos a ver, siguiendo a Grau (2000: 736 y ss.) las principales corrientes ideológicas del movimiento de mujeres. Frente a la negación de los derechos y la falta de libertades, las mujeres comienzan a organizarse y, las fuerzas democráticas de oposición, tomaron cada vez más en consideración a este colectivo, susceptibles de ser incorporadas a la lucha general. A mediados de los años setenta la formación del movimiento de mujeres se acelera irrumpiendo el denominado feminismo radical, que ofrecía una nueva perspectiva según la cual existía una específica relación social de opresión entre los sexos y, en consecuencia, se reconocían dos contradicciones principales en el seno de la sociedad capitalista, la de sexo y la de clase. Y para denominar esta relación de opresión entre los sexos se adopta el concepto de patriarcado, que no tendría el mismo significado para todas aquellas que se encuadraban en este feminismo radical. Mientras algunas hacían hincapié en la negación de las mujeres como sujetos con identidad propia bajo el sistema patriarcal, otras insistían en el carácter de dominio de clase de la opresión fe-

menina dentro del modo de producción doméstico, que era el fundamento material de patriarcado.

La gran riqueza del movimiento de mujeres a partir de mitad de los años setenta no es ajena a la situación de expansión democrática que vivía la población tras la muerte de Franco. Una vez establecida la democracia, el movimiento de mujeres entra en un momento de cambio que se manifiesta en la polarización del debate teórico, entrando en juego la controversia entre el feminismo de la igualdad y el feminismo de la diferencia. Valcárcel (2004: 146) opina que, en nuestros países, el gran cambio social, en el que las mujeres han tenido un papel protagonista, comienza cuando se han abolido los fascismos, cuando se han instalado las democracias, cuando las transformaciones industriales que les han sido conexas se han asentado, cuando se ha accedido a niveles de educación altos y cuando el acceso a todas las profesiones se ha abierto para las mujeres. La década de los ochenta presenta elementos nuevos. Primero, lo que se ha denominado el feminismo difuso, es decir, la asunción por parte de la población femenina de algunas de las ideas y comportamientos propugnados por el feminismo, y segundo, la presencia de feministas en las instituciones y la existencia de una acción política de gobierno dirigida específicamente a las mujeres, como la creación del Instituto de la Mujer, y posteriormente de entidades similares en las distintas comunidades autónomas. Se ha desarrollado así mismo, un feminismo académico, dando lugar a numerosos grupos de estudio y centros de investigación que trabajan en los denominados estudios de género. Se han abierto una gran cantidad de temas de debate, ha crecido de forma considerable la producción escrita por mujeres, así como los foros de encuentro sobre feminismos (seminarios, programas de master y doctorado, congresos, jornadas de estudio, etc.).

CAPÍTULO IV

LAS INSTITUCIONES FORMATIVAS DEL TRABAJO SOCIAL EN ESPAÑA Y CONSOLIDACIÓN DE LA PROFESÓN

1. Introducción

Tratar las instituciones formativas del Trabajo Social, su creación y desarrollo, requiere abordar simultáneamente el proceso de profesionalización del mismo. Como iremos viendo, ambos procesos no se pueden entender de forma independiente, dadas las implicaciones que para uno y otro tiene lo que ocurre en cada uno de ellos. Coincidimos con Santos (2012: 38) en que para comprender el Trabajo Social español es imprescindible conocer el nacimiento y desarrollo de las instituciones donde éste se imparte: las escuelas, actualmente, facultades.

La creación de estos centros de enseñanza posibilitó que el Trabajo Social se dotara de una herramienta para la formación de un personal cualificado asegurando su desarrollo teórico y metodológico.

El Trabajo Social ha nacido y se ha configurado a través de un largo proceso de crecimiento, tanto desde el punto de vista profesional como disciplinar que, como una ola, ha tenido sus momentos álgidos de avance y sus momentos de retroceso; no siempre el trabajo de las personas que estaban involucradas en su desempeño ha dado sus frutos de forma rápida, sino que se ha tenido que esperar, incluso años, para que muchas de sus reivindicaciones se hicieran realidad.

Creemos que es sobradamente conocido que en el nacimiento del Trabajo Social como profesión influye el pragmatismo reinante en las ciencias sociales, que preconizaban la posibilidad de encontrar soluciones empíricas a los problemas sociales a través de reformas sociales y de útiles y adecuadas orientaciones a nivel individual. También influyen los impulsos religiosos y humanitarios de personas que estaban muy comprometidas con la ayuda al prójimo. En España, la vinculación de Trabajo Social en sus inicios con el catolicismo es patente, aunque ello cambiaría con el transcurso del tiempo; de hecho, fue la Iglesia Católica quién fomentó fundamentalmente el desarrollo de las instituciones para la formación de las primeras asistentes sociales. Las personas vinculadas

a la Iglesia sienten que, para mejorar las actividades que en su nombre se desarrollaban, era necesario contar con personas que hubieran adquirido una formación en centros especialmente destinados a ello. De esta forma se garantizaba, en cierta medida, una mejor administración de la beneficencia pública y privada, tal y como se venía haciendo en gran parte de Europa y en Estados Unidos (Molina, 1994: 52).

El Trabajo Social es una profesión relativamente reciente si la comparamos con aquellas de mayor solera, como la medicina o la enseñanza, tiene poco más de un siglo y es una profesión que desde su nacimiento se hace eco, en su propia definición, de los postulados de igualdad, justicia y libertad.

El camino recorrido desde sus inicios hasta la actualidad ha sido muy notable. Los esfuerzos que se han realizado desde variados frentes han demostrado que el Trabajo Social tiene capacidad de crecimiento y que, potencialmente, está preparado para dar respuestas a los nuevos retos que plantea la sociedad pero, también, a lo largo del tiempo ha mostrado sus debilidades, lo que le falta por recorrer en una sociedad que se transforma, que genera nuevas demandas y en la que están institucionalizadas otras profesiones que comparten áreas de actuación y que reta al Trabajo Social a abrir sus espacios, sin renunciar a los ámbitos y funciones que le son propias (Gómez, 2010: 91)

Antes de adentrarnos en el proceso de creación de escuelas de Trabajo Social, creemos importante establecer el un breve recorrido por el panorama español en relación a la situación política, económica y social que nos ofrecerá el contexto donde tenga lugar ese proceso. Lo haremos en dos periodos; uno, hasta la transición democrática y otro, en la transición democratica.

2. Contexto nacional

2.1. Hasta la transición democrática

Una vez acabada la guerra y hasta finales de los años cincuenta, el gobierno franquista realizó una política de autarquía, con una radical sustitución de importaciones y

una sistemática reducción de la interrelación en el mercado mundial en todos los ámbitos. A juicio de García de Cortázar y González (1994: 598), el concepto de autarquía no era nuevo pero se convirtió en el modelo económico del franquismo desde el preciso instante de terminar la guerra. La autarquía fue determinada mayoritariamente por las ideas sociales y políticas de la Falange que partía de la convicción de que la economía debía subordinarse a la política, que la producción tenía que estar al servicio de la patria y que la industrialización debía ser expresión del prestigio nacional. Esta política enlazaba además con un nacionalismo exacerbado como ideología legitimadora del nuevo régimen. Para imponer la política de autarquía, la administración intervino en el proceso económico. De cualquier modo, el régimen no practicó una autarquía radical, que hubiera sido imposible por razones de dependencia económica. Pero, en cuanto le fue factible, procuró facilitar el desarrollo de sus propias industrias y servicios. Las leyes de protección a la industria, la creación del Instituto Nacional de Industria y el fomento de las mismas declaradas de interés nacional así lo prueban (García de Cortázar y González: 1994: 98).

Las consecuencias de esta política fueron entre otras, un generalizado descenso del nivel de vida, un aumento continuado del desempleo, grandes inversiones completamente erradas, estancamiento de la investigación y el desarrollo y un debilitamiento de la moral económica debido a los privilegios, la especulación y los efectos del mercado negro. España seguía siendo un país eminentemente agrario con una industria incapaz de competir en el mercado internacional debido sobre todo a que, de esta política autárquica, se beneficiaron un gran número de pequeños capitalistas que, gracias a créditos blandos, producían los bienes más imprescindibles para el mercado nacional (Bernecker, 1999: 290). La ayuda económica proveniente de los Estados Unidos sirvió para mitigar algo las situaciones de carencia y escasez que padecía la población, aunque fue una ayuda bastante efímera.

Una enorme subida de precios en 1956 y 1957, que no fue compensada con un aumento proporcional de salarios, provocó disturbios sociales entre los obreros que coinciden con un movimiento de protesta universitaria contra el SEU, la asociación de estudiantes universitarios oficial, empeñada en sustituir este sindicato por asambleas

libres de alumnos. Ante el déficit comercial entre exportaciones e importaciones, el Estado era incapaz de equilibrar la balanza de pagos. Esta situación hizo cada vez más evidente el cambio de la política económica. El gobierno, por tanto, se vio obligado a optar o bien por un regreso a la política de aislamiento económico propagado por la Falange, o por el definitivo abandono de la misma, acompañado por un giro hacia el liberalismo económico.

La remodelación del gobierno en 1957 marcó el comienzo de un cambio radical en el rumbo de la política económica y una nueva base de legitimidad para el régimen autoritario. Fueron los hombres del Opus Dei los que controlarían las palancas del poder durante el decenio siguiente. Eran tecnócratas, partidarios de una profunda modernización de la anticuada estructura económica, con una clase empresarial autónoma, pero apoyada por el Estado y abogando por un acercamiento de España a Europa y sobre todo a su Mercado Común. Eran liberales económicos pero con buenas dosis de conservadurismo político. Se guiaban por determinados valores y modelos ideológicos: la eficacia, la competencia, la productividad, la técnica moderna y primar claramente el crecimiento económico en perjuicio del progreso social. En consecuencia, la aceleración de la modernización económica del país tuvo su coste ya que se realizó en detrimento de la democracia política y de la justicia social.

A partir de la década de los años sesenta, España inicia un proceso de contactos con el exterior, saliendo poco a poco del aislamiento internacional. Hay una apertura al establecimiento de relaciones diplomáticas con otros países y se firman Convenios y Tratados con la OECE (Organización Europea de Cooperación Económica) y con el FMI (Fondo Monetario Internacional).

Los tecnócratas del Opus Dei llegan a algunos ministerios, y con su imponente ambivalencia, integristas en lo religioso y europeizantes en lo económico (García de Cortázar y González, 1994: 607), confeccionan el I Plan de Estabilización Económica (1959)[1], con lo que subió el PIB en los años sesenta y era condición indispensable para

[1] Suponía una devaluación de la peseta, la caída de la producción provocó numerosos despidos, reducción del gasto público, congelación de salarios, incentivos a las inversiones extranjeras en la propiedad de la empresas españolas hasta un 50% de su valor accionarial. Estas medidas, en principio, resultaron negati-

que España se integrara plenamente en los dos organismos internacionales citados con anterioridad con lo que se restablece el equilibrio de la economía española. Las medidas emprendidas en el ámbito del comercio exterior acabaron con la autarquía y condujeron a la integración de España en el sistema capitalista internacional. La producción quedó orientada hacia la exportación, apoyada por el Estado. Se firmaron varios convenios de emigración con lo que se fomenta que un "ejército de reserva" de desempleados emigre a distintos países europeos, gracias también a la fase expansiva de la economía europea. Según García de Cortázar y González, un millón de trabajadores emigraron, entre 1960 y 1970, a través de los conductos legales a Francia, Alemania, Bélgica, Holanda y Suiza. Las divisas procedentes de las transferencias de los emigrantes y la llegada del turismo, mejoraron sustancialmente la balanza de pagos. Para España había empezado el "milagro económico", la etapa del desarrollismo. Según Tusell (2005: 197) los grandes motores del desarrollo fueron tres: las inversiones extranjeras, atraídas por la existencia de una mano de obra barata y un mercado en expansión; el turismo, que más que a una industrialización, contribuyó a crear una terciarización de la sociedad española y la emigración de mano de obra, que provocó una capitalización y una mejora de la formación profesional e incluso provocó un incremento de los salarios en el medio rural.

Pero esta etapa del desarrollismo tuvo su reverso. Un permanente incremento proporcional de la población empleada en la industria y en el sector servicios, que se corresponde con un descenso del número de personas activas en la agricultura; hay, por tanto, un excedente de población agraria. Dio comienzo un proceso de migración y emigración de los trabajadores del campo originado por razones económicas. Un gran número de pequeñas explotaciones agrarias fueron disueltas, cientos de miles de pequeños agricultores dejaron sus tierras para desplazarse a los centros industriales que estaban emergiendo[2]. La primera consecuencia de este éxodo masivo de mano de obra agraria fue la mecanización de la agricultura, que posteriormente contribuyó a generar nuevas oleadas de emigración. Los flujos migratorios sólo quedaron interrumpidos por el envejecimiento de la población rural.

---

vas para la población, sobre todo para los obreros y los pequeños empresarios ya que se redujo el consumo, congelación de salarios y la inversión, desempleo pero, a la vuelta de dos años, se notaron los efectos positivos del Plan y se relanzó la economía que produjo una rápida y espectacular modernización del país en la década de los años sesenta.

[2] Como ocurrió en Huelva, que veremos en el Capítulo VII.

En el transcurso de la época del desarrollismo que facilitó el tránsito de un país agrario a uno industrial, la demografía española adoptaba de forma cada vez más patente los rasgos de las naciones industrializadas: aumenta la esperanza de vida, descenso de la tasa de natalidad, e incremento de la tasa de personas mayores.

Se producen importantes trasvases de la población, desde el campo a la ciudad a través de las migraciones internas, por la demanda de mano de obra industrial que no deja de crecer, causando una densa concentración de la población española en pocas provincias, y en consecuencia, un alto nivel de urbanización. Estas migraciones produjeron no pocos desequilibrios en el nivel de desarrollo de las provincias y las regiones. Así, según García de Cortázar y González (1994: 602), el problema de la vivienda, crónico en las zonas industrializadas, no sería abordado con energía por el gobierno hasta fechas tardías, al no tener un ministerio especializado hasta 1957. Muchas empresas hubieron de renovar tradiciones anteriores y promocionar la construcción de barriadas obreras y casas baratas en las que alojar a los trabajadores con algún decoro. Así y todo, el chabolismo formó parte durante largos años del paisaje urbano de los cinturones industriales de las grandes ciudades.

En la nueva estructuración social del país, una de las transformaciones más llamativas fue el incremento de las "nuevas clases medias", formadas por oficinistas, vendedores y técnicos de variada formación. Fueron protagonistas esenciales del desarrollo, pero también del pluriempleo. Según el Informe FOESSA, en 1970, rondaba el 26,6% de la población, frente al 1,1% de la clase alta y el 72,3% de la clase baja. Ahora bien, la desigualdad seguía caracterizando a la sociedad española y constituía un elemento diferenciador con respecto a la mayoría de los países europeos. El desarrollo económico no llegó a importantes bolsas de población. Por ejemplo, el 23% de los cabezas de familia de Huelva eran analfabetos (Tusell, 2005: 208).

El desarrollo económico producido en los años sesenta no sólo fue cuantitativo, hubo también cambios cualitativos, que fueron importantes desde el punto de vista social y demográfico. Hay una mayor permeabilidad tanto de las personas como de las ideas. La inquietud espiritual y material se manifestó en primer lugar entre los estudian-

tes, que reclamaban reformas universitarias y sociales, y los obreros, que creaban sindicatos ilegales. Los nacionalistas catalanes y vascos se rebelaban contra el centralismo castellano, la Iglesia de base se distanciaba cada vez más del régimen. Grupos de católicos rompen con una Iglesia percibida como la mejor aliada del régimen y se preparan para la denuncia de los atentados contra la libertad. Los periodistas fueron perdiendo el miedo a escribir sobre la oposición, los intelectuales protestaban contra la tortura. Todas estas manifestaciones eran una forma de mostrar el descontento desde el interior del país, donde la emergencia de una conciencia crítica con el régimen estaba haciendo grandes progresos.

El vertiginoso y acelerado cambio social desencadena una patología grupal, social y psico-social de la que difícilmente se salva nadie. Según se manifiesta en Guijarro et al. (1968: 18-20) cuatro son los grandes grupos de problemas que suelen describir los sociólogos: problemas de subsistencia, problemas de anomia social, problemas de inadaptación social y problemas de integración social, que están en íntima relación con los resultados de los planes de desarrollo sobre las transformaciones sociales en marcha. A modo de síntesis se pueden observar en los siguientes puntos:

- Aceleración del proceso de industrialización, lo que conlleva concentración de la población en áreas restringidas, un nuevo ritmo de trabajo y vida para la población procedente de otros sectores de actividad, unas nuevas formas de vida en cuanto a horarios, relaciones laborales, etc.
- Aceleración del proceso de urbanización, lo que conlleva una elevada concentración de población, relaciones humanas cada vez más funcionales, nuevos valores y actitudes, una vida familiar diferente de la tradicional; en definitiva, un medio social nuevo para el que ni la población inmigrada, ni la local ha sido socialmente equipada.
- Aceleración e intensificación de las migraciones, lo que hace que la población del medio rural envejezca, por el fenómeno de selección negativa y, en el medio urbano, concentración de una población que ha sido socializada para habitar el medio rural y que, en consecuencia, presenta todas las características de una población marginada, inadaptada y no integrada.

- Intensificación de los contactos sociales con otras culturas como resultado del desarrollo del turismo, del veraneo, de los medios de comunicación social, etc.
- Rápida circulación de ideas y la necesaria aceptación de unas formas de vida como expresión del progreso: publicidad y propaganda, TV, radio, etc. (Guijarro et al.:1968: 90).

Ya durante los años sesenta surgen movimientos de oposición al régimen muy activos. Hay un reacomodo estratégico de las fuerzas menos reaccionarias del franquismo para asegurarse su continuidad tras la muerte de Franco, eran los aperturistas –jóvenes falangistas de clases medias, demócrata cristianos-. La oposición al régimen venía desde distintos frentes: oposición obrera con amplios movimientos huelguísticos[3]. Movimiento estudiantil, con protestas de estudiantes y profesores universitarios, que exigían libertad democrática. Un grupo de intelectuales firman un manifiesto reclamando la libertad de expresión y, como manifiestan Álvarez y Varela (2000: 65), en 1964 se derrumbó el sindicato franquista de estudiantes coincidiendo con la pomposa celebración de los *25 años de paz*. Un sector de la Iglesia, tras el Concilio Vaticano II y las Encíclicas de Juan XXIII, defensoras de los derechos humanos, recuperándo planteamientos de reformismo católico y radicalización de posturas acerca de la justicia social, lo que supuso una liberación para los católicos progresistas[4]. Muchos sacerdotes (clero vasco, curas obreros) y asociaciones católicas, militaron en la oposición, especialmente en los partidos políticos ilegales –PCE, PSOE, PSP de Tierno Galván, PTE, ORC, Partidos nacionalistas históricos como ERC y PNV que se revitalizaron y aparecen dos nuevos: Euskadi ta Askatasuna (Euskadi y Libertad –ETA-) que surge de una escisión del PNV en 1959, que actuó como banda terrorista desde 1967, y a través de sus acciones violentas y una permanen-

[3] En los conflictos laborales se observa un cierto cambio; si antes de 1966, momento de auge económico, se reivindicaba básicamente mejoras económicas y sociales, a partir de esa fecha, años de recesión económica, muchas huelgas se proclaman por motivos de solidaridad o razones sociopolíticas (Bernecker, 1999: 309)

[4] Los sacerdotes jóvenes sobre todo se posicionaron contra la jerarquía eclesiástica, exigiendo la ruptura con un régimen que somete a la población a fuertes restricciones políticas y culturales, poniéndose al frente de los deseos de cambio de sus parroquianos. Claros exponentes de esta línea aperturista y progresista es la potenciación de las Juventudes Obreras Católicas (JOC) creada en 1926 y las Hermandades Obreras de Acción Católica (HOAC) creada en 1946, con la finalidad de sentar las bases de futuras organizaciones obreras porque se pensaba que, el franquismo, podía tener una vida más o menos larga pero limitada (Moreno y Sarasa, 1993: 42-43). Otro exponente de esta tendencia aperturista es la Acción Social de Cáritas que pasa de un mero trabajo asistencial al compromiso con el desarrollo comunitario en algunas zonas de España, con una nueva orientación de tecnificación, mayor profesionalización, planificación y participación ciudadana. Véase Tussel, o.c. página 210 y siguientes.

te intensificación de sus medidas de terror puso en aprietos al régimen que se vio arrinconado a la defensiva, y Convergencia Democrática de Cataluña de centro, regiones sobre las que el franquismo había ejercido una dura represión.

Se produjeron cambios profundos en la mentalidad, con una mayor permeabilidad de ideas, favorecida por los contactos que se inician con el exterior, dando lugar a una fuerte revisión de los postulados franquistas y una mayor conciencia del movimiento democrático. La juventud española empezó a tener una concepción del mundo más abierta y tolerante que la tradicional, buscando su inspiración cultural en Europa. El sistema de valores, posturas ante el divorcio, la sexualidad, la emancipación, se someten a un proceso de transformación profunda. España se convertía en un país laico, con una ética civil centrada en el respeto de los derechos de la persona y una mayor tolerancia en el ámbito de las relaciones sexuales. Las nuevas generaciones querían libertad, no sólo económica, sino también política. Las clases obreras industriales crecieron con la urbanización y el declinar rural. La emigración de los españoles hacia Europa fue intensa y se constituyó como un mecanismo de seguridad que liberaría hacia el exterior los peores efectos de la estabilización económica. Se incrementan las posibilidades de acceso a la educación para amplios sectores de la población, a los que antes les estaba vedada. La estructura familiar se desarrolla hacia la familia nuclear, con la incorporación de la mujer en el mercado laboral, que también crece. Los hogares se dotaron de frigoríficos, televisores, teléfonos, vacaciones, y el automóvil, que estuvo al alcance de un mayor número de personas, promovido por unas extraordinarias posibilidades de consumo.

Al final del régimen franquista, el resultado fue que la sociedad española estaba más politizada, urbanizada y secularizada que nunca; los obreros y los estudiantes nunca habían sido tan rebeldes, la dependencia financiera y económica con respecto al capitalismo comercial había alcanzado dimensiones alarmantes, los socialistas y comunistas, a la muerte de Franco, registraron en las primeras elecciones unos resultados inéditos, los movimientos de soberanía y autonomía de algunas regiones en ningún momento habían alcanzado semejante consistencia, lo cual contradecía los propósitos iniciales del régimen.

2.2. Durante la transición democrática

La muerte de Franco no significó el final del franquismo, pero sí actuó como catalizador de los posteriores desarrollos reformistas. Al margen de acontecimientos concretos, el proceso histórico de la transición discurrió bajo la guía fundamental de dos ejes: la construcción de un estado descentralizado y la búsqueda de un consenso entre las distintas fuerzas políticosociales que sirviera para dotar al régimen de una Constitución ampliamente participada. Se optó por la transición *pactada*.

Su originalidad radicó en el hecho de que, en el sentido político, se desarrollara como una negociación entre el gobierno y los representantes del viejo régimen por una parte, y las fuerzas de la oposición democrática por otra. En términos de derecho constitucional se llevó a cabo mediante los mecanismos previstos en las propias leyes fundamentales del franquismo para la revisión de las mismas, de manera que se instrumentalizó la legalidad franquista para su propia substitución por una nueva legalidad democrática. Con la aprobación de la Ley de Reforma Política se cierra la primera fase de la transición. En la segunda fase la dinámica del cambio dependió del consenso entre el gobierno y la oposición democrática. Los principales hitos de esta fase fueron la legalización de los partidos políticos y los sindicatos, las elecciones parlamentarias de 1977, los Pactos de la Moncloa en el ámbito socioeconómico y la promulgación de la Constitución en diciembre de 1978.

En los años posteriores del franquismo, la prosperidad económica llegó a los grupos sociales menos favorecidos, que alcanzaron un mejor nivel de vida con la integración en la sociedad de consumo. Por el contrario, la transición a la democracia coincidirá con la llegada a España de los efectos de la crisis mundial de los años setenta. Una depresión que presenta todos los elementos formales de los ciclos negativos del sistema: recesión de mercados, cierre de fábricas, almacenamiento de stocks, pérdida de empleo y, también, algunos elementos nuevos, el encarecimiento súbito y desmesurado del precio del petróleo y otras materias primas, sobre cuya obtención a bajo precio descansaban las economías de los países desarrollados. Junto al consecuente aumento de los costos

de producción, una inflación desorbitada, favorecida por la escalada del déficit del Estado, se convertía en la amenaza cotidiana de empresas, patronos y trabajadores.

Un gran problema en la transición, además de la crisis económica, fue la cuestión autonómica, que se presentaba con especial virulencia en el País Vasco y en Cataluña y pronto en otras regiones del país. A impulsos miméticos de catalanes y vascos se descubrieron derechos históricos o inventaron identidades en un tortuoso y vacilante proceso cerrado en 1983 con el diseño de una España con diecisiete comunidades autónomas, todas ellas reguladas por sus estatutos de autonomía y regidas por sus propios gobiernos y parlamentos, dotadas de distintas competencias.

Toda la unanimidad lograda por Adolfo Suárez en torno a las grandes cuestiones de la sustitución del régimen se deshizo cuando hubo que llevar el cambio democrático a la vida cotidiana de los españoles. Sin mayoría parlamentaria y con los principales ayuntamientos en manos de la izquierda, el gobierno de UCD hubo de enfrentarse no sólo a la reforma del Estado sino también al desarrollo constitucional en aspectos tan espinosos como el divorcio, la enseñanza o el empleo.

En octubre de 1982 y, con unas elecciones anticipadas, el PSOE toma las riendas del poder con una mayoría absoluta. Tras algunos titubeos, afronta la impopularidad de una política de rigor presupuestario y reajuste económico, que impone la inmediata devaluación de la peseta y la reconversión industrial. El empleo cayó durante el primer cuatrienio socialista al 20% en 1984 y al 22% un año después (García de Cortázar y González, 1994: 636). Aparte del ajuste económico, también tenía que enfrentarse con otros dos problemas: la definitiva consolidación de la democracia ante posibles intentos de golpes de Estado y, para ello, se emprendió una reforma militar y la integración española en el contexto de las naciones de la órbita democrático-occidental (Tusell, 2005: 343).

Por último, y según Bernecker, no existe consenso a la hora de datar el fin de la transición política española: la mayoría de los observadores considera la aprobación de la Constitución en 1978; otros apuntan el año 1981, cuando Tejero intentó dar el golpe

de Estado sin éxito; una tercera fecha clave por otros es el año 1982, entre ellos Tusell, en el que los socialistas ganaron las elecciones generales, dando así comienzo a la alternancia entre partidos "derechistas" e "izquierdistas" tan característica en las democracias liberales y parlamentarias (1999: 118).

A continuación nos centramos en hacer un recorrido por el proceso seguido en el contexto español para la creación de las escuelas de Trabajo Social, lo que requiere que hagamos referencia, en primer lugar, a la que fue la primera de ellas, la de Barcelona. Todos los acontecimientos que tuvieron lugar en ese proceso afectaron en mayor o menor medida a todas las escuelas de España y todas estuvieron presentes en la consecución de nuevas y mejores perspectivas para sí mismas y, por ende, para los estudios que en ellas se cursaban.

3. Las primeras escuelas

La primera escuela donde se imparten los estudios de Asistencia Social aparece en España en el año 1932, en Barcelona, una vez había sido proclamada la II República, aunque su actividad se interrumpirá durante los tres años que dura la Guerra Civil. La escuela se cerró por miedo, lo que supuso un grave perjuicio porque si hubiera pertenecido a la Generalitat no habría tenido que cerrar, ya que hubiera estado protegida oficialmente (Barenys y Jutglar, 1976: 18). Una vez finalizada la Guera, retoma su actividad académica. Por estos años ya funcionaban escuelas de Trabajo Social en algunos países europeos, así como en países latinoamericanos.

En este momento la profesión era totalmente desconocida; de hecho, aún no existía en España como tal. Eran unos estudios novedosos, introducidos por la actividad del *Comité Femenino de Mejoras Sociales*, dedicado al "mejoramiento social de la mujer y el niño" (Sarasa, 1993: 144). No obstante, tenía también fines de adoctrinamiento religioso. Entre los colaboradores de dicho *Comité* se encontraba el médico y filántropo Raúl Roviralta, que fue el patrocinador e impulsor de la primera Escuela de Asistencia Social en España. La primera acción fue sufragar los gastos de Ana Mª Llatas de Agustí para que se formara en la Escuela de Servicio Social de Suiza, de la que pasó posterior-

mente a Bruselas y, a la vuelta, crear una escuela similar en Barcelona (Estruch y Güell, 1976: 44). De hecho, la escuela era una filial de la Escuela Católica de Bélgica. Los estudios no estaban reconocidos oficialmente por el gobierno republicano, pero tenían validez oficial tanto en Bélgica como en otros países europeos (Barenys y Juglar, 1976: 19).

El plan de estudios que se cursaba era similar al de la enseñanza belga y constaba de dos cursos. El primero de ellos ofrecía a las jóvenes (no había varones en esta época) un complemento de "cultura femenina general", orientado a los deberes cívicos y morales, preparándolas para "aportar a las familias (obreras) auxilio moral y los valores sociales, e intervenir cerca de los núcleos fabriles" y "un complemento de instrucción desde el punto de vista económico y social que les haga comprender y les permita ocupar el lugar que les corresponde en la familia y en la sociedad". En el segundo curso debían elegir ya una especialidad y, al terminar, "estarán en condiciones de dirigir obras benéficas o sociales, según la especialidad elegida, entre las de asistencia social, benéficas o sociales, infancia, industria y laboratorios, en cuyo caso podrán ser visitadoras sociales para encuestas, delegadas de tribunales tutelares, protección a la infancia, superintendentes de fábrica, directoras maternales, casas cuna, etc.". (Sarasa, 1993: 146 y Gómez R. de Castro, 1981: 7). Al finalizar los estudios, las estudiantes recibían un diploma de *Auxiliar Social*, sin ningún valor académico.

Esta primera escuela atraviesa por tres etapas: una que llega hasta la Guerra Civil, que provoca la paralización de sus actividades; otra, que comienza una vez terminada la Guerra, donde cambia de nombre y pasa a llamarse Escuela de Formación para el Hogar y Obras Sociales Femeninas y a depender del Obispado para poder ser reconocida, con lo que se hace abiertamente confesional; y, una tercera, donde nuevamente la entidad cambia de nombre, se redactan otros estatutos y pasa a ser regida por un Patronato del que formaban parte las principales instituciones locales de Barcelona.

Con posterioridad se van creando otras escuelas en distintas ciudades de España. En 1939, se traslada a Madrid, desde San Sebastián, la Escuela de Formación Familiar y Social de María Sabater que había funcionado de manera experimental en los años 1937

y 1938 y estuvo patrocinada por el Consejo Superior de Mujeres de Acción Católica. En 1951, la cátedra de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona pone en marcha la Escuela de Visitadoras Sociales por iniciativa del Dr. Ramón Sarró en colaboración con la Sección Femenina de Falange Española y de la JONS, teniendo su sede en dicha Facultad. Más tarde adoptaría el nombre de Visitadoras Sociales Psicológicas. En 1964, cuando se reconoce oficialmente la profesión, el nombre de visitadora se asocia al de asistente social. Al ser reconocida, en 1966 por el Ministerio de Educación y Ciencia pasa a denominarse Escuela de Formación Psicosocial "Santa Teresa". Posteriormente tomaría el nombre de Escuela Superior de Asistentes Sociales (Porcel, 1980: 88).

En 1955, las Hijas de la Caridad abren otra Escuela en Madrid, Escuela de Asistencia Social "San Vicente de Paúl", con profesorado que ha ido expresamente a formarse a Bélgica. Una de las fundadoras, según sus propias palabras, había ido a aprender durante un tiempo a Estados Unidos[5]. Esta escuela se crea exclusivamente para religiosas de la congregación que desarrollan una labor social y apostólica en el campo de la asistencia social; posteriormente, se abriría también a seglares. En ese mismo año, se funda otra escuela, masculina, en Barcelona por una entidad que se denominaba Orientación Católica Profesional del Dependiente que, además de la escuela, puso en marcha otro tipo de servicios: una cooperativa de consumo, grupos de viviendas en diferentes barrios, una asesoría jurídica, etc. La existencia de esta escuela ha sido puesta en duda por Estruch y Güell (1976: 47) pero, tanto Molina (1994) como Colomer (2009) dan testimonios de su existencia. No obstante, no parece que tuviera una vida larga, pero se cree que su cierre pudo coincidir con la apertura de otras dos escuelas al alumnado varón.

Colomer (2009: 115) y Porcel (1980: 67) hablan también de la existencia de otras dos escuelas en la provincia de Barcelona, creadas en 1957 y 1959. Respecto a la primera, la Escuela de Formación Social Sabadell-Terrassa, fue fundada por un patronato de empresarios católicos de ambas ciudades que eran eminentemente industriales y con numerosos problemas humanos y sociales. Se organizó como escuela de la Iglesia. En el

[5]Puede ser 1956, porque en 2006 celebran su 50 Aniversario, según consta en la noticia sobre dicha celebración en http://hijasdelacaridad.org/staluisa/c_osocial/curso0506/aniversario50/index.html.

primer curso de funcionamiento se matricularon setenta alumnos y en el último curso, 1972-1973, solamente cinco. Con este exiguo número, el curso siguiente ya no continuó. La explicación a esta desaparición se encuentra en que en esas localidades no existía ninguna institución donde se cursaran las enseñanzas medias y, para poder estudiar asistente social, a partir de 1964, era obligatorio tener bachiller superior, magisterio, ATS o algún peritaje y, de otro lado, la realización de las prácticas exigían un número de horas bastante considerable. Muchos alumnos trabajaban lo que les imposibilitaba el que pudieran cursar estos estudios. Esta escuela, en definitiva, cerró por falta de alumnos.

Y la segunda, la Escuela de Formación Social Torras i Bages de Manresa, que nació gracias a la inquietud de un grupo de manresanos, apoyados por el rector de la parroquia de la localidad, que había conocido en Francia el trabajo de los asistentes sociales. La propia Colomer dice haber dejado la empresa donde trabajaba para abrir, se entiende desde el punto de vista docente, la Escuela de Asistentes Sociales de Manresa, y que fue el reto que la estimuló a buscar nuevas técnicas de trabajo y replantear la metodología del Trabajo Social. Esta escuela se creó, con la conformidad del Obispo de Vic, en 1959. El primer curso comienza a impartirse en 1960-1961. Aunque el objetivo fundamental de la escuela era la formación de asistentes sociales, en el decreto episcopal también se hacía constar la posibilidad de ofrecer otras actividades de formación social y humanística. En 1978 se cierra definitivamente, aunque en varios cursos anteriores las dificultades económicas fueron precarias y se hicieron enormes esfuerzos para darle continuidad, pero no fue posible (Porcel, 1980: 63-64).

También se crearon otras escuelas como las de Tarragona, Lérida y Gerona. Respecto a la primera, denominada Escuela de Asistentes Sociales “San Fructuoso”, se creó en el curso 1958-1959, momento en el que hubo una gran expansión de los estudios de asistentes sociales. Depende de la Iglesia, concretamente de la Congregación de Jesús-María. En estos momentos no había ninguna asistente social trabajando en Tarragona (Porcel, 1980: 116). En esos años se están creando los polígonos industriales que la circundaban y que conllevaron una fuerte inmigración. A partir de 1970 los profesionales comienzan a encontrarse con la problemática de los barrios, lo que transmiten a la es-

cuela que se ocupó de trasladar a la población la necesidad de intervenir en los mismos. Parece ser que esto dio lugar a que el tipo de alumno, que iba a buscar en los estudios tan solo un título, queda desplazado por un alumnado más comprometido con los barrios y los movimientos obreros. En 1976-1977 se produjo un cambio profundo que tuvo sus repercusiones en la orientación de los estudios, la organización interna de la escuela, etc.

En relación a la segunda, la de Lérida (Porcel, 1980: 110, Pelegrí, 2012), nace en el año 1962 bajo el patrocinio de la Asamblea de Cruz Roja con una clara tendencia asistencial y sanitaria, ya que sus promotores fueron médicos que conocían la profesión por sus viajes al extranjero y, según Pelegrí (2012: 79), era una especie de desafío a las dos instituciones que por aquellos años tenían la hegemonía de estos estudios: la Iglesia y la Sección Femenina. Tuvo distintas ubicaciones conforme fue creciendo el número de alumnas. La primera fue en el sótano de un hospital, donde cuenta tan solo con un despacho y tres pequeñas aulas con capacidad para 10-12 alumnas. Posteriormente se irá trasladando a otras dependencias, siempre mejorando sus instalaciones.

Y, por último, la de Gerona, tuvo una vida muy breve, ya que tan solo salió de la misma una promoción que empezó en el año 1974 (Porcel, 1980: 63). La idea de crear esta escuela era fundamentalmente para que los alumnos no tuvieran que desplazarse a Barcelona. Hubo conversaciones entre la Sección Femenina de Gerona y la Escuela Superior "Santa Teresa" de Barcelona, las cuales consiguieron interesar a la diputación que cedió unos locales. Los problemas vividos por la escuela promotora y por problemas con el personal hicieron que, cuando acabó la primera promoción, no aceptasen nuevos alumnos y se produjo su cierre.

Entre 1955 y 1964 podemos decir que se produce el "boom" del nacimiento de escuelas de asistentes sociales con la creación de hasta una cuarentena de ellas (Gómez R. de Castro, 1981: 6). Aunque según Vilas (1963: 104) existen realmente treinta y tres: veinte y tres pertenecen a la CEEISS (Confederación Católica de Escuelas de la Iglesia

de Servicio Social)[6], cinco a la Sección Femenina, dos a la Congregación religiosa de las Hijas de la Caridad, una a la Congregación de las Hermanas Hospitalarias, una a la Hermandad del Trabajo y otra al Instituto de Estudios Sociales del Opus Dei.

Destaquemos cinco notas características de estos primeros centros de formación:

1. La incidencia profesional fue escasa. Había pocos estudiantes matriculados y no llegaban a titularse todos.

2. Como requisito de admisión era necesario tener una edad mínima de 18 años cumplidos y superar un examen de ingreso que, básicamente, consistía en una prueba objetiva para medir el nivel cultural, un test de personalidad y aptitudes y una entrevista personal para conocer los niveles de comprensión, expresión y reflexión.

3. El nivel postsecundario de las mismas ya que, para ingresar en ellas, las candidatas tenían que haber terminado estos estudios. Aunque eso no ocurría en todas las escuelas. En aquellas en las que no se exigía este requisito, se pedía poseyeran al menos una base cultural mínima.

4. El carácter de estas primeras escuelas era totalmente confesional. Nacen con una marcada tendencia religiosa, donde era difícil desligar lo académico y profesional del apostolado: entrega a los demás, espíritu de servicio, ayuda, vocación, etc. Tan importantes fueron estas motivaciones religiosas que, en los medios eclesiásticos, se llegó a veces a interpretar la disminución de entradas en las congregaciones religiosas femeninas como una consecuencia de la atracción ejercida sobre sus hipotéticas postulantes por la profesión de asistente social (Estruch y Güel, 1976: 194).

Este carácter religioso se correspondía con el momento histórico y que se acentuaba porque la mayoría de las escuelas habían sido creadas por la propia Iglesia Católica. Rejado (2013: 35) nos dice cómo se trasladaba esta influencia religiosa a los distintos ámbitos de la escuela de Vitoria:

[6] Que pasará posteriormente a llamarse FEISS (Federación de Escuelas de la Iglesia de Servicio Social), organismo que aglutinaba a todas las escuelas creadas por la Iglesia.

-"Según sus estatutos, artículo 4º, la autoridad suprema de la escuela corresponde al Sr. Obispo de la Diócesis, tanto por lo que respecta a su régimen de funcionamiento como a su orientación y desarrollo. Con el fin de estar representado permanentemente, el Sr. Obispo nombrará un delegado episcopal que en su ausencia presidirá todos los actos y órganos de la escuela.
-La dirección de la escuela fue encomendada al Instituto de Misioneras Seculares, con una prestigiosa experiencia en este cometido. La directora formaba parte de ese Instituto.
-El inicio del curso escolar contaba con una celebración religiosa.
-Los claustros de los profesores finalizaban los primeros años, con una oración.
- Según consta en las actas, al hablar de la formación de las alumnas se pedía que éstas "ante los problemas que observen en la vida tengan una respuesta y una actitud como profesionales cristianas".

Esta tónica confesional ha marcado durante muchos años el contenido de los estudios de los asistentes sociales, el desarrollo de las Escuelas de Servicio Social y, sobre todo, la orientación dada en las actividades profesionales. Algunas declaraciones de las escuelas nos muestran con total claridad estas motivaciones que impregnaron a la profesión y a sus profesionales desde sus comienzos hasta la década de los sesenta aproximadamente:

"La Escuela se inspiraba en una concepción personalista de la convivencia y en los valores humanos y *cristianos* de la libertad, de la justicia, del amor y de la paz y procura la formación del A.S. mediante estudios teóricos y, sobre todo, mediante prácticas supervisadas por AA.SS. en ejercicio" (Porcel. Escuela Católica de Enseñanza Social. Barcelona, 1980: 69).

"La asistente social no debe considerarse encasillada en un hábito religioso, la asistente social, no debe ser un líder social, la asistente social es aquella persona con una perfecta formación cultural y espiritual, que con unos estudios profundos del hombre y la sociedad, ENCAUZA, DIRIGE, ASISTE, TIENDE a: solucionar problemas de carácter moral, económico, psicológico, sanitario, laboral, de la vida cotidiana, para canalizar los actos humanos de la sociedad HACIA UN MUNDO MEJOR" (Porcel, Escuela de la Cruz Roja de Lérida, 1980: 117).

"El Servicio Social en España ha nacido algo más tarde que en los países continentales antes citados: la iniciativa de tecnificar la asistencia social partió de personas del sector católico. Esta tónica confesional ha marcado durante muchos años el contenido de los estudios de los asistentes sociales, el desarrollo de las Escuelas de Servicio Social y, sobre todo, la orientación dada a las actividades profesionales. En justicia, quiénes estudien en España el Servicio Social no pueden soslayar el matiz confesional de su génesis" (ISA, cit. en Miranda, 2004: 433).

Estos discursos no son muy diferentes de los que se proyectan en otras partes del mundo, como el que da Germinal Rodríguez cuando propone creación de la Escuela de Servicio Social en Argentina:

> "… escuela que estudie la teoría de la acción social (…) en una palabra, que sea el nuevo templo religioso de los que hacen del bienestar humano un sacerdocio laico". (cit. en Parra, 2001: 172)

5. La orientación de los estudios en sus inicios, y en todas las escuelas, tenía un carácter exclusivamente femenino. Hasta 1953 no aparece la primera escuela para varones. Esta es una constante que se mantiene hasta la actualidad. Ha sido tradicionalmente femenino en unos porcentajes abrumadoramente dispares respecto a los varones porque la profesión se concebía, en sus inicios, únicamente para mujeres aunque, en la mayoría de las escuelas, la entrada de varones no estaba excluida expresamente. Sería interesante destacar algunas frases entresacadas de la propaganda de la época en que la profesión se dirigía conscientemente a la mujer:

> "...puede ser asistente social aquella joven que quiera capacitarse para ejercer una carrera", " una nueva profesión que prestigia a la mujer: la Asistencia Social" (Irazusta, 1997: 111).

> "Aunque no trabajes profesionalmente, la carrera te será de gran utilidad para: tu futura actuación en la vida social y en el hogar; desarrollar y valorizar tus cualidades femeninas, llenar tu vida de interés humano y fecundidad apostólica" (Molina, 1994: 145-146).

> "Este es el tiempo esperanzador y preñado de futuro, en el que unas señoritas voluntariosas y con espíritu apostólico abierto, pertenecientes a una clase que no les permite afiliarse a movimientos obreros católicos, pero llenas al mismo tiempo de "inquietud social", y normalmente libres por lo demás de todo compromiso, acuden a las escuelas de formación de asistentes sociales para estudiar algo que es más que una profesión" (Estruch y Güel, 1976: 51).

Así se describe la finalidad de los estudios por la Escuela de Formación Familiar y Social de Madrid:

> "Se trata de una carrera femenina cuyas finalidades son, ya una preparación de la mujer para un servicio de la sociedad, ya una ampliación de su cultura con vistas a convertirse en una buena y cristiana madre de familia" (Estruch y Güell, 1976: 237).

Así mismo, la Escuela de Trabajo Social de Málaga en su etapa fundacional -1959-, tiene entre sus objetivos:

> "Organizar la caridad en la Diócesis capacitando a aquellas jóvenes que deseen trabajar en favor de los socialmente más desamparados…. Proporcionar a las alumnas una formación específica, que las capacite para el trabajo apostólico en la parroquia, utilizando los métodos de investigación y estadística, que exige la Pastoral Social de nuestro tiempo…" (Hernández Muñoz, 1992: 32).

También tenía características similares las finalidades de la formación en la Escuela de San Sebastián, que también fue fundada por la Diócesis de esta ciudad:

> "Preparar a base de los principios de la Doctrina Social Católica de las jóvenes que aspiran a la profesión de asistentes sociales" (Irazusta, 1990: 57).

Incluso la prensa vasca se hace eco de esta nueva realidad de su ciudad:

> "Estas señoritas tituladas en la Escuela Diocesana de Asistentes Sociales de San Sebastián, tienen una intensa labor ante sí, y les sonreirá el éxito, porque Guipúzcoa y San Sebastián están esperando, con necesidad perentoria, la puesta en marcha de esa "promoción humana" de las Asistentes Sociales ángeles de la bondad" (José de Lizarralde Unidad, 17-X-61. Cit. en Irazusta, 1990: 78).

Igualmente la Escuela de Asistentes Sociales de Vitoria, que fue creada en 1964 y dependía directamente de la Diócesis de Vitoria, ofrece similares características que las anteriores. La dirección de la misma se encargó al Instituto de Misioneras Seculares que tenían una prestigiosa y larga experiencia en este cometido ya que dirigían las Escuelas de Asistentes Sociales de San Sebastián y de Santa Cruz de Tenerife, ambas creadas en 1958 (Rejado, 2013: 24). Al igual que la prensa vasca, también la prensa de la ciudad se hace eco de la apertura de esta Escuela:

> "Una profesión nueva en Vitoria: la asistencia social"; "En octubre, un nuevo Centro de estudios profesionales. La escuela de Asistentes Sociales nace para ponerse al servicio de la persona humana".

Al hablar de la escuela dice lo siguiente:

> "Se trata de una profesión que abre a la mujer caminos insospechados con respecto a su función y deberes en la sociedad" o este otro: "La Escuela de Vitoria abrirá nuevos hori-

> zontes a las chicas con vocación…" "…que han de reunir un gran espíritu de servicio, capacidad de sacrificio, facilidad de relación y una actitud de comprensión empática y activa de los problemas" (Rejado, 2013: 28-29)

Por su parte, la Escuela de Asistentes Sociales de San Vicente de Paúl de Madrid, divulga los estudios en sus inicios diciendo lo siguiente:

> "Es imprescindible estar al tanto de las técnicas y métodos modernos porque nuestro amor al Señor debe servirnos de acicate para perfeccionar los medios de servirle… Porque tenemos que seguir la tradición de la caridad organizada y el profundo sentido social, que nos legaron los Santos Fundadores… Porque la Iglesia conoce esta necesidad y apoya e impulsa todos los esfuerzos realizados en este sentido… Porque caridad es amor, y el amor es ingenioso y eficiente; no se contenta con la limosna material, con el alivio momentáneo, que no resuelve la situación, ni soluciona el problema… Porque la complejidad de la vida impone la necesidad de personas 'técnicas de la Caridad'… Así entendidas son las Asistentes Sociales".

Así mismo, Simó (1978: 18-19), en un artículo publicado en la Revista de Trabajo Social cuyo título es *¿Quién teme a los trabajadores sociales?,* expresa lo siguiente:

> "Las alumnas eran preferentemente monjas, chicas "azules" y señoritas de clase bien, con aspiraciones a ejercer caridades o adquirir simplemente un poco más de cultura…".
> "Con el paso a la Universidad, es la manera de superar definitivamente la concepción paternalista y la imagen de damas de la caridad, que aún puede tener nuestro trabajo".

También el Ministro de Trabajo, Licinio de la Fuente, en el año 1972, decía en la apertura del II Congreso Nacional de Asistente Sociales:

> "Las cualidades genuinas de la mujer, a través de la profesión de asistente social, serán un medio más para lograr su plena integración en la sociedad, a través de una tarea tan noble y útil como ésta" (Memoria del II Congreso Nacional de Asistentes Sociales, 1972: 29).

Podemos decir, con Mira-Perceval (1999: 123-136), que las características mencionadas cubren una etapa en la trayectoria del Trabajo Social tanto desde el punto de vista de la formación como del ejercicio profesional[7], que abarcaría desde sus inicios hasta 1963, donde no existe reconocimiento oficial de los estudios. Los títulos que expiden las escuelas tienen un carácter privado y la demanda de asistentes sociales es prácti-

[7] Es necesario decir que las escuelas están totalmente ligadas al mundo profesional, porque la profesión se ejerce conforme a la orientación y la formación que se da en las mismas.

camente inexistente. La carrera es totalmente femenina y vocacional, rozando lo religioso. El trabajo que se realiza es benéfico-asistencial y de marcado carácter individual.

En esta etapa se crea la FEEISS (Federación Española de Escuelas de la Iglesia de Servicio Social), organismo que aglutina a todas las escuelas creadas y mantenidas por la Iglesia Católica, que eran la mayoría. Nace en 1959 promovida por el director de la Sección Social de Cáritas, con el nombre primero de Confederación Católica de Escuelas de la Iglesia de Servicio Social. Su objetivo era fomentar la creación de Escuelas de Servicio Social al objeto de disponer de personal adecuado para trabajar en la promoción humana y social de las capas menos favorecidas de la sociedad. En 1958 se habían creado once nuevas escuelas, diez de ellas promovidas por Cáritas, y se consideraba necesaria una coordinación entre ellas para que todas tuvieran la misma calidad pedagógica y técnica. En 1964 se revisan sus Estatutos y pasa a denominarse FEEISS (Federación de Escuelas de la Iglesia de Servicio Social). De las cuarenta y una escuelas existentes en España, treinta pertenecían a la Federación. Paralelamente, las asociaciones de profesionales, que nacieron del mismo seno de las escuelas, comienzan a desvincularse de éstas y adquieren personalidad civil, agrupándose en una Federación Estatal, que será la FEDAAS. A partir de 1972, la FEEISS fue cuestionada porque no todos los profesionales aceptaban la dependencia de la Iglesia coincidiendo con un movimiento revisionista y crítico en todos los estamentos de la sociedad, opositor al régimen franquista, cada vez más activo, entre obreros, estudiantes e intelectuales. Este ambiente general repercutía en los sectores estudiantiles, y también en las escuelas de asistentes sociales. A diario hay protestas y acciones para provocar inestabilidad política. Fruto de la misma, había una gran conflictividad en los ambientes estudiantiles. Un punto álgido ocurrió en 1975 al boicotear las pruebas de reválida. Los motivos básicamente fueron dos: protestar por el silencio administrativo sobre la clasificación de los estudios en la Ley General de Educación de 1970 y considerar que las pruebas fin de carrera estaban obsoletas pedagógicamente hablando (Colomer, 1990: 10). Otros hitos importantes en la profesión, y en los que participó de lleno la FEEISS, fue la celebración de tres Seminarios sobre Metodología del Trabajo Social: Manresa (1971), Los Negrales (1972) y Loyola (1973), a los que asistían fundamentalmente profesoras de metodología del Servicio Social, que es así como se denominaba entonces la disciplina.

Respecto al nacimiento de estas primeras escuelas podemos decir que, a mediados de los años sesenta, el 31,5% de las asistentes sociales trabajan en el sector de las empresas, lo cual constituye para Vilas (1963: 112) una de las tantas paradojas del Trabajo Social español. España, un país donde predomina el mundo rural, un tercio de asistentes sociales trabaja en la industria, ¿cuál es la razón que explique esto? La respuesta podríamos encontrarla en los mismos motivos por los que aparece el Trabajo Social en España. Las primeras escuelas se fundaron por personas que se formaron en Bélgica, o estuvieron muy en contacto con las escuelas de ese país, y el Servicio Social belga nació como consecuencia de la industrialización y por el empuje de los movimientos obreros. También en Francia e Italia las primeras asistentes sociales comenzaron trabajando en el sector industrial. La primera escuela española surge, como dijimos anteriormente, en Barcelona, ciudad industrial por excelencia y centro de una zona industrializada, así como las de Manresa y Sabadell-Terrassa, pueblos también industriales, si la comparamos con otras regiones de España. Los promotores de la misma no fueron los obreros y su movimiento, como en el caso belga, sino la preocupación por los obreros, sobre todo, por su pérdida de religiosidad, de ahí que una preocupación por el apostolado esté en el origen de la creación de gran parte de nuestras escuelas. También es interesante aproximarnos a la distribución geográfica de esas primeras escuelas. El núcleo más grande de las mismas se encuentra en las provincias de Barcelona y Madrid. Otras tantas están también situadas en capitales de provincia industrializadas como San Sebastián, Bilbao o Gijón. Pero, a partir de 1959, van apareciendo escuelas también en zonas más subdesarrolladas o en transformación (Vilas, 1963: 113).

En sus inicios y hasta bien entrado los años 50 y 60, la función del apostolado se confunde con la función profesional, de manera que la formación tampoco era, desde este punto de vista, algo absolutamente que requiera un carácter científico porque ayudar formaba parte del ser humano, sobre todo, si ese ser humano era una mujer. Así lo atestiguan proclamas de la época, donde se percibe con claridad cuál era el telos del Trabajo Social:

> "El asistente social es aquella persona que debe procurar que su trabajo se convierta en apostolado y que sus horas no se deslicen al compás de un sueldo, sino que lleven al empuje del sublime ideal de ganar a Dios a los que tengan bajo su labor social" (Estruch y Güell, 1976: 155).

4. Un paralelismo con la profesión: el Centro Escuela de Maestras Auxiliares

De forma paralela al nacimiento del Trabajo Social, se desarrolla en España una experiencia que merece nuestra atención por las grandes similitudes que encontramos con la trayectoria de nuestra disciplina. Nos referimos al Centro Escuela de Maestras Auxiliares. El término "maestra" bien nos puede llevar a confusión. Pero, en su desempeño profesional, veremos que guarda semejanzas con el Trabajo Social[8].

Este Centro nace en 1962, dependiente del Obispado de Jaén, con el objeto de formar a mujeres para la promoción de los pueblos de la Sierra de Segura y se establece en Siles (Jaén). Su génesis se encuentra en el Plan Orcera, que era un proyecto comunitario, avalado por el Obispado de Jaén, Cáritas Nacional Española y Misereor (Cáritas Alemana), que enviaba ayuda económica.

A finales de los años 50, Jaén, aparecía como la provincia más abandonada del país. Tenía pocas carreteras y las que había estaban en condiciones pésimas, un bajísimo nivel cultural, mucho paro, alta tasa de natalidad, demasiada emigración, escasez de viviendas, chabolismo. La Sierra de Segura era una tierra pobre, deshecha por la guerra y olvidada por el gobierno franquista.

Quilez (2012: 46, 132) dice que el Centro nació en realidad a raíz del movimiento de oposición al régimen, sobre todo religioso. Esteban Ramírez Martínez, uno de sus impulsores, fue el líder de un movimiento de clérigos preocupados por el desarrollo de las zonas rurales donde ejercían de párrocos. Tras un proceso de estudio, realiza un proyecto de trabajo para paliar estas situaciones.

La estructura y servicios de dicho Centro dependían de Cáritas Diocesana. Un responsable de la misma se pasaba periódicamente por el mismo y emitía un informe de la visita. Las alumnas eran mujeres con un nivel cultural muy elemental, que tenían inquietudes sociales, con necesidad de aprender, de ver otro mundo y conocer otras per-

[8] No hemos encontrado ninguna otra referencia a este tipo de Centros, nada más que en Andalucía, en la provincia de Jaén.

sonas, mujeres que querían conocer la realidad social y transformarla. No querían conformarse con el destino que tenían como mujeres: "buscar novio, casarse y tener hijos".

Como docentes se cuenta con mujeres (vascas y catalanas) que pertenecían al Instituto de Misioneras Seculares[9]. Los integrantes de este Instituto se implicaron en las corrientes propuestas por el Concilio Vaticano II y una de sus principales funciones fue la formación de profesionales y el voluntariado de la Acción Social en la recuperación de zonas deprimidas.

El régimen de aprendizaje era de internado donde, además de la formación, compartían las tareas domésticas. En la formación seguían el método pedagógico de Paulo Freire y el aprendizaje de técnicas para el desarrollo comunitario. Son los años en los que Marco Marchioni y Rogelio Duocastella se desplazaban para impartir seminarios y cursos a las auxiliares sociales[10]. Las materias que estudiaban eran muy amplias, desde aquellas que correspondían a una formación en cultura general -historia, religión, gramática, geografía, matemáticas, etc.-, hasta materias específicas de atención sanitaria -ginecología, puericultura, patología, dietética, etc.-. En segundo y tercer año se estudian materias muy similares a las que se estudiaban en las escuelas de asistentes sociales (servicio social, sociología, psicología, pedagogía, servicio social de casos e individualizado, metodología, legislación, psicología aplicada y de la personalidad, técnicas de investigación social, servicio social de grupo y comunitario, doctrina social católica, hogar, etc.) y otras como educación cívica, formación social, hogar y cocina, corte y confección, religión, etc.

La formación tenía también un componente práctico, al igual que la que recibían las asistentes sociales. Ésta se desarrollaba en parroquias, hospitales, hogares infantiles,

[9] Este Instituto nace a través de un sacerdote vasco, cuya intuición de lo que precisaba la Iglesia se puede resumir en tres puntos: el mundo y la Iglesia estaban necesitados de la aportación de la mujer; unas mujeres que viviesen en el mundo siendo parte de él; y mujeres animadas por una gran pasión por Cristo: convencidas, entusiastas, contagiando vida y actitud alegre ante la vida viviendo su fe como un unidad. Estas mujeres no habían de tener hábitos, sino que habían de vestir con normalidad. Trabajan en colaboración con los movimientos de Acción Católica en obras sociales de todo tipo y en el apostolado rural. No obstante, no fueron reconocidos por la Iglesia hasta 1955. http://usuaris.tinet.cat/fqi_sp04/50anys_sp.htm (recuperado el 22 de marzo de 2013). Este Instituto ya vimos que también se hizo cargo de la dirección de la escuela de asistentes sociales de Vitoria.

[10] Pensamos que esta referencia a las "auxiliares sociales" es a las asistentes sociales de la época.

psiquiátricos, juventudes católicas, hermandades del trabajo, grupos escolares, instituciones públicas, etc. En estas instituciones hacían tareas propias de un asistente social. Por ejemplo, en el Hospital Psiquiátrico realizaban el estudio de las necesidades, contacto con los familiares de los pacientes, documentarlos, ya que muchos no tenían el DNI, motivarlos para que asistieran a los talleres, tramitación de pensiones de invalidez, etc. (Quílez, 2012:117), lo que bien podía haber hecho una asistente social de la época.

Las maestras auxiliares sociales se formaban para atender la pobreza y el desarraigo existente en el medio rural andaluz. Ante la dificultad de la época para encontrar maestros que se quedaran en los pueblos, cortijadas y aldeas de la Sierra de Segura, estas maestras auxiliares sociales desempeñaban muchas veces ese papel.

En el relato de las principales responsables del Centro se habla de trabajadoras-educadoras-sociales que se preparaban durante tres cursos, para volver a sus localidades de origen para desempeñar un trabajo de desarrollo comunitario (Quílez, 2012: 77). Para que pudieran trabajar se construyeron centros sociales en las localidades seleccionadas de la Sierra de Segura, donde se pedía colaboración vecinal en la construcción colectiva del mismo o en la cesión de algún local o casa que sirviera de vivienda para la "trabajadora social" y donde poder desarrollar sus actividades (Quílez, 2012: 85).

Para supervisar y coordinar todos estos centros fue contratada en 1964, Nieves Olloquiegui, que había estudiado asistente social en la Escuela de la Iglesia de Asistentes Sociales de Palma de Mallorca. Según Angelines Rojo (Quílez, 2012: 81), cuando recuerda su paso por el Centro, dice:

> "Hoy nos evoca, salvando diferencias, la figura del trabajador social tan necesaria en nuestra sociedad". En otra de las confesiones de personas que pasaron por el Centro se dice "adquirimos conocimientos intelectuales de grado medio, siendo los principales los estudios de materias sociales que nos preparaban para trabajar como "trabajadoras sociales" (Quílez, 2012: 107).

Inicialmente el Centro se abrió en Siles pero, después de cuatro años de funcionamiento, se traslada a Jaén por la necesidad de tener más apertura y disponer de más medios de todo tipo. El equipo docente cambia; se van unas personas y se incorporan

otras; entre las últimas, lo hace una asistente social de Sevilla, Mª Elena Suárez, y varía la orientación hacia disciplinas más generalistas y va perdiendo el carácter social al adquirir un pensamiento e ideología menos comprometidas.

Si bien la vinculación con la Iglesia era muy estrecha, muchas de las mujeres que se formaron aquí, abiertas de pensamiento y de ideas, tuvieron posteriormente una fuerte vinculación política, sindical y en movimientos sociales, así como un papel muy activo en las campañas electorales de los partidos de izquierdas (Mellado, 2005: 31). Se afilian a partidos políticos, fundamentalmente al PSOE y, en las empresas donde trabajaban, muchas de ellas eran representantes de los sindicatos en los comités. También, muchas de estas mujeres que se formaron en este Centro fueron las que pusieron en marcha después los servicios sociales a través de sus respectivas Cáritas en barrios de los municipios de la provincia de Jaén.

Algunas de ellas compartían trabajo frecuentemente con asistentes sociales:

> "Cuando salí me propusieron ir a Guadix, a Cáritas Interparroquial, para ayudar en el trabajo de Cáritas con una compañera asistente social" (Quílez, 2012: 119).

Recordemos que, desde esta organización, se promovieron en estos años numerosos y variados programas y servicios tanto en zonas rurales como en los barrios de las grandes ciudades: centros sociales, cooperativas de consumo y de vivienda; experiencias de desarrollo comunitario en algunas localidades rurales del sur de España; campañas de ayuda al tercer mundo, estudios sobre la pobreza, captación y formación de voluntarios para ejercer la acción social, etc.

Este tipo de centro no sufrió una evolución tal y como lo hicieran las escuelas de asistentes sociales, sino que cumplió un servicio y dejó de funcionar en 1974.

5. Los estudios de asistente social se reconocen oficialmente

El primer precedente del reconocimiento de los estudios de asistente social lo constituye la Orden de 22 de febrero de 1962 por la que se crea una Junta para la regla-

mentación de la profesión de Técnico de Asistencia Social[11],[12]. Esta Junta tenía la misión de hacer una propuesta en los aspectos académicos y docentes. Quedó conformada por doce personas que representaban a los siguientes organismos: Ministerio de Asuntos Exteriores (Don Antonio García Lahiguera), Ministerio de Justicia (Don José Luís Bau Carpi), Ministerio de Gobernación (Don Carlos Rico Abelló y Rico), Ministerio de Educación Nacional (Don Salvador Lissarague Novoa, Don Ramón Sarró Burbano y Don Adolfo Maillo) y Ministerio de Trabajo (Don Francisco Aguilar Paz). La Secretaría General del Movimiento que tenía tres representantes (Doña Carmen Werner Bolín, Doña Carmen Valderrábano Núñez y Don Ventura Padilla Milagro). Por último, la Comisión Episcopal de Asistencia y Caridad con dos representantes (Doña María Sabater Blanco y Don Rogelio Duocastella Rossel).

Posteriormente, el Decreto 1403/1964, de 30 de abril[13], sobre reglamentación de las Escuelas para la formación de Asistentes Sociales, inaugura lo que será la existencia de los estudios de Trabajo Social[14]. Reproducimos a continuación la introducción de este decreto donde se justifica la regulación de los mismos y donde se deja constancia de la necesidad de esta profesión:

> "La inserción de los individuos en la sociedad da lugar con frecuencia a estados de inadaptación, provocados unas veces por circunstancias particulares del sujeto (instrucción deficiente, enfermedad, hábitos antisociales, emigración a un medio extraño y consecutivos en otros casos a la especial complejidad de la vida social en sí misma y al ritmo de su evolución. La unicidad de sentido de estos fenómenos y, a la vez, la multiplicidad de los motivos a que obedecen han ido perfilando en la modernas sociedades una forma específica de "asistencia social" que, por un lado, no es identificable con una actividad asistencial determinada (instrucción, sanidad, beneficencia, asesoramiento, etc.) pero que al mismo tiempo participa en cierto modo del contenido y de las técnicas de todas y especialmente se caracteriza por técnicas específicas de promoción social de individuos, grupos y comunidades que no han alcanzado su normal desarrollo. Por lo que a España se refiere, la actividad de los Asistentes Sociales, con el sentido y las circunstancias expuestas, es constatable por lo menos desde mil novecientas treinta y dos, año de creación en Barcelona de la Escuela Católica de Enseñanza Social. Desde entonces, la meritoria y eficaz labor de las Escuelas de Asistentes Sociales existentes y, por modo singular, las de la Iglesia y de la Sección Femenina de F.E.T y de la J.O.N.S., ha cristalizado en una reali-

[11] BOE núm. 56, de 6 de marzo de 1962.
[12] Incluso, según Vilas (1963: 107), en los años sesenta, y antes de que se difundiera el término asistente social o trabajo social, se usaba la expresión "servicio social profesional" para diferenciarlo del servicio social de la mujer, que todas las mujeres españolas tenían que cumplir.
[13] BOE núm. 117 de 15 de mayo de 1964.
[14] El año en que los estudios se hacen oficiales había 32 escuelas, de las que 27 pertenecían a la Iglesia y 5 a la Sección Femenina (Sanz, 2001: 13)

> dad que permite y exige la promulgación por el Estado de normas que regulen la formación académica de los Asistentes Sociales y establezcan los requisitos para la obtención del título oficial que habilite para el ejercicio profesional de esta actividad".

Diversas órdenes ministeriales fueron desarrollando el decreto anterior y las Escuelas fueron regulando su situación conforme a lo dispuesto en los mismos[15].

A partir de la promulgación del Decreto 1403/1964, la posesión del título será indispensable para el ejercicio de la profesión de asistente social, y tuvo una especial relevancia porque supuso un aval del Estado que resultaba imprescindible para el afianzamiento de los estudios y de la profesión, evitando el intrusismo profesional que, por estos años, era muy importante. Así se manifiesta en un comunicado que las promotoras de la creación de la primera Federación que aglutina a todas las asociaciones de asistentes sociales hacen a las profesionales de toda España:

> "… El problema más acuciante es el reconocimiento del título para que, quedando fijadas las normas y materias exigidas, no se establezca competencia profesional con personas que sin haber cursado los estudios completos, tengan facilidad de obtener puestos con el consiguiente desprestigio de la profesión, por su falta de preparación y la pérdida de los campos de trabajo tan necesarios en momentos de expansión desproporcionada como las actuales".

Entre las disposiciones de este decreto es interesante constatar que, para el ejercicio de la profesión, es indispensable tener el título de Asistente Social; también se establece que las escuelas donde se cursan estos estudios pueden tener carácter oficial, cuando sean creadas por el Estado, y no oficiales, cuando fueran creadas por la Iglesia, el Movimiento, y las Corporaciones o Entidades particulares.

Las normas generales para el reconocimiento de las escuelas no oficiales se concretan en:

[15] Orden ministerial de 31 de julio de 1964 por el que se aprueba el esquema del plan de estudios (BOE 12 de agosto); Orden ministerial de 4 de mayo de 1965 sobre el reconocimiento de las escuelas no oficiales (BOE de 1 de junio); Orden ministerial de 25 de octubre de 1966 por la que se reconoce el título de asistente social con el nivel de técnico de grado medio (BOE de 25 de septiembre); Orden ministerial de 26 de octubre de 1966 por laque se aprueba el plan de estudio definitivo (BOE de 1 de diciembre); Orden ministerial de 11 de mayo sobre la reválida del título de asistente social.

a) La duración de los estudios no será inferior a tres años y el plan de estudios tendrá enseñanzas teóricas y formación práctica. Las primeras responderán a la necesidad de una formación técnica específica con los estudios de sociología, psicología, religión y moral que son fundamentales para un asistente social, completándose con una preparación sanitaria, jurídica y económica adecuada. A la formación práctica se dedicará la atención que su importancia y extensión requieren, que habrá de reflejarse en los planes de estudios. Los alumnos recibirán, además, las enseñanzas correspondientes a la formación del espíritu nacional y educación física conforme a la legislación vigente.

b) Los requisitos para comenzar los estudios serán: estar en posesión del título de Bachiller Superior, Maestro de Enseñanza Primaria, Ayudante Técnico Sanitario o Perito de cualquier especialidad. También los Graduados Sociales, respecto de cuyos estudios se establecerán las convalidaciones que procedan. Finalizado el tercer curso, el estudiante habrá de superar una prueba ante un tribunal designado por el Ministerio de Educación Nacional y del que formarán parte representantes del profesorado de la escuela correspondiente.

c) El profesorado de las escuelas de asistentes sociales habrá de estar en posesión de los títulos que se determinen por el Ministerio de Educación Nacional. En todo caso, habrá de tener a su frente un Director con título de Licenciado por Facultad Universitaria y de Asistente Social[16]. En el supuesto de no estar en posesión del segundo de los mencionados títulos, contará con la asistencia de un Subdirector Técnico en posesión del Título de Asistente Social.

Por último, el Decreto crea la Junta Consultiva de Escuelas de Asistentes Sociales[17], presidida por el Director General de Enseñanza Laboral, e integrada por personas

[16] En la primera Disposición Transitoria, el Ministerio podrá dispensar de dicho requisito.

[17] En 1967, se crea la Escuela Oficial de Asistentes Sociales de Madrid, por el Decreto 986/1967, de 20 de abril, que sustituye a dicha Junta Consultiva, y queda igualmente adscrita a la Dirección General de Formación Profesional del Ministerio de Educación Nacional. Al ser la Escuela Oficial, los profesores que eran contratados para dar clase en la misma eran seleccionados a través de un concurso de méritos y examen de aptitud por tribunales designados por el propio Ministerio de Educación y Ciencia. Por ejemplo, la Orden de 1 de diciembre de 1967 (BOE número 17, de 19 de enero de 1968) designa los primeros tribunales que llevarán a cabo dicho cometido para las materias de Estadística y Demografía, Metodología del Servicio Social y sus prácticas, Derecho y Sociología. Para el tribunal de Metodología del Servicio Social y sus prácticas. Fue designado como Presidente D. José Germain Cebrián, Director del Instituto

de reconocida experiencia y capacidad que el Ministerio de Educación Nacional designe en su representación y las que propongan los Ministros de Asuntos Exteriores, Justicia, Gobernación, Trabajo y Vivienda y de la Secretaría General del Movimiento, así como los representantes de las escuelas que, en número igual al de representantes de los Ministerios citados, sean designados por el Ministerio de Educación Nacional. Esta Junta tiene dos misiones fundamentales:

1. Gestionar la prueba que, al finalizar el tercer curso, el alumno habrá de superar ante un Tribunal designado por el Ministerio de Educación Nacional y del que formarán parte representantes del profesorado de la escuela correspondiente.

2. Realizar el preceptivo informe en todos los asuntos relativos al régimen y reconocimiento de escuelas y a los planes de estudios, así como el asesoramiento del Ministerio en cuantos asuntos le sean sometidos por éste.

En la Segunda Disposición Transitoria se dice que, aquellas personas que estén en posesión del título de Asistente Social, podrían revalidarlo una vez que la escuela de procedencia haya sido reconocida y cumpla los requisitos que al efecto establezca el Ministerio de Educación Nacional.

Posteriormente, la Orden ministerial de 25 de octubre de 1966 establece, en su punto tercero, que los alumnos que hayan superado el examen final de Asistente Social podrán solicitar la expedición del correspondiente título de Técnico de Grado Medio en la forma reglamentaria.

Las escuelas, dependientes la mayor parte de la Iglesia y de la Sección Femenina[18],[19] fueron, durante muchos años, el núcleo más importante en la formación de asis-

Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia, y como vocales, D. Juan López, como Jefe de Relaciones de la Sección de Beneficencia General del Ministerio de Gobernación y D. Enrique Larroque de la Cruz, Director de Emigración y Asuntos Sociales del Ministerio de Asuntos Exteriores. La orden la firma Lora Tamayo, Director General de Enseñanza Profesional.

[18] Era un organismo creado por Pilar Primo de Rivera en el año 1934 y fue considerado como la parte femenina de la organización política masculina creada por su hermano, José Antonio Primo de Rivera con el nombre de Falange Española. Ambas organizaciones, unidas posteriormente a otros movimientos, se unificaron y se integraron en el llamado Movimiento Nacional, que Franco acaudilló en 1936. Estas orga-

tentes sociales en España. No es extraño que, como señala Brezmes (2008b: 23), cuando se inicia la transición política española, éstas sufran una gran incertidumbre y tengan que someterse a una revisión profunda que, en muchos casos, supondrá su cierre definitivo. Esto le hubiera pasado a la escuela de Huelva, objeto de nuestra investigación, si no se hubiese iniciado el proceso de lucha para evitar su cierre, que describiremos más delante de manera amplia.

Respecto a la profesión, en estos años, podemos destacar que, desde mediados de los años 60 y prolongándose a lo largo de los años 70, junto al Trabajo Social tradicional que se ejercía impregnado de una fuerte dosis de paternalismo y religiosidad, va surgiendo otro tipo de Trabajo Social impulsado por un sector influyente de los propios profesionales, que estuvieron apoyados por las asociaciones de vecinos y por los sectores progresistas de la Iglesia, los denominados curas obreros, que estaban empeñados en conseguir una intervención de la administración pública para conseguir una sociedad más igualitaria y solidaria. Según Colomer (2009: 68-69), en los años sesenta, los asistentes sociales son los únicos profesionales que trabajaban en los barrios apoyando a los vecinos en sus reivindicaciones y participando en la creación de las asociaciones que los representaban.

> "En aquel momento estábamos defendiendo la causa obrera, porque con decirte que en el barrio (del Besós, Barcelona) solo había plazas escolares para el 10% de los niños que vivían en la zona. O sea, que allí, en pleno estado de excepción del 68 o 69, nosotros hacíamos asambleas de vecinos, con asistencia de 200 personas, a las dos de la madrugada para impedir que nos cogiera la policía y pensar acciones reivindicativas para las escuelas (Zamanillo, 1992: 82).

Es una de las profesiones que se inserta en la problemática social del momento, sobre todo en los núcleos barriales que sufrían importantes carencias. Desde esta perspectiva, dice que en el Trabajo Social se abrió una línea de análisis y debate sobre si debía seguir una línea de conflicto o una línea educativa. En cambio, según Roldán y

---

nizaciones fueron las encargadas de llevar a cabo las Obras Sociales del Movimiento ya que el régimen franquista heredó las instituciones tradicionales de protección social pública, sobre todo, la beneficencia.

[19] Una excepción la constituye la escuela de Zaragoza, perteneciente a la Universidad Laboral desde 1972. Por el Decreto 2061/1972, de 21 de julio, a propuesta de los Ministros de Trabajo y Educación y Ciencia, se integran las Universidades Laborales en el régimen académico de la Ley General de Educación, y se establece que en la Universidad Laboral de Zaragoza se impartirán estudios universitarios de Asistente Social, en la escuela que con el mismo nombre existe en dicha Universidad Laboral.

García (2010: 138)[20] las escuelas de asistentes sociales de la época no participaron ni colaboraron en movimientos sociales y políticos críticos con el régimen franquista, sino más bien consideran que predomina su función de transmisoras y defensoras de la ideología dominante. No obstante, señalan que hubo profesionales que desarrollaron un interesante trabajo que impulsará un movimiento crítico en el ámbito de la profesión que cuestiona la existencia de la dependencia moral y política de los asistentes sociales y se replantean la perspectiva laica e independiente.

Una de las principales batallas de la profesión, sobre todo en las grandes ciudades como Barcelona y por el sector profesional más concienciado de las desigualdades de clase, se concentró en contribuir a crear unas condiciones políticas democráticas que permitieran reducir dichas desigualdades. Desde los barrios obreros de las grandes ciudades se introducen actividades de organización comunitaria, donde la participación ciudadana a la hora de la toma de decisiones era una parte fundamental del trabajo a desarrollar, así como exigir unos servicios públicos para cubrir las necesidades más básicas como la educación y la salud. Y también mejorar las condiciones de vida, con equipamientos colectivos de transportes, deporte, ocio, cultura, etc.

Durante este periodo se comienza a entrar en contacto con profesionales extranjeros. Hemos de recordar que la relación con el exterior y la transmisión y recepción de nuevas ideas, en la época más dura del franquismo, era casi imposible. Estos profesionales se desplazaban a España o bien, algunas -muy pocas- asistentes sociales españolas hacían cursos de perfeccionamiento en otros países europeos. Por poner algunos ejemplos vienen a España, entre otros: Kifouri (Colomer, 2009: 45) que, con la ayuda de las Naciones Unidas y durante un año, 1959, impartió cursos de Trabajo Social Individualizado en Barcelona, Madrid, Sabadell-Terrassa y San Sebastián. Lo más importante que se extrajo de estos cursos es que la metodología para la intervención tenía que ser tal que diferenciara a una asistente social de aquellas personas que actuaban con fines caritativos y filantrópicos. En 1960, Elda Fiorentino impartió en San Sebastián un Curso sobre el Servicio Social de Grupo; en 1961, Ana Giambruno y Carmen Pagani imparten

[20] Análisis de las tesinas de fin de estudios que se hicieron en la Escuela de Asistentes Sociales de Madrid.

un Seminario sobre Trabajo Social de Comunidad en Barcelona; en 1962, M. Helen Cassidy, un Curso de Servicio Social de Casos; Marco Marchioni que estuvo en España durante un largo periodo de tiempo, y fue una figura muy relevante para dar forma y cuerpo al Trabajo Social comunitario[21]; en 1968, Seminario en Santiago de Compostela, sobre "Las escuelas de Servicio Social: su organización y funcionamiento como comunidad pedagógica". En 1969, Mme. Bachillón, experta de las Naciones Unidas, impartió un Seminario sobre el trabajo social individualizado, organizado por la Asociación de Asistentes Sociales de Barcelona, etc. Todos estos cursos, seminarios y estancias fueron muy importantes porque contribuyeron a que las escuelas se replantearan la formación, y más concretamente, las asignaturas específicas de Trabajo Social, sobre todo las de metodología, que eran las asignaturas estrellas en estos años; pero no solo eso, también ayudaron a exponer los principios básicos en los que debían fundamentarse los objetivos del Trabajo Social (Colomer, 2009: 118). Todos estos contactos sirvieron también para entrar en una profunda crisis al hacerse evidente la pobreza de la formación que se estaba dando en España. Pensamos que esta toma de conciencia sirvió para volcarse en la necesidad de dotar de contenidos teóricos a una profesión que se estaba prácticamente iniciando.

El Trabajo Social en estos años atraviesa un periodo expansivo debido a su carácter religioso, ya que la connivencia entre el Estado y la Iglesia era tal que era muy improbable que aquél, a través de sus centros de formación, le hicieran sombra. Todo lo contrario, estar de acuerdo con las premisas religiosas era algo que se presuponía. La Iglesia cumplirá una importante función tanto en la práctica como en el análisis de las relaciones y las contradicciones sociales en un momento en que existían profundas diferencias estructurales. El asistente social cumple un importante papel para suavizar estas contradicciones que eran favorables a las clases dominantes, lo que explica que sea la Iglesia la que hable de la "cuestión social" y dé un impulso al Trabajo Social (Miguelez, 1976: 14), a través de la creación y gestión de escuelas de asistentes sociales. Aún las escuelas menos vinculadas directamente con la Iglesia institucional llevaban también

[21] En 1966 se celebró en Málaga un Seminario de Trabajo Social Comunitario. Celebrarlo allí se debió a que se estaba llevando a cabo un Proyecto de desarrollo comunitario liderado por Marco Marchioni y en el que se contaba con la colaboración de Misereor (Cáritas Alemana) (Rejado, 2013: 40) que colaboró también en el Plan Orcera, vinculado a la creación del Centro Escuela de Maestras Auxiliares de Siles (Jaén).

una profunda carga de visión cristiana de la cuestión social. España, después del largo periodo de autarquía tras la Guerra Civil, se abre al exterior y entabla relaciones internacionales, pero atraviesa por serias dificultades. Los problemas sociales que afectan al país son importantes. Entre ellos podemos señalar: una fuerte emigración a Europa, el éxodo rural hacia las grandes ciudades por el acelerado proceso de industrialización, que lleva aparejado serios problemas como el chabolismo, déficits de servicios públicos, desempleo, desarraigo, la creación de zonas suburbiales en las grandes ciudades, las dificultades de integración en las zonas de residencia, etc. (Memoria del II Congreso Nacional de Asistentes Sociales, 1972: 37). Y, de otro lado, las fronteras se abren al exterior con lo que entran aires nuevos que van mentalizando a la iniciativa privada de la necesidad de crear puestos de trabajo. Quién primero se hará cargo de esta situación es la Iglesia que se responsabilizará de la preparación de personas capaces de ayudar al hombre a superar estos desajustes. Así es como nacen las escuelas de asistentes sociales de la Iglesia, todas ellas matizadas, lógicamente, por unos móviles apostólicos y asistenciales. A nivel oficial se desconocía la profesión y, subsidiariamente, se suman a esta tarea de formar profesionales la Sección Femenina, así como la iniciativa privada que también crea sus propias escuelas.

Es así como se produce un aumento del número de centros para formar asistentes sociales. A partir de 1957, se comienzan a abrir escuelas por toda la geografía española. Hasta 1970 se habían creado 37 escuelas, que es aproximadamente el número que hay en la actualidad, aunque no son las mismas. En 1969, según Martín (2008: 32), había 42 escuelas: 29 dependían de la Iglesia, 9 eran estatales y paraestatales y 4 eran privadas. Hemos de tener en cuenta que en estos años comienza el desarrollo económico de España, después del largo periodo de autarquía tras la Guerra Civil como ya hemos comentado. Se abre al exterior, desde el punto de vista comercial y entabla relaciones internacionales. Los Planes de Estabilización y Desarrollo equilibran la economía española, y se presta una fuerte atención al desarrollo de la enseñanza en todos los grados, desde la eliminación del analfabetismo hasta la formación profesional y una gran variedad de técnicos especializados para que dirijan y promuevan los nuevos servicios sociales que se comienzan a poner en marcha. El que las escuelas de asistentes sociales se expandan por todo el territorio nacional tiene todo su sentido si tenemos en cuenta también los

numerosos y variados problemas sociales que comienzan a darse en esta etapa de desarrollo.

Tanto la Iglesia como la Sección Femenina, según Roca (1996: 132), lejos de ser competidoras entre sí, eran artífices de un modelo de mujer dedicada con celo a la maternidad y a la familia, baluarte de tradiciones, valores y dogmas. El trasfondo ideológico de la una y la otra era compartido de forma homogénea por la supeditación del mensaje falangista al mensaje católico. Así, las escuelas que dependían de la Sección Femenina no poseían un marco teórico-explicativo diferente porque tampoco escapan a una estructura social en la que la Iglesia y el factor religioso lograban teñir profundamente las relaciones entre las clases (Miguelez, 1976: 15).

En la época desarrollista aparecen dos organizaciones que jugaron un papel decisivo para el avance de la profesión y aglutinarán esfuerzos para dar una mayor coherencia y uniformidad a la formación y conseguir las reivindicaciones profesionales y académicas. La primera de ellas es la FEEISS (Federación de Escuelas de la Iglesia de Servicio Social) que se crea con la idea de unir esfuerzos de todas las escuelas de asistentes sociales que pertenecían a la Iglesia, que eran la gran mayoría. Con posterioridad, concretamente en 1962, aunque sus estatutos no se aprobarán hasta 1967, se crea la FEDAAS (Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales[22]), con el objeto de aglutinar a todas las asociaciones profesionales que existían y tener más fuerza para acometer las reivindicaciones profesionales. Esta Federación de Asociaciones podría formar parte de la Junta Consultiva del Ministerio de Educación, así como mantener contacto con los organismos nacionales e internacionales que dirigían los movimientos de los servicios sociales. Promueve, asimismo, la celebración del I Congreso de la profesión en 1968, en Barcelona.

Ambas organizaciones lucharon de manera muy profunda por la integración de los estudios en la Universidad, por la eliminación del texto constitucional del término bene-

[22] A lo largo del tiempo fueron apareciendo asociaciones profesionales que eran agrupaciones de alumnas que de las distintas escuelas que cuando finalizaban sus estudios formaban una asociación "para comprometerse con el desarrollo de la profesión, a pesar de las dificultades y de la escasez de medios" (Rejado, 2013: 125).

ficencia por todo lo que ello implicaba para la sociedad española ya que establecía, recién inaugurada la democracia, dos tipos de ciudadanos: los que tienen derechos y los que su cobertura social está supeditada a las prestaciones de la beneficencia; y por el establecimiento en España de un sistema público de servicios sociales. Tres acontecimientos que entendemos han sido esenciales para el desarrollo del Trabajo Social.

Durante todo este periodo, y extendiéndose en el tiempo, ha habido una constante que ha preocupado sobre manera a la profesión y es su identidad. Se buscaron de manera casi obsesiva los atributos que podían ser susceptibles de transformar una ocupación en profesión. Se hicieron muchos esfuerzos por mejorar la imagen profesional, que estaba muy devaluada, creemos que por los propios profesionales, que se exigían hacer aquello que era irrealizable, porque carecían de teorías, de modelos y de metodologías que elevaran el quehacer profesional a la categoría de ciencia; o, al menos, alejarse un poco del mero practicar; esto es, darle unidad al perfil profesional.

Tiene lugar una progresiva secularización de los profesionales y profesorado de las escuelas. Muchos trabajadores sociales se hicieron activistas, políticamente hablando, influenciados por los movimientos de reforma y renovación que llegaban del extranjero, aunque fue un fenómeno básicamente urbano. No todos siguieron esta línea, porque muchos se quedaron anclados en los postulados netamente asistenciales y benéficos, fieles a la tradición católica. En el grupo de los asistentes sociales, como en otros grupos profesionales, no todos sus componentes son homogéneos en sus motivaciones y sus comportamientos.

Sobre el tema de la profesionalización y la identidad profesional ha habido discursos muy variados, muchos de ellos centrados en la denuncia, en el sentido de declaraciones públicas sobre lo que se consideraba injusto para la profesión: un débil reconocimiento público, el intrusismo profesional y un marcado sentimiento de inferioridad, como los más sobresalientes; y otros, se ocuparon de reflexionar sobre si el Trabajo Social es una profesión. No hay lugar a dudas de que ésta ha sido una de las preocupaciones básicas: alcanzar la ansiada profesionalidad. Si lo de la profesionalización ha sido un tema difícil, no digamos los discursos sobre si el Trabajo Social es o no una

ciencia y, todo ello, para en realidad, llegar a plantearse finalmente la pregunta de ¿qué es el Trabajo Social?

6. Crecimiento de número de Escuelas y su reconocimiento como no oficiales[23]

El número de escuelas, desde que se crearan las primeras, no deja de aumentar. Hacia finales de los años setenta se contabilizan un total de treinta y tres. Los principales promotores siguen siendo la Iglesia Católica (Obispados, Arzobispados y Cáritas Nacional) y la Sección Femenina que, hasta su desaparición en 1977, había creado cinco escuelas. El resto fueron creadas por Organismos independientes (Cajas de Ahorros, Cruz Roja, Diputaciones Provinciales, Sindicatos, etc.), excepto la única oficial existente, localizada en Madrid y creada en 1967. Según las Bases del Proyecto de Decreto por el que las escuelas de asistentes sociales se integran en la Universidad como escuelas universitarias, la distribución es la siguiente[24]: una escuela estatal, dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, situada en Madrid, con 333 alumnos; treinta y dos escuelas privadas, de las cuales, veintitrés pertenecen a la Iglesia con 2.025 alumnos, agrupadas en una Federación de Escuelas de la Iglesia del Servicio Social; cuatro dependientes de distintos organismos e instituciones con un total de 320 alumnos, conocidas como escuelas independientes: la de Oviedo -Diputación Provincial-, la de Santander -Academia Politécnica-, las de Lérida y Logroño -Cruz Roja Española-; cuatro dependientes de la extinguida Secretaría General de Movimiento (vinculadas provisionalmente al Ministerio de Cultura), Delegación Nacional de la Sección Femenina y el SEU (Sindicato Español Universitario) con un total de 415 alumnos y una dependiente de la Universidad Laboral de Zaragoza con 71 alumnos. Tenemos por tanto un total de 3.164 alumnos. Geográficamente se distribuyen de la siguiente forma:

[23] En 1967 se crea la única escuela oficial que había en España: La Escuela Oficial de Madrid, que será la que asuma todas las funciones relacionadas con las cuestiones administrativas de los estudios y las relaciones con los organismos oficiales. Con anterioridad, esas funciones las ejercía la Junta Consultiva que se creó para crear los estudios de Asistencia Social. Una vez que la escuela de Madrid se hace oficial, la Junta Consultiva desaparece.

[24] Informe sobre la transformación. Punto 6: centros existentes y Simó (1978: 17-18).

Cuadro nº 1. Distribución de escuelas por regiones. Finales años 70

Región	Número
Andalucía	4
Aragón	2
Asturias	2
Baleares	1
Canarias	2
Castilla la Vieja León	6
Cataluña	5
Galicia	1
Levante	2
Madrid	4
País Vasco-Navarro	4
TOTAL	33

Este crecimiento de escuelas de asistentes sociales, extendidas por toda la geografía española, ocasionaba determinados problemas. Si bien responde a una demanda genérica provocada por las nuevas necesidades que tiene la población como consecuencia de los fuertes movimientos migratorios internos de las zonas rurales a las zonas urbanas, originados a su vez por la fuerte industrialización del país y la progresiva complejidad de las estructuras laborales, el crecimiento de la población, el déficit de servicios públicos sanitarios y sociales, la falta de infraestructuras, el chabolismo, la desadaptación social, sobre todo en las ciudades, lo cierto es que no aciertan a dar respuestas reales a las dificultades específicas, que son cada vez más complejas y diversificadas. Según Vázquez (cit. en Molina, 1994: 135), la creación de escuelas se hace sin un estudio previo de las necesidades existentes y sin una demanda correlativa de profesionales por parte de organismos públicos y/o privados. Sin una planificación previa, la mayoría de ellas se situaron en zonas geográficas industrializadas; algunas lo hicieron respondiendo a necesidades y problemas locales, y otras debieron su creación a motivaciones poco objetivas y realistas de sus promotores.

El índice de profesionalización de las actividades es deficitario y va a la zaga de la realidad social. Las estructuras educativas, sanitarias, empresariales carecen de flexibilidad y conocimientos para acoger a estos nuevos profesionales, que tropiezan con mu-

chas dificultades para encontrar trabajo. No era fácil encontrar profesores que conocieran la profesión por lo que era frecuente que el profesorado fuera experto en su materia, ya fuera en sociología, medicina, psicología o derecho, pero sin una idea exacta de lo que era el Trabajo Social. Las enseñanzas carecían de bibliografía específica de las materias propias y específicas de la profesión y de teoría científica por falta de investigación. Pero, frente a esas carencias, destacaba el nivel de compromiso de las alumnas y su avidez de formación. Por otra parte, el carácter confesional de la mayoría de las escuelas, dependientes de la Jerarquía Eclesiástica, o el carácter definidamente político de casi todas las demás, dependientes de la Federación Española Tradicionalista y de la J.O.N.S. o del Sindicato Español Universitario, se va haciendo cada vez más conflictivo, a medida que avanza la liberalización de las ideas políticas y sociales.

Las escuelas han pasado por diferentes vicisitudes que en muchos aspectos podemos decir que son comunes. Algunas no pudieron resistir los cambios que necesariamente se tuvieron que acometer cuando se formalizan los estudios y desaparecieron. Otras, como la de Huelva, consiguieron subsistir, gracias al trabajo y al esfuerzo que llevaron a cabo sus profesores y alumnos. Si no hubiera sido así, la escuela, casi con toda seguridad, habría desaparecido. No obstante, cada una nació bajo el patronazgo de organismos diferentes que le dieron su impronta tanto por las enseñanzas que se impartían como por el ejercicio profesional futuro pero que, de ninguna manera, han determinado la profesión de manera acabada, ya que tanto las escuelas como los profesionales salidos de sus aulas han cambiado al compás de las transformaciones acaecidas en la sociedad española y en el marco europeo. Pero no es bueno renegar de los orígenes porque, como bien dice Molina (1990: 188):

> "…querer borrar, como algunos han pretendido, estas páginas de la historia de las Escuelas de Trabajo Social en España, equivale a renunciar a toda comprensión de sus orígenes, de su evolución, su apogeo y, sobre todo, del momento actual, que estamos viviendo...".

A lo largo de 1965 y 1966, se comienza a reconocer a las escuelas de asistentes sociales como escuelas no oficiales, una vez que había sido aprobado el primer plan de estudios oficial en 1964 y se había creado la Escuela de Asistentes Sociales de Madrid, como la única oficial en todo el territorio nacional.

Cuadro nº 2. Reconocimiento escuelas como no oficiales. Años 1965 y 1966

Escuela	Localidad	Dependencia
Escuela de Asistentes Sociales "San Vicente de Paúl"	Madrid	Jerarquía Eclesiástica
Escuela Diocesana de Asistencia Social "San Vicente de Paúl"	Bilbao	Jerarquía Eclesiástica
Escuela de Asistentes Sociales "San Fructuoso"	Tarragona	Jerarquía eclesiástica
Escuela de Asistentes Sociales "Dolores Sopeña"	Toledo	Jerarquía Eclesiástica
Escuela Diocesana de Asistentes Sociales "San Vicente de Paúl"[25]	Málaga	Jerarquía Eclesiástica
Escuela de Asistentes Sociales "Santa Luisa de Marillac"	Cádiz	Jerarquía Eclesiástica
Escuela de Asistentes Sociales "Consuelo Moreno"	Madrid	Jerarquía Eclesiástica
Escuela de Asistentes Sociales "San Pablo Apóstol"	Santa Cruz de Tenerife	Jerarquía Eclesiástica
Escuela de Enseñanza Social "Santiago Apóstol"	Santiago de Compostela (La Coruña)	Jerarquía Eclesiástica
Escuela de Asistentes sociales "San Vicente de Paúl"	Sevilla	Jerarquía Eclesiástica
Escuela Diocesana de Asistentes Sociales	Valencia	Jerarquía Eclesiástica
Escuela de Asistentes Sociales	San Sebastián	Jerarquía Eclesiástica
Escuela Católica de Formación Social "Torras y Bages"	Manresa (Barcelona)	Jerarquía Eclesiástica[26]
Escuela de Asistencia Social. "Estudio General Luliano"	Palma de Mallorca	Jerarquía Eclesiástica
Escuela de Formación Social	Madrid	Jerarquía Eclesiástica
Escuela de Asistentes Sociales "Santa Luisa de Marillac"	Madrid	Jerarquía Eclesiástica
Escuela de Asistencia Social de las Hermanas Hospitalarias del Sagrado Corazón de Jesús	Madrid	Jerarquía Eclesiástica
Escuela de Asistentes Sociales "San Vicente de Paúl"	Zaragoza	Jerarquía Eclesiástica
Escuela de Asistentes Sociales "Pío XII"	Gijón	Jerarquía Eclesiástica
Escuela de Formación Social	Sabadell-Tarrasa	Jerarquía Eclesiástica (provisional)
Escuela de Asistentes Sociales	Valladolid	Jerarquía Eclesiástica (provisional
Escuela Diocesana de Asistentes Sociales "Nuestra "Señora del Pino"	Las Palmas de Gran Canaria	Jerarquía Eclesiástica
Escuela Diocesana de Asistentes Sociales	Vitoria	Jerarquía Eclesiástica
Escuela de Asistentes Sociales "Virgen del Remedio"	Alicante	Jerarquía Eclesiástica
Escuela Católica de Enseñanza Social (femenina)	Barcelona	Jerarquía Eclesiástica

[25] Según Acero (2010a: 145) y Acero (2010b: 168) su nombre es Escuela de Asistentes Sociales Ruíz de Alda. Posiblemente se le cambiara la denominación respecto de su nombre original.
[26] Cierra en 1978 (Porcel, 1980: 63).

Escuela de Asistentes Sociales "Nuestra Señora del Camino"	León	Jerarquía Eclesiástica
Escuela de Asistentes Sociales	Lérida	Cruz Roja
Escuela Diocesana de Asistentes Sociales "San Vicente de Paúl"	Granada	Jerarquía Eclesiástica
Escuela Técnica de Asistente Social "Santa Teresa"	Salamanca	Delegación Nacional de la Sección Femenina de la F.E.T y de la J.O.N.S.
Escuela de Asistentes Social "Santa Teresa"	Córdoba	Delegación Nacional de la Sección Femenina de la FET y de la JONS
Escuela de Asistentes Sociales "Santa Teresa"	Granada	Delegación Nacional de la Sección Femenina de la FET y de la JONS
Escuela de Asistentes Sociales "Santa Teresa"	Madrid	Delegación Nacional de la Sección Femenina de la FET y de la JONS
Escuela Diocesana de Asistencia Social" "San Vicente de Paúl"	Pamplona	Jerarquía Eclesiástica
Escuela de Asistentes Sociales	Oviedo	Diputación Provincial
Escuela Diocesana de Asistencia Social	Burgos	Jerarquía Eclesiástica
Escuela de Formación Social	Valladolid	Jerarquía Eclesiástica
Escuela de Enseñanza Social Masculina	Barcelona	Jerarquía Eclesiástica
Escuela Superior "Santa Teresa"	Barcelona	Delegación Nacional de la Sección Femenina de la F.E.T y de la J.O.N.S.
Escuela de Asistentes Sociales	Huelva	SEU (Sindicato Español Universitario)

Fuente: Elaboración propia a partir del Archivo de la Escuela. Legajos 1 y 3.

Podemos constatar, a través del cuadro, la fuerte influencia de la Iglesia Católica como principal promotora de las mismas, ya que, de las treinta y nueve escuelas reconocidas como no oficiales, treinta y una dependen de la Jerarquía Eclesiástica. De todas estas escuelas, siete no continúan con su actividad académica entre 1972 y 1978. De ellas, seis dependían de la Jerarquía Eclesiástica y una, la de Córdoba, de la Delegación Nacional de la Sección Femenina de la FET y de la JONS:

- Escuela Diocesana de Asistencia Social "San Vicente de Paúl" de Bilbao.
- Escuela de Asistentes Sociales "Dolores Sopeña" de Toledo.
- Escuela de Asistente Social de las Hermanas Hospitalarias del Sagrado Corazón de Jesús de Madrid.
- Escuela de Formación Social de Sabadell-Tarrasa. Escuela de Formación Social "Torrás i Bages" de Manresa (Barcelona).

- Escuela Diocesana de Asistentes Sociales “San Vicente de Paúl” de GranadaEscuela de Asistentes Sociales “Santa Teresa” de Córdoba.

También podemos observar como prácticamente todas las escuelas toman nombres vinculados a la Iglesia Católica y a su santoral, lo cual es comprensible, teniendo en cuenta que es la principal promotora de las mismas. Así mismo, aquellas que se vinculan con organismos políticos –caso de las creadas por la Sección Femenina- igualmente toman esa norma de identificar a las escuelas con nombres del santoral debido a la fuerte vinculación en la época de lo político con lo religioso, como de hecho fue declarado el estado español, tras la Guerra Civil, como Estado confesional. Otras denominaciones corresponden a personas que han pasado a la posteridad como personas especialmente volcadas en la ayuda al prójimo, caso de Dolores Sopeña (Escuela de Asistentes Sociales de Toledo) o Consuelo Moreno (Escuela de Asistentes Sociales de Madrid).

7. El deseado nivel universitario

Desde finales de los años sesenta, tanto la FEDAAS, que aglutinaba al colectivo profesional, como desde las escuelas, y los órganos que agrupaban a muchas de ellas, uno de los objetivos fundamentales fue reivindicar que los estudios de Asistencia Social se integraran en la Universidad. El proceso ha sido largo y laborioso hasta su culminación con la promulgación del Decreto 1850/1981, de 20 de agosto, que hizo cambiar la denominación de asistentes sociales para transformarla en diplomados en Trabajo Social -trabajadores sociales-, acomodando así la denominación a la usual en el marco internacional y elevar las enseñanzas al nivel universitario dentro de la figura de escuelas universitarias.

Una vez reconocidas las escuelas como no oficiales, reconocidos como oficiales los estudios en 1964, creados los primeros planes de estudios oficiales en 1966, fundada la primera Escuela Oficial en Madrid en 1967, organizada la FEDAAS en 1967, celebrado el Primer Congreso Nacional de la profesión en 1968, la década de los setenta es “el escenario de un malestar que va portando formas cada vez más manifiestas" (Llovet y Usieto, 1990: 53). En España se agota la dictadura para dar paso a un sistema de-

mocrático creándose un marco idóneo para que las reivindicaciones, tanto tiempo contenidas, den paso a su florecimiento: las escuelas de asistentes sociales, los profesionales y los alumnos tenían también sus propias demandas que podemos sintetizar en dos: dar una mayor calidad docente a los estudios y otorgar a los mismos el rango universitario.

En el periodo que Mira-Perceval (1999: 122-136) reconoce como la segunda etapa del proceso de formación y profesionalización del Trabajo Social, que abarca desde 1964 hasta 1981, periodo comprendido entre el reconocimiento oficial de los estudios y el derecho a obtener un título con el nivel de Técnico de Grado Medio y su clasificación como estudios universitarios, continúa el carácter femenino de la etapa anterior, aunque se va modificando levemente, sobre todo en los últimos años de esta etapa. Sigue la orientación asistencialista, sin embargo se comienzan a dar nociones sobre el carácter preventivo y promocional del Trabajo Social.

Desde finales de los años 60 hasta finales de los 70, el Trabajo Social fue cuestionado en cuanto a su razón de ser, sus funciones efectivas, su papel en la reproducción de las relaciones sociales y su condición de instrumento de los poderes instituidos (Karsz, 2007: 29). La hipótesis sociológica del control social, que ocupaba un lugar destacado, fue interesante para indagar en la utilidad individual y colectiva del Trabajo Social. Posteriormente, muchos de estos interrogantes han sido desechados por múltiples causas, entre ellas, porque hay un sentimiento perdurable de impotencia para incidir en el orden de las cosas. Hoy día, en el Trabajo Social, al igual que en otros dominios, impera un realismo que comporta una alta dosis de resignación ante el neoliberalismo.

Qué duda cabe que el Trabajo Social atravesó por una profunda crisis. Miguelez (1976: 15) señala que la dificultad específica del asistente social en España ha tenido una doble fuente: por un lado ha sido provocada por la fractura de la explicación cristiana de la sociedad y por la general laicización de ésta. Por otro lado, ha tenido que ver con el resurgir de las prácticas de clase de las clases dominadas, duramente reprimidas durante la postguerra y la consiguiente nueva explicación laica, científica y de clase de

la sociedad. Las críticas que se hacen al Trabajo Social y se hacen los propios trabajadores sociales en los años setenta son entre otras (Mallas y Requena, 1972: 80):

- El Trabajo Social brinda en ocasiones una asistencia puramente paliativa, sin ir a las causas.
- Los trabajadores sociales aceptan y asumen un papel proteccionista que les viene dado por la sociedad.
- El Trabajo Social se inserta en un contexto socioeconómico de signo capitalista y actúa dentro del sistema y actúa como tranquilizador de conciencias tanto individuales como colectivas.
- Se propone como objetivo la adaptación del individuo al medio y el ajuste de la persona a su ambiente, sin preguntarse si el medio o el ambiente son aptos para el desarrollo de las potencialidades de la persona.
- El énfasis puesto en los principios clásicos (individualización, autodeterminación…) ha llevado a una acentuación de la dimensión individual del hombre olvidando la dimensión comunitaria.
- Los asistentes sociales ejercen, en muchos casos, funciones que podrían ser desempeñadas por otros grupos profesionales.

Es una etapa de grandes reivindicaciones por parte de las escuelas y de los profesionales. En el Trabajo Social, el espejo donde mirarse dejan de ser los países europeos más cercanos, como Francia o Bélgica y se sustituye por las corrientes que se reciben de los países latinoamericanos más combativos con el conocido como el movimiento de la *Reconceptualización*, donde se plantea como objetivo básico de la profesión la inserción crítica de los individuos en la sociedad[27] y poner el Trabajo Social al servicio de las transformaciones radicales que necesitan las sociedades más atrasadas y dependientes. El modelo para la profesión que aporta este movimiento es teórico y metodológico y planteaba la participación activa y combativa de los profesionales *en* y *junto* a las clases desposeídas en pos de la liberación social, lo que significaba, traducido a términos

[27] Los contenidos de los análisis de Paulo Freire en su obra *Pedagogía de los oprimidos* (1970) inciden en una fase fundamental del desarrollo histórico del Trabajo Social. Sus propuestas concientizadoras no sólo permitieron un análisis académico sobre la praxis de la disciplina, sino que marcará los fundamentos del Trabajo Social como profesión. La filosofía emancipadora que se desarrolló en este contexto histórico perfiló la construcción de conocimientos hasta la actualidad (Lorente, 2003: 26-27).

prácticos, politizar el Trabajo Social y convertir a los trabajadores sociales en agentes de cambio y transformadores de la sociedad para que quepan en ella todos los seres humanos. Para Ander-Egg (1977: 83), el término *Re-conceptualización* indica cuestionamiento a lo dado en el ámbito profesional, negación a lo existente y búsqueda de superación. Para Aylwin Barros, la reconceptualización tiene tres características: se da mayoritariamente en el nivel académico y teórico; va acompañada de la politización del Trabajo Social; y, por último, implica una nueva pedagogía.

Según Ander-Egg (1977: 84-88) cinco grandes factores contribuyeron a desatar este proceso y a la vez lo condicionaron: a) la situación en América Latina. En la década de los años sesenta y setenta vivía inmersa en una realidad de subdesarrollo, opresión y marginación como espacio geopolítico destinado a proporcionar materias primas al mundo desarrollado y escenario donde ensayar las pugnas de poder de dos bloques ideológicos enfrentados. Ante esta realidad toda acción que no apuntara, directa o indirectamente, a superar esta situación no constituía una respuesta válida a la problemática que afrontaba; b) las carencias y limitaciones de la profesión. Los profesionales se enfrentaban a la encrucijada de optar bien por el continuismo de una práctica mimética y repetitiva, aséptica en lo ideológico y en lo político, o bien aceptar el desafío de eliminar los aspectos más obsoletos de la profesión y apostar por un posicionamiento radical ante la dramática situación de subdesarrollo y dependencia que agobiaba a América Latina; c) la influencia de nuevas orientaciones en las ciencias sociales, particularmente, en la sociología. Se apuesta por la superación de la "sociología de biblioteca", "cientifista", que sea parte o instrumento de la política de liberación y que el sociólogo se inserte en la práctica social del pueblo; d) el fenómeno de la rebelión y cuestionamiento estudiantil. En un gran número de facultades y escuelas de servicio social se cuestionaba la sociedad global, el sistema capitalista y, consecuentemente, se abogaba por una fuerte tendencia antiimperialista. Todo ello repercute en el propio cuestionamiento de la profesión como instrumento para el mantenimiento del sistema; y e) el descubrimiento de la dimensión política e ideológica de la acción social. Se cuestiona el Trabajo Social como forma de expresión de la vida social que nace y se desarrolla a la luz de las ideologías mantenedoras del status quo sirviendo siempre a las clases dominantes, proponiendo hacer de esta profesión un instrumento activo y eficaz de cambio social.

Muchas escuelas españolas dirigirán sus enseñanzas hacia esa concepción y se dotaron de fuentes bibliográficas proveniente de autores latinoamericanos que, de otro lado, era el material con el que básicamente contaban las escuelas, porque la situación política latinoamericana guardaba un cierto paralelismo con la situación política española, sobre todo, por la falta de libertades y la nula participación ciudadana en la vida política, social y cultural. Estas orientaciones políticas provenientes de Latinoamérica casaban muy bien con el movimiento de oposición al franquismo por la defensa de las libertades democráticas, la lucha por los derechos sociales y la mejora de las condiciones de vida de la mayoría de la población. Los remedios individuales son ya menos importantes porque se buscan soluciones que afecten a la colectividad y surge una nueva concepción para el Trabajo Social que es el asistente social como agente de cambio.

Es, en estos momentos, cuando comienzan a hacer su aparición las primeras publicaciones netamente españolas, producto de la necesidad sentida de elaborar la propia teoría del Trabajo Social en nuestro contexto, que distaba mucho de las realidades de otros países. Es una etapa convulsa desde el punto de vista político, que dará lugar a la transición política y la entrada de la democracia, lo cual tendrá una fuerte influencia en el desarrollo de la profesión y de las escuelas.

El punto de partida de esta década, no obstante, para las escuelas y la profesión fue la promulgación de la Ley de Educación de 1970, conocida como ley Villar, que dejaba sin clasificar los estudios de asistente social, por lo que quedaron en un vacío legislativo. Dicha ley pretendía racionalizar un viejo sistema educativo desbordado por la demanda de nuevos grupos sociales en ascenso en unos años de fuerte despegue económico (Álvarez y Varela, 2000: 75).

Con el contenido de la Ley había tres posibilidades de clasificación para las escuelas: integrarlas como Escuelas de Enseñanza Profesional, como Escuelas de Enseñanza Especializada o como Escuelas Universitarias.

Todos los colectivos vinculados al Trabajo Social (directores de escuelas, profesores, alumnos y profesionales), de forma unánime, optaron por la última de las posibili-

dades, como ya había sucedido con las escuelas de magisterio, las escuelas de ayudantes técnicos sanitarios y las escuelas de ingenierías técnicas, que se habían convertido en escuelas universitarias, tras la promulgación del decreto de creación de Escuelas Universitarias de 1973. Si las escuelas de Trabajo Social no se convertían en universitarias se crearía un agravio comparativo inadmisible ya que todas las titulaciones anteriores tenían el mismo número de años para obtener el título así como los requisitos para acceder a ellas, que eran similares.

Comienzan las muestras de descontento y rechazo que se concretan en numerosos encierros de los alumnos en las sedes de sus respectivas escuelas. La prensa también se hace eco de las reivindicaciones de los trabajadores sociales y en los artículos periodísticos se describía la conflictividad reinante en las escuelas con asambleas y paros académicos[28], negativas masivas de los alumnos a presentarse a las pruebas de reválida, numerosas gestiones de las organizaciones representativas (Federaciones, Asociaciones y Escuelas) ante el Ministerio y despachos oficiales, entrevistas con personalidades políticas y académicas, para reclamar el tan ansiado estatus universitario[29].

En 1972, la Escuela Oficial de Madrid solicita al Ministerio de Educación que los estudios se conviertan en universitarios. A su vez, hay reuniones de representantes de las escuelas españolas de asistentes sociales donde se debate el tema de la clasificación de los mismos:

> "La mayoría de las escuelas participantes consideran más lógica la clasificación de las escuelas como universitarias, para lo que sería necesario insistir en la petición al Ministerio y, mientras se consigue, continuar como hasta hoy, fuera de la ley. Usar todos los medios de información para ver con claridad si la situación actual de las escuelas no compromete en caso de la puesta en marcha de la ley, sin haber realizado la clasificación mencionada. La clasificación en formación profesional amenaza el rango y el contenido de los estudios, con repercusión sin duda en la profesión" (Acta de reunión de fecha 4 de noviembre de 1972).

[28] En El País de 20 de mayo de 1976, Karmentxu Marín escribe un artículo titulado "Los asistentes sociales: una profesión a tener en cuenta". En el País de 3 de junio, Esteban García escribe otro artículo titulado "La formación de los asistentes sociales, ausente de la Ley General de Educación.

[29] El artículo de Rey (1985), Trajines y gozos de una época: de la FEDASS a los Colegios Oficiales en *Revista de Servicios Sociales y Política Social,* 3; y Porcel (1980), Cronología en *Revista de Trabajo Social,* 80, se describen con bastante detalle estos recorridos.

Tres años más tarde, en 1975, se presenta la misma solicitud, firmada por todas las escuelas existentes en España y las asociaciones profesionales a través de FEDAAS (Rosell, 1978: 9-11).

El día 5 de febrero de 1976 se celebró una importante reunión solicitada por la FEDAAS al Ministro de Educación, Carlos Robles Piquer, a la que asisten también Rosa Roca, Presidenta de la Asociación de Barcelona-Portaferrisa; Isabel Zurro, directora de la Escuela de la Sección Femenina de Madrid y Amparo Ferrer, profesora de la Escuela Oficial de Madrid. El Ministro recibió una copia de toda la documentación existente en la FEDAAS sobre las gestiones realizadas hasta entonces. Se interesó también por: el número de Escuelas que había en España, así como sus respectivas dependencias, el número de asistentes sociales y cuántas estaban en ejercicio, los organismos y los campos de trabajo habituales, la titulación exigida al profesorado de la escuela, la opinión que les merecía el artículo 46 de la ley de Educación sobre Enseñanzas Especiales[30], las diferencias entre graduados sociales y asistentes sociales, y los posibles intereses por los que hasta la fecha no había habido contestación alguna a las numerosas gestiones y escritos (Resumen entrevista con el Ministro de Educación y Ciencia celebrada el 5 de febrero de 1976. Archivo de la Escuela. Legajo 4). Como se puede apreciar, hay un gran desconocimiento por parte del ministro en todo lo que hacía referencia a los estudios de asistente social y al ejercicio profesional.

Hubo un gran número de medidas de protesta: en febrero de 1976 se convocó una reunión general de alumnos de todas las escuelas en Madrid. Las conclusiones fueron las siguientes: urgir la demanda de la clasificación universitaria, pedir que los profesores y alumnos tuvieran más participación en la organización de las escuelas y aceptar el término trabajador social en lugar de asistente social. Esta reunión tuvo como consecuencia que muchos alumnos decidieran no presentarse a la reválida y pedir la supresión de la misma (Rejado, 2013: 99).

[30] Respecto a que los estudios se encuadraran en la Formación Profesional se esgrimieron varios argumentos: que los estudios de Formación Profesional van dirigidos a un contacto directo con las técnicas de producción, mientras que los estudios de Trabajo Social van dirigidos a adquirir técnicas para el desarrollo humano; que el Trabajo Social se desarrolla en equipo con otros profesionales de rango universitario, si los trabajadores sociales no lo son, podían pasar a ser auxiliares de los mismos; y estar en la Formación Profesional limitaba el acceso a los segundos ciclos de otras carreras universitarias.

En mayo de 1976 se envía un informe al Ministro de Educación y Ciencia donde se recoge por orden cronológico, desde 1971 hasta 1975 todos los escritos, instancias y solicitudes presentadas al Director General de Universidades e Investigación, al Subsecretario de Educación y Ciencia y al propio Ministro, y suplican que se tengan por presentados los anteriores escritos, cuya actualización se suscribe con la presente. Dicho informe fue firmado por D. Pedro Cano Díaz, director de la Escuela Oficial de Asistentes Sociales de Madrid, Dña. Montserrat Colomer, presidenta de la Federación de Escuelas de la Iglesia de Servicio Social (FEISS), Dña. Mª Isabel Zurro Martín, directora de la Escuela de Asistentes Sociales "Santa Teresa" de Madrid (en representación de las Escuelas de Asistentes Sociales dependientes de la Sección Femenina), Dña. Amparo Ruíz-Hidalgo, directora de la Escuela de Asistentes Sociales de Santander (en representación de las escuelas no pertenecientes a las entidades anteriormente citadas) y Dña. Purificación Trigo, presidenta de la Federación de Asociaciones de Asistentes Sociales (FEDAAS) (Rejado, 2013: 80).

En marzo de 1977 se constituyó un grupo de trabajo formado por cuatro directores que representaban a los distintos tipos de escuelas existentes: Escuela Oficial de Madrid, Escuelas de la Sección Femenina, Escuelas de la Iglesia y Escuelas independientes; dos representantes de la FEDAAS; dos alumnos, uno de la Escuela Oficial de Madrid y otro del resto de las escuelas; dos representantes de la Dirección General de Universidades, y dos profesores numerarios de Universidad; en total, formaban el grupo de trabajo doce personas. El objetivo de dicha comisión era elaborar un Estudio-Informe de los requerimientos académicos de la profesión, y un proyecto de decreto de la clasificación de las escuelas como universitarias, que habría de someterse al Consejo de Rectores para su aprobación (Comunicado de fecha 3 de marzo de 1977. Archivo de la Escuela. Legajo 4). Este informe fue presentado ante todos los directores de escuelas para su conocimiento.

En febrero de 1978, al difundirse la noticia de que el Ministerio de Cultura, organiza unos cursos acelerados de una semana de duración para “capacitar a funcionarias de la antigua Sección Femenina, para desarrollar un trabajo de asistente social (animación social, según Colomer (1990: 10) en Centros de Desarrollo Comunitario”, el tema

de la clasificación de los estudios vuelve a ponerse de actualidad (Rosell, 1978: 11), aunque obviamente no se había olvidado. Ello provocó una indignación tal que fueron numerosos los actos de protesta ante esta decisión y se enviaron escritos de protesta al Ministro de Cultura expresando el malestar ante los aspectos esenciales que afectaban al Trabajo Social: 1) se restaban puestos de trabajo a las recién salidas promociones de las escuelas, precisamente por parte del Ministerio que tenía a su cargo cuatro Escuelas de Formación de asistentes sociales; 2) porque el desarrollo comunitario es una función específica del Trabajo Social que plantea, con el impulso de los movimientos populares, alternativas a las necesidades sentidas por la población con la participación de los interesados en la elección de su propio proceso de desarrollo y, para ello, había que tener una capacitación como la que adquirían los trabajadores sociales.

En mayo de 1978 se hizo una acción aún más reivindicativa. Todos los alumnos de todas las escuelas de España, reunidos en asamblea decidieron encerrarse en sus respectivas escuelas y pedir el apoyo de los profesionales. Éstos participaron en una huelga activa los días 15 y 16 de mayo; la huelga se aprovechó para organizar una campaña de prensa y hacer saber a las entidades relacionadas con el Trabajo Social la situación de desorientación en que se encontraban a causa de la no clasificación de los centros docentes.

Durante tres años más, continúan las mismas o similares reivindicaciones, aunque siguen sin dar los frutos esperados. Con la democracia más avanzada, en 1980, llega a las Cortes Generales el debate sobre la transformación de los estudios en universitarios[31], la integración de los mismos en Escuelas Universitarias, así como la transformación de las Asociaciones de Asistentes Sociales en Colegios Profesionales, que era otra de las antiguas aspiraciones y reivindicaciones de la profesión.

Finalmente, en 1981, la FEDAAS emite un informe de la entrevista mantenida con el Ministro de Educación y Universidades, Juan Antonio Ortega y Díaz Ambrona,

[31] Dicha transformación era urgente porque el compromiso del Ministerio era que, en el plazo de 10 años, desde que se aprueba la ley de 1970, o sea, en 1980, todos los estudios oficialmente reconocidos tenían que integrarse en alguna de las formas contempladas en la ley. Dicho plazo estaba a punto de concluir, y los estudios de Trabajo Social seguían sin estar clasificados.

celebrada el 21 de junio de ese mismo año. El Ministro informa sobre dos posibles vías para clasificar los estudios: como Escuelas Especiales o como Escuelas Universitarias. La Federación informa que todos los miembros de la profesión, incluidos alumnos y profesores de todas las escuelas de España, en las múltiples reuniones mantenidas, optaron por la segunda de las vías, basándose en las siguientes razones:

- La Resolución (67) 16 del Comité de Ministros del Consejo de Europa recomienda a los países integrantes equiparen los estudios de asistentes sociales europeos. Dado que en la mayoría de los países europeos el nivel es universitario, de primer ciclo, es este el nivel que necesitarían las asistentes sociales españolas para equipararse con las europeas.
- El acuerdo del Parlamento de 21 de febrero de 1980, por el que se manifiesta al gobierno la clasificación por vía de escuelas universitarias.
- La superación del problema de que las asistentes sociales no puedan impartir las materias especificas de la profesión en escuelas universitarias, superación que se establece en el artículo 58, apartado 3 de la Ley de Reforma Universitaria una vez que ésta sea aprobada[32].
- Asimismo, la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS), reunida en Israel, en agosto de 1978, ya había defendido también el nivel universitario para los estudios de los trabajadores sociales.

El Ministro se compromete a resolver el tema de la clasificación antes de agosto reconociendo, no obstante, que existen dificultades por parte de Hacienda y de la Junta de Rectores, que pueden obstaculizar dicha decisión. (Informe de FEDAAS remitido a todas las Escuelas de España de fecha 9 de junio de 1981).

Finalmente, el 20 de agosto de 1981[33], el Real Decreto sale publicado. En el mismo se reconoce el nivel universitario para los estudios de Trabajo Social, incorporando los estudios a la Universidad en el marco de Escuelas Universitarias y conforme a la normativa propia de este tipo de centros. Los alumnos que superen los estudios ob-

[32] Fue aprobada el 25 de agosto de 1983 (BOE nº 209, 1 de septiembre de 1983).
[33] Real Decreto 1850, de 20 de agosto de 1981 sobre incorporación a la Universidad de los estudios de Asistentes Sociales como Escuelas Universitarias de Trabajo Social (BOE de 28 de agosto de 1981).

tendrán el título de Diplomado en Trabajo Social. Se recoge, igualmente, en la disposición transitoria cuarta, que quiénes estén en posesión del título de Asistente Social y deseen obtener el título de Diplomado en Trabajo Social deberán reunir los requisitos que se fijen por el Ministerio de Educación y Ciencia[34]. La disposición transitoria segunda permite a aquellos alumnos que, una vez extinguidos los estudios, no hubiesen superado las pruebas y deseen seguir los estudios de Trabajo Social, continuar los mismos según los nuevos planes mediante las adaptaciones que determine el Ministerio.

Este Real Decreto no fue desarrollado hasta 1983, a través de la Orden Ministerial de 12 de abril[35], por la que se establecen las directrices para la elaboración de los planes de estudios de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social. Dos meses más tarde, aparece la Orden de 22 de junio de 1983[36], que desarrolla el Real Decreto 1850/1981, de 20 de agosto, mencionado con anterioridad, y en ella se hace referencia a las normas por las que se han de guiar las Escuelas tanto para su transformación como para su posterior funcionamiento.

Si el reconocimiento de las escuelas de asistentes sociales había supuesto un esfuerzo durante catorce años, la transformación de éstas en escuelas universitarias se consigue también pero tras doce años de trabajo continuado. Esta larga lucha y esta larga espera nos indican lo inalcanzable que se veía pero, a su vez, lo creíble que resultaba. No nos queda más que reconocer que, lo conseguido hasta aquí, ha sido gracias a la creencia en las potencialidades del Trabajo Social; por ello, pensamos que debemos estar sumamente agradecidos a todas aquellas personas que creyeron, con un alto nivel de convencimiento, y un elevado nivel de persistencia, que el lugar del Trabajo Social estaba en la Universidad, al igual que otras profesiones sociales.

Una vez conseguida la clasificación de las escuelas como universitarias, la FEDAAS hace un comunicado de prensa con la resolución tomada y, en el mismo, se

[34] El proceso de convalidación se dispone en la Orden de 8 de mayo de 1987, por la que se desarrollan las disposiciones transitorias 2ª y 4ª del Real Decreto 1850/1981, de 20 de agosto, sobre incorporación a la Universidad de los estudios de Asistentes Sociales, como Escuelas Universitarias de Trabajo Social (BOE nº 115, de 14 de mayo de 1987).
[35] BOE de 19 de abril de 1983.
[36] BOE de 29 de junio de 1983.

agradece a los grupos parlamentarios Coalición Democrática y Socialista del Congreso de los Diputados, en especial a los señores Carro, Ciriaco de Vicente y Gamir[37] por la defensa que hicieron en el avance de una política social y

> "manifiesta nuevamente su propósito de continuar colaborando para la puesta en marcha de la nueva política social, que basándose en el derecho social, la participación ciudadana y las ciencias sociales, conduzca a la eliminación del paternalismo y la beneficencia, herencia de la política social del pasado, que ya no tiene fundamento en el actual Estado Social y Democrático de Derecho" (Nota de prensa de 21 de febrero de 1980. Legajo 4. Carpeta 1980).

Una vez conseguida la Diplomatura, otro paso importante que quedaba por dar era conseguir que se creara el Área de conocimiento para acoger en ella las materias específicas de Trabajo Social. Con anterioridad y, estando ya los estudios en la Universidad, las materias propias y específicas de Trabajo Social se integraron en el área que se consideró que era más afín, concretamente a la del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, con la que no existía ni en términos teóricos ni prácticos ninguna vinculación. El Área de conocimiento se llamará de "Trabajo Social y Servicios Sociales", se crea en 1990 y acogerá en los planes de estudios tres materias específicas: Trabajo Social, Servicios Sociales y Política Social. Fue aprobada por el Consejo de Universidades basándose en la comprobación de la existencia de una homogeneidad en el objeto de conocimiento, una tradición histórica común y comunidades investigadores nacionales e internacionales.

8. Las escuelas existentes al final del periodo estudiado (1966-1983)

Para finalizar este apartado dedicado al nacimiento de las escuelas, vamos a ver el número de las mismas que existía en 1983, momento en que los estudios ya son universitarios. Se contabilizan un total de veintiocho, número inferior al de la década anterior, si tenemos en cuenta que el número de escuelas existentes a finales de la década de los años sesenta era de treinta y nueve y, a final de la década de los setenta, se contabilizaban un total de treinta y tres. En este año prácticamente todas las escuelas están haciendo los trámites para su adscripción a la Universidad correspondiente.

[37] Los contactos con la clase política eran tan imprescindibles que fueron varios los políticos con los que se contó.

Cuadro nº 3. Número de escuelas existentes en 1983

Comunidad Autónoma	Provincia	Denominación
Andalucía	Granada	Escuela de Asistentes Sociales "Santa Teresa"
	Huelva	Escuela de Asistentes Sociales. Academia Profesional "San Isidoro"
	Málaga	Escuela de Asistentes Sociales "San Vicente de Paúl"
	Sevilla	Escuela de Asistentes Sociales "San Vicente de Paúl"
Aragón	Zaragoza	Escuela de Asistentes Sociales "San Vicente de Paúl"
	Universidad Laboral	Escuela de Asistentes Sociales. Centro de Enseñanzas Integradas
Asturias	Gijón	Escuela de Asistentes Sociales "Pío XII"
	Oviedo	Escuela de Asistentes Sociales. Hospital General de Asturias
Baleares	Palma de Mallorca	Escuela de Asistentes Sociales "Estudio General Luliano"
Canarias	Santa Cruz de Tenerife	Escuela de Asistentes Sociales "San Pablo Apóstol"
	Las Palmas de Gran Canaria	Escuela de Asistentes Sociales "Nuestra Señora del Pino"
Cantabria	Santander	Escuela de Asistentes Sociales "Juan XXIII"
Castilla-León	Salamanca	Escuela de Asistentes Sociales "Santa Teresa"
	Valladolid	Escuela de Asistentes Sociales
	León	Escuela de Asistentes Sociales "Nuestra Señora del Camino"
Cataluña	Barcelona	Escuela Superior de Asistentes Sociales
	Barcelona	Instituto Católico de Estudios Sociales
	Tarragona	Escuela de Asistentes Sociales "San Fructuoso"
	Lérida	Escuela de Asistentes Sociales
	Manresa (Barcelona)[38]	Escuela de Formación Social "Torras y Bages"
Comunidad Valenciana	Alicante	Escuela de Asistentes Sociales "Virgen del Remedio"
	Valencia	Escuela de Asistentes Sociales
Galicia	Santiago de Compostela (La Coruña)	Escuela de Enseñanza Social de Galicia
Madrid	Madrid	Escuela Oficial de Asistentes Sociales
	Madrid	Escuela de Asistentes Sociales "San Vicente de Paúl"
Navarra	Pamplona	Escuela de Asistentes Sociales "San Vicente de Paúl"
País Vasco	San Sebastián	Escuela de Asistentes Sociales "Itxas Gain" Aldapeta
	Vitoria	Escuela de Asistentes Sociales
La Rioja	Logroño	Escuela de Asistentes Sociales

Fuente: Elaboración propia.

[38] Está constatada su desaparición en 1978 tanto en Molina (1994: 137) como en Porcel (1980: 63). Hay autores que aún hacen referencia a ella, tal y como consta en Sastre y González (1980). *Anuario de la Sociología Española 1980.* Fundación Foessa. Madrid: Euramérica.

Según Molina (1990: 189) sólo existen veintisiete porque la de Manresa había dejado de funcionar cinco años antes. Si bien, la misma autora, en el libro sobre *Las enseñanzas de Trabajo Social en España* (1994: 137) sólo contabiliza veintiséis, porque no constan las escuelas de Valencia ni la de Lérida que, según Porcel (1980: 110-111), venían funcionando con toda normalidad.

En la década de los años ochenta se producen dos éxitos muy importantes y que están interrelacionados, aunque uno afecte directamente a la formación y otro a la profesión. Uno es la transformación de los estudios en universitarios que ya hemos explicado y el otro fue la Ley 10 del 13 de abril de 1982[39] por la que se crean los colegios oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales como corporaciones de Derecho Público, con personalidad jurídica propia y plena capacidad para el cumplimiento de sus fines, estableciéndose un Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. La creación de los mismos se consiguió tras doce años de duro trabajo y numerosas gestiones.

9. Los inicios del Trabajo Social en algunos países latinoamericanos

Nos gustaría, siquiera sea brevemente, tratar el inicio del Trabajo Social en algunos países latinoamericanos para tener un punto de referencia a la hora de valorar el significado y el sentido que se le atribuía al Trabajo Social en nuestro país en sus inicios y ver las posibles similitudes que guarda. Hemos seleccionado el nacimiento del Trabajo Social en Chile, Argentina, Brasil y Colombia como muestra representativa de todo el continente. Y, al hacerlo, estamos queriendo reconocer todo lo que el Trabajo Social latinoamericano aportó a los trabajadores españoles, sobre todo en la década de los años sesenta y setenta. A pesar de la enorme distancia geográfica que existe entre España y el continente suramericano, la misma lengua ha posibilitado que, al menos, los materiales bibliográficos sobre Trabajo Social llegaran sin ninguna dificultad dándose la paradoja de que se estudiaban contenidos provenientes de países que, desde el punto de vista político, estaban más avanzados que nosotros. Se aprendía sobre la *reconceptualización* cuando aquí aún se estaba en la *conceptualización* de las funciones profesionales, los

[39] BOE de 26 de abril de 1982.

valores, el método de intervención mientras que lo que se escribía y debatía en los países de nuestro entorno nos era totalmente desconocido (Pelegrí, 2012: 79). También trabajadores sociales de cierto prestigio visitaban nuestro país para dar a las profesionales españolas nuevas nociones sobre las que construir la disciplina y la profesión. Un rasgo común en todos los países estudiados es la relación entre el pensamiento conservador doctrinario católico y el proceso de institucionalización del Trabajo Social.

Solo nos detendremos en los inicios, en cuándo y cómo nace. No veremos la evolución que el Trabajo Social ha sufrido en esos países, porque no es ese ahora nuestro objetivo, ya que la densidad de tal trabajo podría ser objeto de otra tesis doctoral. Como veremos son muy pocas las diferencias que se pueden apreciar en los inicios del Trabajo Social en los países que hemos seleccionado porque, como dice Brezmes (2008b: 55), aunque nos separen peculiaridades y tiempos no nos distancian las grandes líneas de evolución.

La primera escuela de Trabajo Social se funda en Chile en 1925 por Alejandro del Río, al que se considera "padre de la medicina social chilena" y se denominaba Escuela Católica de Servicio Social. Participó también en la creación de la UCISS (Unión Católica Internacional de Servicio Social), así como el fomento de la fundación de escuelas católicas en otros países de Latinoamérica (Parra, 2001: 161).

Esta escuela estuvo destinada a formar visitadoras sociales, definidas como un personal capacitado para intervenir ante los problemas de las familias, realizar acciones de prevención en el campo de la salud, la educación y en el ámbito de la higiene, la alimentación, el cuidado de los niños y de las madres, etc. Una parte importante de su trabajo sería realizar visitas a los domicilios de los necesitados (Hernández y Ruz, 2007: 117). Estuvo influenciada por un enfoque laico de la filantropía y las concepciones europeas de la asistencia social, especialmente belga y francesa, lo que los enmarca en una orientación benéfico-asistencial. La profesión fue rápidamente reconocida y visualizada por la inserción de las visitadoras sociales en distintas instituciones y campos de acción, unido a las investigaciones que realizan para dar cuenta de la realidad social de los sectores más pobres de la sociedad.

También se creó otra escuela, "Elvira Matte de Cruchaga", en 1929 como fundación, que estuvo dirigida en sus primeros años por profesoras que se habían formado en Europa, concretamente en Alemania.

Ambas escuelas tenían un carácter católico y vocacional y se orientaban a la formación de mujeres, lo que imprimió un fuerte sello femenino a la profesión.

En 1938, el propio gobierno chileno, que era una coalición integrada por radicales, demócratas y comunistas –Frente Popular-, crea otras tres escuelas dependientes del Ministerio de Educación con el objetivo de formar profesionales orientados a la asistencia social. En 1950 obtienen la categoría de universitarias, lo que significa que el Trabajo Social chileno adquiere muy pronto el estatus de licenciatura.

En relación a Argentina, Parra (2001: 99) habla de que fueron tres las fuerzas sociales que provocaron directa o indirectamente la constitución de la profesión: el movimiento de los médicos higienistas, el movimiento de los católicos sociales y la organización y demandas del movimiento obrero. La característica de la feminización de la profesión viene dada en todos los países. También en Argentina, donde surge a raíz de la Sociedad de la Beneficencia, cuyo rasgo fundamental es su carácter eminentemente femenino y clasista:

> "La Sociedad va dirigida a las mujeres: a las de las clases dominantes y a las de las clases populares. A las primeras se encomendaba la vigilancia y la educación de las segundas" (Parra, 2001: 103).

La visión de la pobreza que permeó toda la acción de la Sociedad estuvo encuadrada y limitada en considerarla causada por el azar (muerte, enfermedad, accidente), o por la inmoralidad, o por una combinación de ambos. Es por ello que las acciones de la Sociedad buscan la regulación de la vida cotidiana de los sectores populares y tiene un carácter moralizante dirigido especialmente al orden social ante la "peligrosidad de la pobreza" (Parra, 2001: 107).

Que el Trabajo Social nace alrededor de las situaciones de pobreza en todos los países es un hecho incuestionable. También lo fue en Argentina. Dos médicos higienis-

tas crean una profesión auxiliar de la medicina en 1924: la figura de las Visitadoras de Higiene Social (Parra, 2001: 156) y unos cursos para darles formación "científica". Serían las encargadas de dirigir la ayuda y los recursos para aquellos que su situación de pobreza era transitoria y no deseada, se entendía que iban a realizar un buen aprovechamiento de los recursos materiales, mientras que, para los otros individuos, los que estaban instalados en la pobreza de forma permanente, era necesaria una regeneración moral antes que la ayuda material. En estos cursos la materia de Servicio Social consistía en dar nociones sobre el presupuesto familiar, el desempeño profesional, un conocimiento científico sobre la pobreza, algunos rudimentos sobre encuestas, utilizando como bibliografía *Social Diagnosis* de Mary E. Richmond. En 1930 se crea la primera escuela de Servicio Social de orientación paramédica. Para ingresar en ella era necesario ser mayor de 18 años, presentar dos certificados de buena conducta firmados por personas de responsabilidad y haber cursado los estudios primarios. Al principio, al igual que en España, constaba de dos años y posteriormente pasó a tres.

Para Oliva (2006: 75) la institucionalización del Trabajo Social no se explica únicamente por la influencia del pensamiento europeo ni deriva de la constitución del Estado moderno sino que se fue estableciendo en torno a las funciones de *asistencia*, *gestión* y *educación.*

Según recoge Parra (2001: 160) el Trabajo Social en Argentina nació como una profesión paramédica y parajurídica y con un fuerte carácter auxiliar de médicos y abogados:

> "La explicación de esto se encuentra en el hecho de que las profesiones de larga trayectoria proyectan una gran sombra. Ellos tienen sus tradiciones, sus rutinas, su procedimiento, su terminología, su sentido de solidaridad profesional. El Trabajo Social tiene poco de estas cosas. Por lo tanto, cuando el médico o el juez reciben trabajadores sociales como adjuntos en sus hospitales o juzgados, ellos solo pueden tener una vaga idea de la distinta contribución de autenticidad y de interpretación del hecho social que ellos pueden traer a su trabajo profesional. En este caso, se les ubica dentro de las tradiciones de su propia vocación y a ignorar las características de ellos. El juez es reconocido por usarlos como detectives; el médico, acostumbrado a la implícita obediencia de las enfermeras, puede usarlos para encargos con los pacientes o para un servicio semiclerical (Parra, 2001: 168-169).

En el caso de Brasil también hay una estrecha relación entre la Iglesia y la creación de la primera Escuela de Servicio Social en Sao Paulo (Parra, 2001: 162-164). Se crea el Centro de Estudios y Acción Social en 1932, conformada por jóvenes mujeres católicas laicas, que tenían como finalidad el estudio y la difusión de la doctrina social de la Iglesia y la acción social dentro de la misma. Este centro entabló contacto con la Escuela Católica de Servicio Social de Bruselas (Bélgica) y se dictó un curso sobre Servicio Social a cargo de una profesora de la misma. En 1936 se crea la Escuela de Servicio Social en Sao Paulo, precursora de la actual Facultad de Servicio Social de la Pontificia Universidad Católica. La formación que en ella se impartía poseía un enfoque individualista, psicologizante y moralizador, que tenía como referencia el pensamiento social de la Iglesia, de tipo humanista y conservador (Belfiore y Yazbek, 2007: 142). En este país la primera escuela surgió como manifestación de la sociedad civil. El Estado permaneció ajeno a este proceso de institucionalización si bien se convirtió en el principal empleador de asistentes sociales ya que el Estado brasileño intervino directamente en las relaciones de trabajo y a favor de los sectores más pobres de la sociedad, asumiendo un papel regulador de las mismas. De ahí que la profesión encontrara un lugar en la aplicación de las políticas públicas, por lo que su evolución estuvo relacionada con las demandas de un Estado que intervenía cada vez más en las relaciones sociales mediante políticas en el ámbito social. Es un hecho que la expansión de las instituciones dedicadas a la formación académica de los trabajadores sociales coincide con la creciente demanda de éstos por las instituciones y servicios de bienestar social.

Por último, en Colombia se crea la primera escuela en la ciudad de Bogotá y cobra para nosotros una especial significación porque fue fundada por una asistente social que había estudiado en la primera escuela de servicio social de España, María Carulla de Vergara (1907-1992)[40]. Dicha escuela se crea en 1936 y comienza a impartir clases al año siguiente. Funcionó hasta el año 1956. Esta mujer fue esencial para que el proyecto de crear una escuela en este país se hiciera realidad. Era colombiana pero de padres es-

[40] Se casa en 1941 con Hernán Vergara Delgado, médico-psiquiatra. Era hija de padres catalanes y había vivido en España de los 12 a los 24 años. Tenía como profesión el "servicio social" (el entrecomillado es original) concebido como servicio de amor al más débil y para lo cual se necesitaba de una formación intensa con disciplina estricta y principios de eficacia para solucionar, con pocos recursos, los problemas de las comunidades. Se conocieron en la propia escuela donde su marido daba clase de psicología. De su matrimonio nacieron siete hijos.

pañoles. Estudió en la Escuela de Servicio Social de Barcelona y, cuando terminó su formación, estuvo un año en Bélgica. El tema que trabajó en su tesina de fin de estudios trató sobre la posibilidad de crear una escuela en Bogotá, que fue posible con la ayuda de la UCISS de Bruselas[41]. Fue uno de los primeros centros de educación superior para la mujer cuando en Colombia se había propuesto por ley la posibilidad para las mujeres de realizar estudios secundarios en igualdad de condiciones con el hombre. En palabras de ella misma:

> "La organización social moderna más metódica, más racional y más perfecta que las anteriores en muchos aspectos siente la necesidad imperiosa de disponer de un personal inteligente, apto y especializado en la técnica del servicio social. La buena voluntad y la intención suplieron en otros tiempos las disciplinas escolares modernas, pero hoy el prescindir de la técnica equivale a fracasar, de ahí la necesidad de fundar la primera escuela de servicio social en Colombia (…) es necesario impulsar y encauzar por derrotero científico ciertas actividades sociales que la mujer colombiana ha empezado a ejercer en el campo social (…) nuestra gran aspiración es la de no tomar solución, medida o reforma alguna desvinculada de la realidad" (Cifuentes y Gartner, 2006: 13).

Esta escuela se propuso como finalidad fundamental: preparar a la mujer –colombiana- para el ejercicio de aquellas actividades sociales que benévola o remuneradamente está ejerciendo sin una orientación científica que la capacite para desarrollar la labor consciente y eficaz que urge a nuestra sociedad (Cifuentes y Gartner, 2006: 18), y también

> "Formar a las mujeres de la alta clase social para organizar su propia vida y con interés en ponerse en contacto con las miserias humanas para que lleguen a éstas con ánimo de aliviarlas, con el corazón templado y la mente abierta y comprensiva" (Ramírez, 2011: 128).

Hay que resaltar que en el proyecto formativo tenía una importancia fundamental la formación y preparación para la vida de familia: la desorganización familiar era una de las principales causas de muchos de los males sociales y, en consecuencia, su mejoramiento y orientación era una de las principales finalidades de la escuela cuyo concepto es que sin atenderlo no se hace ninguna obra social constructiva (Cifuentes y Gartner,

[41] El propósito de esta asociación era desarrollar el servicio social con el objeto de contribuir a la realización de un orden social en el mundo moderno y promover la creación de escuelas de servicio social. Desde 1929 hasta 1939 ayuda a crear ocho escuelas en Latinoamérica: Santiago de Chile, Montevideo, Rio de Janeiro, Sao Paulo, Lima, Bogotá, Buenos Aires y Caracas.

2006: 16). En definitiva cimentó su reto formativo en una estructura con tres caras que se soportaban mutuamente: el desarrollo personal de las alumnas, la preparación para el hogar y la capacitación para el servicio a la sociedad.

El dilema en la creación de la escuela era si plantear la formación como un apostolado o como una profesión, disyuntiva que se refleja en la controversia entre caridad y asistencia social. Esta ambigüedad tenía que ver en parte con las diferentes definiciones del servicio social que había en el momento. Cecilia Echevarría, directora de la segunda escuela fundada en el país, lo expresa del siguiente modo cuando le preguntan en qué consiste el Servicio Social:

> "Como son muchas las definiciones del Servicio Social, solo citaré algunas, entre ellas como la definió en París en el año 1928 la Conferencia Internacional de Servicio Social, reunida allí: "Como el conjunto de esfuerzos que tienden a mejorar los sufrimientos que provienen de la miseria, al restablecimiento de las condiciones normales de la existencia, a la prevención de los flagelos sociales y a la elevación del nivel moral y material de la vida". Y continúa diciendo, "a mi modo de ver, esta no es sino una descripción de las actividades del Servicio Social, me gusta más la siguiente definición: "es el conjunto de métodos científicos y prácticos, que tienden a prevenir, combatir y a curar las deficiencias físicas, intelectuales y morales del hombre. Naturalmente que para esto del Servicio Social se necesita cierta vocación y sobre todo comprensión, constancia y abnegación, movidos siempre por el deseo de servir al prójimo, puesto que el Servicio Social, es de un ideal tan elevado, que supone y se considera más bien como un apostolado que una profesión y también se puede decir que es un apostolado dentro de una profesión…" (cit. Cifuentes y Gartner, 2006: 18).

En el plan de esa primera escuela intentaron reunir la práctica de la fe católica, la doctrina social de la Iglesia, la ideología liberal que gobernaba en ese momento y las prácticas científicas (Castro, 2008: 125). El título que se otorgaba, una vez finalizada la formación, era el de *Visitadoras Sociales.* Los primeros profesores estaban vinculados a las ramas del conocimiento de la medicina, la pediatría, la psiquiatría, el derecho, la economía y la teología.

El currículo era de tres años: dos de teoría y otro de prácticas que se hacían en centros hospitalarios, hogares infantiles, gotas de leche. Posteriormente había que presentar un trabajo de fin de estudios sobre dicha práctica con temas muy variados, como la vivienda obrera, la delincuencia infantil y tribunal de menores, la infancia desamparada, etc.

Para que los estudiantes hicieran sus prácticas, y ante la inexistencia de instituciones o la posibilidad de que algunas de éstas no les admitieran estudiantes, se impulsó desde la escuela la creación de los *secretariados sociales* en los barrios populares de la ciudad de Bogotá (Leal, 2011: 229, 239), que eran una especie de casas de vecindario que buscaban elevar el nivel de vida del barrio y adonde iban mujeres, hombres y niños de todas las edades a recibir instrucción práctica, y a iniciarse en la pequeña industria del hogar. Eran laboratorios de experimentación, denominados "el hogar común del vecindario":

> "El consejo oportuno a la joven, la cariñosa reconvención al hombre que busca en el vicio su oportunidad, la enseñanza práctica y técnica a la mujer casada, han logrado evitar el aumento de criminalidad, la idea del suicidio, o la corrupción temprana de las jóvenes inexpertas y sin amparo" (Cifuentes y Gartner, 2006: 20).

Esos centros buscan la manera de proporcionar trabajo al que carece de él, enseñan el valor del dinero y la manera de cómo debe ser distribuido en el presupuesto familiar. También se desarrollaba investigación aplicada: se hacían estadísticas, se sacaban índices y promedios sobre salarios, estándares de vida, etc. Buscando un posible paralelismo, vemos que existen ciertas similitudes con los establecimientos ingleses y americanos, de los que hemos hablado en el Capítulo II.

Las asignaturas no eran muy diferentes a las que se estudiaban en España y en otras escuelas de otros países: religión, liturgia, doctrina social y ética, filosofía, piscología, pedagogía, sociología, economía política y doméstica, biología y anatomía, higiene de la mujer, puericultura y dietética, derecho civil, administrativo y laboral, enfermería y primeros auxilios, contabilidad y técnicas de oficina, técnica de encuesta de las visitas sociales, demografía, organización de obras sociales, beneficencia y asistencia social. Esta propuesta curricular fue apoyada por un selecto grupo de docentes pertenecientes a una élite intelectual formada en Estados Unidos y Europa. La escuela estuvo financiada y sostenida económicamente por contribuciones solidarias procedentes de personas particulares. No recibía absolutamente nada del Estado.

En resumen, y siguiendo a Hurtubise y Deslauriers (2007: 331) en relación a los orígenes del Trabajo Social, podemos afirmar que, en casi todos los países a los que

hemos hecho referencia, están relacionados con las precarias condiciones de vida de una gran parte de la población; por otro lado, con el compromiso de la Iglesia Católica en los esfuerzos por aliviar el sufrimiento de la clase obrera, la influencia del sindicalismo y las reivindicaciones sociales en algunos países. Un hecho común es la presencia femenina en sus inicios. También tuvieron mucha importancia las influencias extranjeras que unos países tuvieron de otros. Y así, como en un emparrado, unas ramas van acercándose a otras, se van entrelazando, y se va conformando una tupida red de trabajadores sociales dispersos por todo el mundo con más características comunes que diferencias.

10. Consolidación de la profesión de Trabajo Social en España

Hasta aquí hemos reflejado la historia de las escuelas desde su nacimiento y todos aquellos acontecimientos en las que se han visto envueltas en defensa de la disciplina y de la profesión. Es imposible separar el ámbito de las escuelas del de la profesión, porque se han desarrollado al unísono y se han influenciado mutuamente. Por ello, vamos ahora a detenernos en como la disciplina y la profesión han ido tomando carta de naturaleza entre las disciplinas y profesiones sociales.

El Trabajo Social ha ido pasando por diferentes etapas en las que se han producido una serie de acontecimientos dignos de resaltar: se ha modificado su nombre, de asistente social ha pasado a denominarse trabajador social, la formación que se imparte en las escuelas adquiere una mayor profundidad desde los planes de estudio que se impartían en las primeras escuelas que tenían un carácter privado hasta el reconocimiento de los estudios por parte de la Administración pública y el posterior acceso a la Universidad con el que se reconoce el Trabajo Social como disciplina académica; las actuaciones de los trabajadores sociales se han legitimado con su presencia en las entidades de carácter público; ha participado como protagonista en la configuración del sistema público de Servicios Sociales, que ha llegado a convertirse en el marco natural de su intervención, lo que, sin lugar a dudas, ha contribuido a darle visibilidad y carta de naturaleza entre las profesiones sociales. El ejercicio del Trabajo Social, al menos en el sistema de Servicios Sociales, ha ido accediendo a lugares más centrales de las burocracias

a partir de la implantación de las políticas sociales ligadas al Estado del Bienestar haciendo valer así cierto reconocimiento social (García García. 2009: 114).

El Trabajo Social en cuanto disciplina parte de una concepción del ser humano como ser en permanente interacción con su medio y tiene como objetivo específico las relaciones entre los seres humanos y entre éstos y su medio, especialmente los grupos y las instituciones sociales. Para Robertis (2003: 76-77), los objetivos del Trabajo Social se encuadran en la siguiente tipología: objetivos *preventivos*, que proponen una ayuda antes de que se presente una situación de dificultad o de desamparo; están presentes también cuando se trata de que una situación no se deteriore, intentando mantener el equilibrio de las personas y grupos, aunque éste sea precario; los objetivos *curativos* que se enfocan a la mejora de la situación de los usuarios, a la resolución de sus problemas; a ponerles en contacto con los recursos para que accedan a sus derechos sociales; informales, acompañarles en su proceso educativo, etc. y, los objetivos *promocionales,* que están enfocados al crecimiento personal y social y al desarrollo de competencias de los usuarios.

Para el logro de estos objetivos, la intervención profesional requiere dos formas complementarias de intervención: la intervención directa, que precisa de un contacto personal entre el profesional y la persona, familia o grupo de implicados; y la intervención indirecta, que incluye aquellas actividades del trabajador social de estudio, análisis, sistematización, planificación, evaluación, coordinación y supervisión. Ambas son importantes para el desempeño del Trabajo Social.

Para Fombuena, (2012: 24-25) el Trabajo Social es una posibilidad, entre otras posibles, para algunas personas que pueden decidir apoyarse en un trabajador social en un momento de su vida. No es un espacio para pobres, excluidos y desamparados. Es una profesión de encuentro para quiénes lo deseen, cuando tengan suficientes recursos internos para hacer frente a una relación con el "otro". Debe acompañar eficazmente, con conocimientos, capacidades, habilidades para comprender y valorar las posibilidades de cambio de unos y otros, las fragilidades y las oportunidades. No todas las personas tienen la fuerza interior necesaria para cambiar ni los apoyos externos necesarios y

razonables en los que apoyarse. Incluso, muchas personas no sienten la necesidad de cambiar nada, a pesar de llevar una vida que pueda definirse como lamentable, difícil y precaria. Finalmente, el Trabajo Social es una profesión con la que ganarse la vida y puede ser también una profesión que dé sentido a la vida. Como señala Fustier es una profesión ubicada entre un contrato salarial y una voluntad de dar de sí mismo.

Brezmes (2008b: 74), por su parte, dice que el Trabajo Social tiene una contradicción inherente porque es a la vez un instrumento para asegurar la cohesión social y la estructura social y, por otro, se plantea como objetivo el cambio para conseguir el bienestar social e incluso, en algunos casos, sabe que es precisamente esa estructura la que genera los problemas, en los que después tiene que intervenir el trabajador social, por lo que es preciso introducir modificaciones en ella. A este respecto Vázquez y Álvarez (2013: 56) se plantean que para que la práctica profesional tenga éxito no es suficiente contar con una explicación científica, sino que es necesario también tener un cierto modelo de cambio social.

En Trabajo Social ha sido también una constante diferenciar entre el Trabajo Social -disciplina- y el trabajo social –profesión-. Así lo expresa Zamanillo (2012: 12) cuando dice que, en efecto, se continúa considerando por un lado, la disciplina, a la que corresponde la teoría, y la profesión a la que corresponde la práctica, como dos dimensiones diferentes del Trabajo Social. Pensamos que esto es así por cuanto el Trabajo Social nace como una práctica social, que al pasar del tiempo pasa a convertirse en una disciplina aplicada, al igual que lo es la pedagogía o la psicología. Siempre se ha visto el Trabajo Social como una disciplina escindida, en la que el conocimiento teórico debía preparar a los estudiantes para la práctica en la que aquellos conocimientos debían ser implementados. Una de las muchas definiciones de Trabajo Social (*Asistencia Social)* de Sierra (1971: 26) así nos lo refleja:

> "Disciplina o ciencia normativa que se ocupa de establecer los principios, normas y procedimientos para ayudar a los individuos, grupos y comunidades, en la solución de sus problemas o dificultades. La Asistencia Social sobre todo *investigación* y reflexión sobre los hechos, pero no con la finalidad de un puro "conocimiento" (ciencia pura), sino con la fundamental intención de "hacer", aplicando dichos conocimientos a las instituciones reales que son su principio y su fin (ciencia normativa)".

Montaño (cit. en Morera, 2010: 238), por su parte, en relación a la distancia que separa el conocimiento de la intervención, hace alusión a que el conocimiento segmentado de la realidad condiciona la fragmentación de las respuestas y lleva a cabo cambios parciales de la misma. Lo pone en relación con que esta división muchas veces está marcada por la separación entre el profesional que conoce, que es el científico, y el profesional que actúa o el profesional de campo (el trabajador social en nuestro caso). Otras veces esta segmentación está marcada por la identificación de una supuesta teoría especifica del Trabajo Social, considerada como un conocer para actuar, diferenciada de la teoría pura de los científicos, donde la teoría del Trabajo Social se reduce a la sistematización de la práctica o conocimiento situacional (diagnóstico). En este sentido se separa la profesión que investiga/conoce (la profesión científica) de la que actúa (la profesión técnica) y se atribuye a una u otra modalidades y tipos diferentes de investigación: a la profesión científica una teoría pura y la profesión técnica una teoría aplicada. Esta visión no ha hecho más que cerrar el paso a la investigación que tiene validez en el marco de la ciencia, que, en definitiva, es lo que separó, en su momento, la Sociología del Trabajo Social. El conocimiento eminentemente práctico no está reconocido en la ciencia, ya que es un conocimiento sensible e ingenuo, que obtiene su fuente fundamental en la intuición, la experiencia, la deducción, etc. (Zamanillo, 2012: 15). Para Vázquez y Álvarez (2013: 52) un profesional del Trabajo Social requiere y/o usa al menos tres tipos de conocimiento para conocer y comprender la realidad en la que interviene. En primer lugar, posee el conocimiento que resulta de la propia experiencia y la trayectoria profesional. En segundo lugar, el profesional maneja el conocimiento que se deriva de la realidad con la que trabaja que solo sirve para conocer la situación y para ordenar la actuación profesional, pero no sirve para explicar y comprender la realidad de la que se ocupa el Trabajo Social. Ello se alcanza con el tercer tipo de conocimiento, científico o teórico, pero que tiene muchas dificultades para calar en la práctica profesional y académica del Trabajo Social en España.

En este sentido nos parece muy interesante señalar las polémicas clásicas y contemporáneas en torno al Trabajo Social, y de las que habla Fombuena (2012: 33). Entre las primeras dice que han girado en torno a tres grandes temas, que son de cariz identitario, ideológico y metodológico: *Trabajo Social de casos versus Trabajo Social Comuni-*

tario. El Trabajo Social de casos es el que da identidad a la profesión, pero pronto fue el punto de mira para las numerosas críticas que recibió porque se acopla a la conformidad con las normas sociales. Por el contrario el Trabajo Social comunitario, tiene una vertiente más preventiva y posibilita trabajar de forma directa e indirecta con problemáticas sociales que pueden afectar a más de un grupo social. Lo comunitario, no obstante, se tiñó de un cariz político que no fue bien visto en determinados momentos históricos; *teoría versus práctica*. Esta es una polémica que aún no ha dejado de tener lugar, aunque Fombuena Valero la introduzca entre las discusiones clásicas. Actualmente se sigue manteniendo la misma, a pesar de los esfuerzos por superar esta dicotomía. La práctica siempre ha tenido un papel muy relevante, por cuanto nace desde el hacer, para convertirse después y, poco a poco, en una profesión. Así manifiesta Montagud (2012: 123) que una de las cosas que caracteriza el Trabajo Social es la separación entre el conocimiento teórico (el saber) y la aplicación técnica (la práctica) que contiene dos elementos perversos: a) separa a los teóricos del conocimiento (investigadores, profesores) de los que aplican la técnica que ellos elaboran (los profesionales) y b) solo concede la condición de saber científico al conocimiento teórico que comparte sus criterios, relegando la práctica a ser un espacio de entrenamiento de habilidades subordinado a la teoría; *asistencia versus prevención/reinserción*. Esta polémica, lejos de ser propia y específica del Trabajo Social, él mismo la ha hecho suya sin haberle dedicado el espacio suficiente para el desarrollo teórico del concepto, tomado de la medicina. Consideramos que no se han realizado elaboraciones específicas desde el Trabajo Social, a pesar de ser conceptos y realidades con las que ha trabajado y trabaja de forma permanente. La asistencia, como bien dice Fombuena, prima en momentos de crisis porque las necesidades primarias se hacen muy acuciantes mientras que, en épocas boyantes y en sociedades más progresistas, se insiste más en la prevención/reinserción.

Entre las polémicas contemporáneas, que no restan importancia ni espacios de debate a las clásicas están: gestión de recursos versus intervención social; generalista versus especializado; individual versus social; intervención versus control social; monodisciplinar versus transdisciplinar; responsabilidad pública versus gestión privada sin ánimo de lucro.

Al Trabajo Social se le ha entendido muchas veces como tecnología social y como tal no le correspondía el conocimiento científico, sino la aplicación práctica del acervo teórico de las ciencias. Esta es una separación radical, positivista, entre las disciplinas que producen conocimientos científicos y las que los aplican; a esto se le llama practicismo del Trabajo Social. Esta relación polarizada ciencia/técnica, teoría/práctica, determina que el Trabajo Social sea un subalterno tanto del científico que investiga como de las consideradas ciencias sociales. Para Zamanillo (2012: 17) se hace necesario no tener que seguir recurriendo a otras disciplinas y autores que nos ayuden a ampliar nuestro campo de conocimiento y aprender a hacer y a pensar con muchos otros autores que investigan constantemente campos casi análogos al nuestro. No obstante, las ciencias a las que recurre el Trabajo Social como la ciencia histórica, sociológica, económica, política y psicológica, son todas ellas fruto de la lucha de un mundo social que se volvió problemático (Morera, 2010: 236) o, como dice Grassi (2011: 129), que las ciencias sociales existen como tales desde el momento en el que la humanidad moderna depositó su confianza en la razón y en su propia voluntad para racionalizar las instituciones, con la expectativa de hacer un mundo más feliz, liberado de creencias atávicas y de poderes arbitrarios impuestos en nombre de algún sujeto absoluto, igual que las ciencias naturales lo liberaban de las solas fuerzas de la naturaleza.

Hasta aproximadamente los años setenta, una de las preocupaciones más importantes de los trabajadores sociales fue la de elevar a la categoría de profesión lo que hasta ahora era considerada más bien una ocupación. Ello tiene una explicación en tanto que la ocupación es un término genérico para designar cualquier actividad humana de carácter laboral; está vinculada fundamentalmente con la variable trabajo. Mientras que el término profesión sería un tipo especial de ocupación. Según Estruch y Güell (1976: 18) el término profesión se aplica a aquellas ocupaciones de carácter no manual que exigen una prolongada preparación y una competencia en un campo específico. Toda profesión requiere aprendizaje y especialización. La profesión da lugar a una manera de tratar con la realidad, un modo de saber esa realidad y una manera de situarse ante la misma, a través de la ética profesional. No obstante, las profesiones, en la mayoría de los casos, surgen de las ocupaciones, que de manera gradual, se han ido institucionali-

zando, hasta el punto de constituir una identidad propia; es lo que le ha ocurrido al Trabajo Social. Esto es lo que se conoce como el proceso de profesionalización.

Según Sombart, el término profesión tiene tres acepciones:

1. Un sentido objetivo, funcional dentro de la sociedad, que puede ser concebido de varias maneras. Primero, en todo grupo social hay una distinción de funciones, de posiciones y status, originada por la división del trabajo. En esta acepción, profesión sería la distinción de funciones dentro de cualquier grupo, incluso familiar. Segundo, la palabra profesión se reserva para la distinción de funciones dentro de un cuerpo social diferenciado, mediante un reconocimiento positivo de éste.

2. Un significado subjetivo que verá la profesión no en el conjunto social, sin en conexión con el que la ejerce. En este se pueden distinguir dos elementos: la *vocatio* -es el elemento interno que mira la profesión como un conjunto de capacidades, como una realidad potencial, que procede desde el fondo de la persona-, y la *ocupatio* -considera a la profesión como lo que externamente y realmente hace una persona-. Tanto la vocación como la ocupación pueden coincidir plenamente, y sería la situación ideal del ser humano, pero no siempre esto es posible, porque las profesión se elige muchas veces de manera autónoma e individual pero, otras veces, la elección es social y heterónoma. Ejemplo de esta situación es la del escultor chileno Albert Totila (1892-1967), que en confesión a un amigo, le decía que la escultura había sido su profesión, en tanto que la poesía su vocación (Naranjo, 2010: 98).

3. Y el tercer sentido del término es considerar la profesión como un conjunto de personas que componen el colectivo profesional.

Para Cortina (1997: 149-153), una profesión es una actividad humana social, es contemplada en parte como una vocación, y por eso se espera del profesional que se entregue a ella y que cumpla lo mejor posible la tarea que le ha sido encomendada. La profesión se ejerce de forma estable y los profesionales obtienen a través de ella su medio de vida. Aquellos que ejercen una profesión forman, junto a sus colegas, un colecti-

vo, un colegio profesional, que trata de obtener el control monopolístico sobre el ejercicio de la misma, intentando controlar el mercado de trabajo, y les da una identidad imprescindible para sentirse que pertenecen a un colectivo con los mismos intereses y objetivos profesionales y, permite, además organizar, intercambiar y contar, como dice Aquin (2003: 104), nuestra historia. La profesión se ejerce a través de un largo proceso de capacitación teórica y práctica, a través de unos estudios claramente reglados, de los que depende la acreditación para ejercer la profesión. Los profesionales reclaman un ámbito de autonomía o discrecionalidad para tomar las decisiones que estimen oportunas a la luz de su saber experto y su sentido ético, lo que les conduce a reivindicar ante la sociedad cierta inmunidad o privilegios profesionales. A este deseo de autonomía corresponde el deber de asumir la responsabilidad por los actos y técnicas de la profesión. Los profesionales prestan un *servicio específico* a la sociedad, y se presta de forma institucionalizada. El *tipo de servicio* que presta el profesional, tiene que reunir las siguientes características: ha de ser *único*, y por eso los profesionales reclaman el derecho de prestarlo a la sociedad en exclusiva. Las prestaciones que de él puedan obtenerse han de estar *claramente definidas* de manera que el público sepa qué puede esperar de los profesionales y qué puede exigirles. También ha de de tratarse de una tarea indispensable, de un tipo de servicio del que una sociedad no puede prescindir.

Discutir sobre cuántos de estos rasgos son imprescindibles para que una determinada actividad pueda ser considerada profesión nos conduciría a una discusión estéril (Martínez, 2010: 31) y que, en opinión de algunos autores, ya que se produjo en la sociología de los años 50-70.

Por su parte, Gómez (2010: 88) dice que en la profesionalización intervienen: la tradición personal y colectiva de los profesionales y de la profesión; la formación en las instituciones legitimadas para ello; las políticas sociales y culturales en el Estado del Bienestar; y, el mercado de trabajo, público y privado, donde se mueven los viejos y nuevos yacimientos de empleo. Sáez (2005: 132) añade que en la profesionalización intervienen también los usuarios y otros profesionales u otras profesiones que ocupan lugares fronterizos y con los que rivaliza para buscar el monopolio de un territorio laboral. El Trabajo Social, al menos en España, se ha visto empañado en su proceso con la

sombra que hacían las personas voluntarias pero con experiencia que, sin tener un título acreditativo, hacían las mismas o similares funciones que podía haber ejercido un trabajador social; asimismo, son fuentes de controversia las profesiones con las que el Trabajo Social entra en competencia por hacerse un hueco en el panorama laboral; y nos estamos refiriendo, de manera específica, a los educadores sociales.

En relación a los procesos de profesionalización Aquin (2003: 101) se pregunta ¿por qué la preocupación recurrente en torno a nuestra identidad, en distintas latitudes y en distintos momentos históricos? Para comenzar a responderse la pregunta parte de la siguiente hipótesis: el grado y nivel de preocupación por nuestra identidad es inversamente proporcional al grado de reconocimiento social alcanzado por nuestra disciplina. En términos hegelianos dice: "las identidades que no son reconocidas por aquellos con los que nuestras vidas y destinos están trabados, son inherentemente inestables". Este es un discurso, tanto verbal como escrito, que no ha dejado de atravesarnos en nuestro quehacer cotidiano. El Trabajo Social y los trabajadores sociales, dice, estamos heridos en nuestra autovaloración, en tanto ocupamos un lugar muy subordinado y vulnerable en el campo de las ciencias sociales; de ahí el interés en saber si realmente ¿somos o no profesionales? Montagud (2012: 121) opina que durante muchos años el campo de la intervención social (ya fuese desde la Psicología, la Educación o el Trabajo Social) ha sido más una práctica profesional que una disciplina científica. Fue precisamente la búsqueda del reconocimiento profesional y social, así como importantes cambios sociales, los que motivaron la reforma y acomodación de los conocimientos a la razón y evidencia científicas.

Como estamos viendo son muchas las variables que influyen en la profesionalización y, el no tener en cuenta alguna de ellas, pensamos que desvirtúa el análisis de este proceso. Nosotros nos posicionamos en la hipótesis de que el proceso de profesionalización real en España comienza con los primeros balbuceos y la apuesta por crear un sistema de Servicios Sociales, que es lo que realmente le dio al Trabajo Social su espacio en el ámbito de las profesiones. Si el médico tenía como referencia el sistema de salud y el maestro el sistema educativo, el trabajador social empieza a tener su referencia en el sistema de Servicios Sociales. De ahí hasta la actualidad, todo ha girado en torno a la

consolidación de dicho sistema aunque, actualmente, estemos atravesando una ralentización en la medida en que se producen y se anuncian recortes sociales que afectan de manera directa al espacio profesional fundamental de los trabajadores sociales y como lo expresa Vázquez y Álvarez (2013: 53):

> "En un contexto de tanta adversidad donde la actuación de los trabajadores sociales se ve limitada por la disminución de los recursos económicos y materiales, el desmantelamiento de los servicios públicos, la pérdida de tantos empleos en el ámbito de la intervención social… implica que muchos trabajadores sociales no puedan ejercer su profesión, al menos en estos dispositivos de servicios sociales, tanto públicos como privados".

Podemos decir, por tanto, que el Trabajo Social se visualiza en el ámbito público paralelamente a la creación del sistema de Servicios Sociales. El Trabajo Social casi desde su existencia ha estado presente en el ámbito público, pero de una forma muy poco representativa. Ahora, los trabajadores sociales están en todos los niveles de la Administración pública: en la Administración Central en sus Ministerios y órganos adscritos, en las Consejerías y servicios dependientes de las Comunidades Autónomas y en los Ayuntamientos, tanto grandes, medianos como pequeños. Por lo que el Trabajo Social hoy es más conocido y reconocido que treinta años atrás. Los datos que se muestran en el Libro Blanco sobre Trabajo Social (2005) es que el 60% de los profesionales trabajan en el sector público, frente al 32% en el tercer sector y el 1,45% en la empresa privada. En Gómez (2010: 220) referido a los trabajadores sociales de Castilla y León, el 63,7% realiza su actividad en la administración pública, un 27,1% lo hace en organizaciones sin ánimo de lucro y un 9,2% en entidades de carácter lucrativo. En Torices (2012) y Roldán, Leyra y Contreras (2012: 45), el 55,4% trabaja en el sector público, el 31,5% en el tercer sector y en la empresa privada el 13%. Como nos muestran los datos, los porcentajes de ubicación cambian ligeramente en la administración pública a la baja y donde se produce un cambio más llamativo es en la empresa privada que gana casi 12 puntos respecto a los datos de 2005 y 4 puntos respecto a 2010. Ello puede ser debido al desarrollo de servicios para las personas dependientes por parte de la empresa privada, aprovechando el tirón de la puesta en marcha de la ley 39/2006, de 4 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia.

De igual manera, Brezmes (2008b: 70) analiza en diferentes estudios sobre la ocupación laboral de los trabajadores sociales, y concluye igualmente, que una gran mayoría de trabajadores sociales trabaja para la administración pública (tanto en la central, como la autonómica y local). Los porcentajes varían desde el 80,35% en Aragón (1988), hasta el 62% y 48,9% en Canarias (1983-1984) y Tenerife (1990) respectivamente. Esto se puede interpretar como una implicación muy importante de la administración pública en la respuesta a las necesidades sociales; ahora bien, habría que ver qué tipo de contrato y de trabajo desempeñan esos profesionales.

Una de las grandes preocupaciones de los trabajadores sociales durante los años ochenta y noventa ha sido crear, sobre la base de lo ya existente, y consolidar el sistema de Servicios Sociales. Esta preocupación ha ocupado un amplio espacio en la literatura profesional porque consideramos, sin temor a equivocarnos, que los trabajadores sociales han sido y lo siguen siendo la pieza clave en su puesta en marcha y su desarrollo. La confusión entre disciplina, profesión y el sistema de Servicios Sociales se instauró desde bien temprano entre nosotros[42].

Han sido muchas las críticas que se han producido en relación a la asunción por parte de los profesionales de todo lo que tenía que ver con los aspectos organizativos del sistema, abandonando en cierta medida la reflexión sobre el propio Trabajo Social, centrándose mayoritariamente en la gestión de los recursos sociales, dejando las intervenciones profesionales que requerían una mayor especialización y conocimientos técnicos en manos de otras profesiones. Los trabajadores sociales vivieron el proceso de puesta en marcha del sistema con protagonismo, entusiasmo y dedicación; ya tenían un espacio profesional propio, una clientela específica; pero, en efecto, el trabajo que se desempeñaba, en muchos casos, se reducía a gestionar prestaciones y recursos, y si estos no existían o disminuían, el papel del trabajador social quedaba muy mermado. Numerosos autores han puesto de manifiesto a lo largo de estos últimos años la existencia de un Trabajo Social burocratizado, guiado por los modelos de planificación social que ha

[42] La autora de esta tesis hizo su contribución a esta confusión en el año 1998, con ocasión de la celebración del I Congreso Andaluz de Escuelas de Escuelas Universitarias de Trabajo Social. La comunicación llevaba por nombre "La identificación del Trabajo Social con los Servicios Sociales… y su confusión". Actas del I Congreso Andaluz de Escuelas Universitarias de Trabajo Social, página 111-121.

abandonado su carácter psicosocial para centrarse en la gestión de recursos. Esta situación evidencia también que los poderes públicos están más interesados por la cuantificación de resultados que por la calidad de las intervenciones sociales, lo que está propiciando que el Trabajo Social ceda parte de sus espacios profesionales a otras profesiones emergentes, y no tanto, que vienen a cubrir las necesidades de atención psicosocial a las que los trabajadores sociales no están dando respuesta. Si una de las características más significativas de una profesión es su autonomía respecto al control de los contenidos del trabajo profesional, se puede afirmar que el Trabajo Social está perdiendo el control sobre espacios que siempre fueron o debieron ser suyos, cediéndolos a otras profesiones (Castillo Charfolet, 2011: 635). A este respecto también dice López Peláez (2012a: 65) que la burocratización de la profesión identificada con la gestión de prestaciones y recursos y el limitado número de trabajadores sociales, lleva a que una mera gestión de las mismas se convierta en su actividad profesional ordinaria, agotando en ella su tiempo de trabajo. Gaviria (1996: 12) nos dice a este respecto que en España, los Servicios Sociales, han ido creciendo y se han ido consolidando, pero han ido abandonando el contacto individual directo, continuado y de fondo con el cliente, apenas trabajan con la técnica del caso social individual, a pesar de ser la esencia del Trabajo Social, tal y como lo desarrollara Mary E. Richmond hace ya casi un siglo. Por su parte, Guillén (1993: 190 y ss.) hace referencia a que la burocratización a la que se enfrenta la profesión a partir de la década de los años noventa no hace más que consolidarse a medida que se consolidan las estructuras administrativas del sistema de Servicios Sociales.

Por último, vamos a hacer referencia a la identidad de los trabajadores sociales, tema que ha sido objeto también de numerosos debates, controversias y preocupaciones. Podemos decir que la identidad profesional del trabajador social hunde sus raíces en el pasado, donde se construyeron las primeras identificaciones entre grupos de personas que compartían unos mismos principios, valores y prácticas profesionales que dieron origen a la profesión. Pérez Cosín y Bueno (2007: 101-102), desarrollan cuatro imágines que responden a procesos evolutivos de la identidad colectiva concibiéndolas como tipos ideales. Así, la *identidad asistencial*, representa una imagen tradicional que nombran con la imagen estereotipada de "la madre Teresa" y en ella incluyen todas las representaciones sociales del sistema benéfico-asistencial que aparecen en el modelo de

ayuda como caridad graciable. Esto se corresponde con el periodo donde la función del Trabajo Social era poco menos que gestionar las ayudas benéficas y caritativas bien fueran públicas o privadas. En la *identidad democrática*, incluyen las imágenes como resultado de los procesos de conflicto que precedieron a la transición democrática durante la dictadura franquista, y su etapa posterior, previa a la construcción el universo simbólico del Trabajo Social, cuya imagen más común o popularizada es la conocida como "bombero o apaga fuegos", profesionales que toman las directrices democráticas de un Estado social, pero sin contar con una planificación previa ni con una organización del Trabajo Social. La *identidad tecnocrática*, que coincide con el inicio de la construcción e implantación *ex novo* del sistema público de Servicios Sociales. Los procesos de consenso entre los agentes sociales que participaron en su construcción fueron frecuentes como símbolo de la consolidación de la democracia. Responde a la representación social de las organizaciones profesionales que definen y defienden al técnico como identidad colectiva mayoritaria. Y, por último, la *identidad científica,* que surge como resultado de los movimientos internos de la disciplina, después de la semiconsolidación del sistema de Servicios Sociales como espacio profesional, en donde las reivindicaciones sociales, protagonizadas por los trabajadores sociales, son las representaciones sociales del conflicto social acontecidos con otras disciplinas cuya imagen más popularizadas es la del científico o investigador, como identidad colectiva deseada y como representación del progreso académico que busca el Trabajo Social.

En otro orden de cosas, pasamos a ver la investigación en Trabajo Social. Las dificultades para investigar han sido muchas, tanto desde el ámbito académico como desde el ámbito profesional. En éste último, Corby (Giménez, 2012: 57) recoge algunas de las principales dificultades que se observan en los trabajadores sociales para poner un mayor énfasis en la investigación como guía para la práctica:

- No se hace un uso explícito de la investigación y de la teoría. Es un asunto de interés de los docentes, estudiantes e investigadores más que de los propios profesionales.
- Los profesionales son escépticos respecto de la utilidad de la investigación para prestar ayuda a los usuarios concretos de los servicios.

- No se lee bibliografía profesional sobre investigación por falta de tiempo.
- Los profesionales que han participado en investigaciones o han sido sujetos de la investigación no se incluyen en la difusión de los resultados por lo que son tratados, a veces, como "objetos" en el proceso.
- La investigación en Trabajo Social está poco financiada y las organizaciones donde trabajan los trabajadores sociales tienen recursos muy limitados para llevar a cabo sus propias investigaciones.

Otro elemento a tener en cuenta y que tiene relación con los déficits de investigación, es que la formación en Trabajo Social ha tenido siempre una carácter profesionalizante (Vázquez y Álvarez, 2012: 31) y lo continúa teniendo aun en el grado, cuya formación está centrada en lograr el entrenamiento en las competencias profesionales (Vázquez, Álvarez, Mora, 2011: 35) en consonancia con lo que establece el artículo 9.1 del Real Decreto 1393/2007:

> "Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional".

Porque, en efecto, lo específico del Trabajo Social, respecto a otras actividades profesionales, es su enfoque generalista, que tiene en cuenta las necesidades de la persona como ser individual y como ser social, como ser en relación. Su objeto de conocimiento y de intervención lo ha centrado en las interacciones que se producen entre las personas y su medio social.

En relación con lo anterior y respecto a los medios que se utilizan en Trabajo Social para difundir las investigaciones realizadas, Brezmes (2008b) y Vázquez (2010) en sendas investigaciones sobre las publicaciones de Trabajo Social sacan una serie de conclusiones que nos parece importante tener en cuenta sobre el alcance de los contenidos de investigación y aportaciones al Trabajo Social a través de las revistas específicas de Trabajo Social. Brezmes (2008b: 49) hace un estudio detallado sobre las revistas donde se exponen contenidos teóricos y prácticos sobre el Trabajo Social. A partir de la década de los ochenta y durante todo el decenio de 1990 se produce una eclosión de

revistas profesionales. La Universidad también se incorpora a este esfuerzo de publicación, pero de una forma más lenta. Pues bien, en el análisis sobre los discursos de los trabajadores sociales en las revistas hace referencia a la fragilidad en cuanto a su número y contenido, frente a la participación y fortaleza de otras disciplinas, agravándose el problema en la década de los ochenta en la que los trabajadores sociales se centraron en gran medida en todo lo que hacía referencia a aspectos organizativos del recién creado sistema de Servicios Sociales. Por tanto, la década de los años ochenta es un periodo muy pobre para los discursos del propio Trabajo Social aunque, de otro lado, son años cruciales para su estatus profesional y académico donde alcanza un cierto reconocimiento, por la expansión laboral, de un lado y el reconocimiento de los estudios como universitarios como ya hemos puesto de manifiesto.

Por su parte, Vázquez (2010: 115-122) nos dice que casi todos los Colegios Profesionales, solos o en publicaciones conjuntas, tienen una revista profesional, aunque no todas ellas reúnan los requisitos propios para ser consideradas revistas científicas, porque actúan más como medios de comunicación e información de la actividad colegial y profesional y no tanto como instrumento de difusión de contenido científico. De otro lado, expresa que "las revistas de Trabajo Social españolas no existen para la comunidad científica internacional", según consta en las bases de datos que son referentes internacionales para el reconocimiento de la producción científica en todos los ámbitos del conocimiento. Sólo cinco revistas españolas, y según la base de datos de Latindex, por poner solo un ejemplo, cumplen con los requisitos establecidos para estar en él: Portularia (Universidad de Huelva) Cuadernos de Trabajo Social (Universidad Complutense de Madrid) Servicios Sociales y Política Social (Consejo de Nacional de Colegios de Trabajadores Sociales) Humanismo y Trabajo Social (Universidad de León) y Acciones e Investigaciones Sociales (Universidad de Zaragoza) (Vázquez, 2010: 110).

Otro tema que ha sido objeto del discurso de los trabajadores sociales ha sido la preocupación por estudiar contenidos teóricos en relación a la interdisciplinariedad. Esta preocupación puede tener dos lecturas. Una, que es razonable, teniendo en cuenta que el Trabajo Social tiene un carácter generalista y es difícil que se puede ejercer en solitario, si tenemos en cuenta que las problemáticas en las que interviene suele tener varias ver-

tientes analíticas y la globalidad del ser humano impide que una sola profesión esté capacitada para interceder en la solución de los problemas, aunque se haya dicho que el trabajador social ha tenido que ser terapeuta, mediador, creador de recursos, coordinador, profesor, no puede ser todas ellas, por lo que existe una gran dificultad para dar una definición concreta, exacta y definitiva de una profesión que es multifacética. Y dos, al Trabajo Social se le puede conceptuar a diferentes niveles: por los tipos de instituciones en las que trabaja, por los grupos de población a los que atiende, por la tipología de problemas, por los métodos usados, por las funciones que desempeña, etc. Pensamos que la interdisciplinariedad hay que ejercerla con una solidez de conocimientos, de las que el Trabajo Social ha carecido. O, como dice Brezmes (2008a: 106) que la necesidad de la interdisciplinariedad es un aspecto innegable en el avance del conocimiento y en la articulación de intervenciones que han de abordar situaciones complejas, pero parece evidente que para que sea posible ha de partir de conocimientos consolidados ya que para poder compartir hay que tener.

> Cada vez trabajamos más en equipos interdisciplinares y muchas veces yo veo que los trabajadores sociales se quedan en una situación de inferioridad, que no saben defender sus funciones frente al resto del equipo" (Zamanillo, 1992: 91).

11. Otros hitos importantes

Ya hemos tenido la oportunidad de describir cuándo y en qué condiciones se consiguió que los estudios de Trabajo Social fueran universitarios con el nivel de Diplomatura.

Una vez se consolida la Diplomatura se comenzó a luchar por la consecución de la Licenciatura, aunque esta aspiración no era sencilla ni desde el punto de vista técnico ni político. En España las enseñanzas universitarias de primer ciclo (diplomaturas) están orientadas principalmente a la actividad o quehacer profesional, que exigen la aplicación de conocimientos y métodos científicos, mientras que las enseñanzas universitarias de segundo ciclo (licenciatura) y tercer ciclo (doctorado) pero, sobre todo estos últimos son lo que se encaminan a la actividad científica por excelencia, a la investigación dentro de un área específica de conocimientos. El trabajador social, bien fuera docente o

profesional, que quería acceder al doctorado tenía que cursar estudios de licenciatura en otra disciplina, cursar los créditos de doctorado en la misma y preparar la tesis correspondiente (la mayoría de las veces sin abordar e investigar materias específicas de Trabajo Social) para que, una vez superados estos niveles, se les faculte como investigador de pleno derecho, capaz entonces de contribuir al crecimiento y desarrollo de su propia disciplina desde el punto de vista científico y profesional.

Si los estudios de Trabajo Social no alcanzaban ese segundo y tercer ciclo universitario, no sería posible contribuir al crecimiento del mismo en el marco de las ciencias sociales. Esta es la verdadera razón para que los estudios de Trabajo Social eleven su nivel de reconocimiento universitario.

Este proceso duró varios años, y estuvo sostenido por una comisión mixta formada por representantes del ámbito profesional (Consejo General de Colegios Oficiales de Asistentes Sociales y Diplomados en Trabajo Social) y académico (Directores de Escuelas Universitarias de Trabajo Social). Según Ahmed Mohamed (2009: 26) las presiones a nivel colectivo no institucional fueron menos consistentes. Hubo actos de reivindicación por parte de alumnos y profesores, con más dificultad podría decirse lo mismo de la participación de los trabajadores sociales ya insertados en el mundo laboral. Pensamos, en efecto, que ésta fue una reivindicación más académica que profesional. Esta comisión elaboró un documento que justificaba la creación de la licenciatura en Trabajo Social que se entregó a la Conferencia de Rectores (CRUE) a mediados del año 2000. Se elaboró un dictamen, en el seno de la Subcomisión de Ciencias Sociales y Jurídicas, que aprobó en febrero del año 2002, pero no se pudo discutir porque sobreviene un desenlace inesperado, que fue la aparición del Documento Marco para la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior. En palabras de Vázquez (2012: 2):

> "Se malogró entonces una oportunidad histórica para conseguir el máximo grado para los estudios de Trabajo Social en España. Este documento prohibía de manera expresa la creación de nuevas titulaciones universitarias y/o transformación de las ya existentes, lo que afectaba de lleno al deseo de alcanzar la Licenciatura".

Poco tiempo después le sucede otro proceso que es el de la elaboración del Libro Blanco sobre el título de Grado en Trabajo Social. La Conferencia de Directores y el Consejo General presentaron un proyecto conjunto que fue aprobado en la segunda convocatoria del año 2004, que sacaba la Agencia Nacional de Evaluación y Certificación Académica, dentro de su Programa de Convergencia Europea. La elaboración del Libro Blanco no garantizaba en absoluto que el titulo de Grado en Trabajo Social fuera incluido en el nuevo catálogo de titulaciones universitarias españolas.

Durante el extenso periodo de tiempo en que se fueron perfilando los títulos de grado, Trabajo Social fue considerado, a propuesta del Grupo de Trabajo de Ciencias Sociales (Subcomisión de Ciencias Sociales y Jurídicas) como un título de posgrado que reemplazaría a la actual Diplomatura (Vázquez 2012: 6). Ello sucedía igualmente con otros títulos, porque las enseñanzas se vertebrarían en Título de Grado amplios, con 180 créditos y un número de Posgrado (Máster) con especialización en diferentes disciplinas. Por ejemplo, Trabajo Social estaría dentro del Título de Grado en Sociología y Ciencias Políticas y se sugirieron cuatro másteres: Sociología, Ciencias Políticas y Administraciones Públicas, Antropología Social y Cultural y Trabajo Social. Esto se quedó solo en una propuesta. Posteriormente fue propuesto como un título de grado propio y específico con una asignación inicial de 180 créditos ECTS, lo que equivalía a tres años de formación, que era, al menos, quedarnos como estábamos. Pero lo que se pedía, en realidad, en los numerosos contactos y conversaciones que se mantuvieran con cargos del Ministerio de Educación, sindicatos, partidos políticos, representantes de comunidades autónomas, etc. era tener un título de grado propio y específico con una asignación de 240 créditos, que equivalían a cuatro años de formación, como lo serían la mayoría de los nuevos títulos universitarios.

Elaborado el *Libro Blanco* en el año 2005, hay un segundo periodo que abarca los años 2006 y 2007 que Vázquez (2012: 7) lo denomina el de las "fichas técnicas". En ellas se debía recoger la estructura de los títulos de grado, donde tenía que haber un 50% de créditos comunes que sería el grueso de lo que se debía conocer como directrices propias de cada titulación. En lo que respecta al Trabajo Social, se constituyó una Comisión en 2006 para la definición de la Ficha Técnica de propuesta del título univer-

sitario en Trabajo Social. Este documento sería el marco de referencia de las universidades donde se impartía el título de Trabajo Social para la posterior definición de los títulos de grado. En este documento, conocido como el *Documento de Barcelona*, por ser aprobado en esta ciudad en 2007, se establecieron 240 créditos, de los que 60 serían de prácticas; se justificó la creación del título; se definieron objetivos y competencias; se señalaron las materias formativas y las condiciones de desarrollo del practicum; se dieron orientaciones de cómo hacer la adaptación al grado de los diplomados y, por último, se establecieron pautas a tener en cuenta por las universidades para poner en marcha el título de grado en Trabajo Social.

Quedaba aún un nuevo paso por dar, y era adaptar el documento final que regulara los títulos de grado al Real Decreto 1397/2007, porque era el referente legal. A partir de aquí, del documento de Barcelona y las orientaciones que ha ido dando cada Comunidad Autónoma, las universidades han ido definiendo los títulos de grado, que a día de hoy están implantados en todas las universidades españolas donde se imparte Trabajo Social.

Podemos decir que en este último proceso las escuelas y facultades de Trabajo Social no han estado solas, sino que han jugado con las mismas cartas que el resto de titulaciones de las universidades españolas. Y en este proceso, al igual que en procesos anteriores, la participación de las escuelas, a través de sus directores, como órgano de coordinación universitaria, y el Consejo General de Colegios Oficiales de Trabajo Social, ha sido fundamental para todo lo que se ha conseguido hasta ahora que, si miramos de donde partimos, podemos decir que se ha logrado mucho a base de persistencia, tesón y esfuerzo y en una creencia firme en las posibilidades del propio Trabajo Social. Como dice Gómez (2010: 91) el camino recorrido ha sido notable. Todos los esfuerzos que se han realizado hasta ahora han demostrado de manera suficiente la capacidad de crecimiento del Trabajo Social, su potencialidad para dar respuesta a los nuevos retos que tiene planteados la sociedad. También en este recorrido el Trabajo Social ha mostrado sus debilidades, lo que le falta por recorrer en una sociedad que genera nuevas necesidades y nuevas demandas, y en la que están institucionalizadas otras profesiones

con las que compartimos áreas de actuación y que reta a nuestra disciplina a abrir sus espacios a otros, pero sin renunciar a los ámbitos y funciones que le son propias.

En el momento actual, el Título de Grado en Trabajo Social espera formar trabajadores sociales orientados a la valoración y la intervención en las múltiples y complejas interacciones entre el sujeto social y su entorno, con capacidad para diagnosticar situaciones sociales, planificar, implementar y evaluar planes de intervención, servicios y políticas sociales. Desarrollar capacidades para la mejora continua de la calidad, el trabajo cooperativo interdisciplinario, la gestión y administración de programas y servicios, la educación y defensa de los derechos de los ciudadanos, la docencia y la investigación. La finalidad del Trabajo Social es reforzar la autonomía de las personas, grupos o comunidades, promover cambios y transformaciones sociales e incrementar el bienestar, la justicia y la cohesión social.

El contexto social más visible al que han de enfrentarse hoy en día los trabajadores sociales está atravesado por la lucha contra la exclusión social, la necesidad de integración y de permanencia de las personas en su entorno habitual, y una mayor intervención local. Y ello ha de hacerse a través de la combinación y la armonización del ejercicio de roles tradicionales con otros más polivalentes porque, como dice Verde (2008: 55), es necesario estimular la creatividad porque los modos tradicionales de hacer Trabajo Social tienen a los trabajadores sociales *desaprovechados* y *confinados* en un sistema burocratizado que muy pocas veces permite intervenciones que no estén previamente estandarizadas en horarios, protocolos, procedimientos y recursos rígidos, de manera que hay que reinventar la profesión y volver a salir de los despachos, volver a la calle, a los barrios e ir al encuentro del otro, para trabajar para y con los ciudadanos.

12. Los Congresos

12.1. Los Congresos Nacionales de trabajadores sociales y asistentes sociales

Una de los aspectos significativos e importantes de la profesión es la celebración de congresos, reuniones, seminarios, foros de debate, etc. Espacios a los que llevar las reflexiones teóricas, tanto provenientes del mundo profesional como académico, y la

sistematización de experiencias que dan buena cuenta de los avances que se producen en la disciplina y en el ejercicio de la profesión. Teniendo en cuenta que el Trabajo Social se encuentra extendido por toda la geografía española y las realidades pueden ser algo diferentes entre territorios, las modalidades de reunión han sido muy diversas a lo largo del tiempo. Nosotros nos centraremos en los congresos de la profesión que se han celebrado a nivel nacional y que han aglutinado a profesionales provenientes de toda la geografía española, por ser los espacios donde la profesión está representada al completo. Al ser estos un indicativo para ver qué temas preocupan y ocupan a los trabajadores sociales, entendemos que es de suma importancia hacer un análisis sobre los contenidos que en cada uno de ellos se trataron para pasar, al final, a señalar algunas conclusiones que nos parecen relevantes. También haremos referencia a las denominadas Jornadas de Levante, promovidas por los profesionales más inquietos y que por su gran trascendencia en los inicios de la profesión, fueron las que en definitiva dieron origen a los congresos que se celebrarían más tarde.

En total, y hasta la actualidad, se han celebrado doce congresos, desde 1968 que fue el primero en Barcelona, hasta el año 2013, que ha sido el último y que se ha celebrado en Marbella (Málaga). La peculiaridad de los mismos es que se celebran cada cuatro años y en ciudades diferentes cada vez, aunque Barcelona y Sevilla han sido sede de congresos en dos ocasiones cada una. De la celebración de los primeros congresos se responsabilizaba la FEDAAS, la organización profesional que aglutinaba a todas las asociaciones de asistentes sociales y que será sustituida, a partir de 1980, por el Consejo General de Colegios Oficiales de trabajadores y asistentes sociales. Para la organización normalmente cuentan con la colaboración del Colegio Profesional de la provincia donde este se celebre. En el Cuadro siguiente se pueden ver las fechas de celebración de los distintos Congresos y el lema que tiene cada uno de ellos.

Cuadro nº 4. Los Congresos Nacionales de trabajadores sociales y asistentes sociales

Congreso	Año	Lugar de celebración	Lema
I	1968	Barcelona	Sin lema
II	1972	Madrid	El asistente social y la evolución del Trabajo Social
III	1976	Sevilla	Acción Social
IV	1980	Valladolid	Por unos Servicios Sociales para todos
V	1984	Leioa (Vizcaya)	Bienestar Social ¿Una utopía?
VI	1988	Oviedo (Asturias)	Trabajo Social: Reto de hoy
VII	1992	Barcelona	La intervención profesional en la Europa sin Fronteras
VIII	1996	Sevilla	El Trabajo Social en el cambio de milenio
IX	2000	Santiago de Compostela (La Coruña)	Trabajo Social: Compromiso y Equilibrio
X	2004	Las Palmas de Gran Canaria	Un mundo, mil culturas. Globalicemos la solidaridad
XI	2008	Zaragoza	Trabajo Social: Sentido y sentidos
XII	2013	Marbella (Málaga)	La intervención social en tiempo de malestares: Sabemos, podemos, queremos

Fuente: Elaboración propia

Si analizamos el contenido de los términos que se utilizan en los diferentes lemas vemos que, de los doce congresos, aunque tendríamos que excluir el primero que no tenía un lema definido, solo en cuatro de ellos aparece el término *Trabajo Social* y, en uno se encuentra aunque profesionalizado, *asistente social*. No será hasta 1988, en el VI Congreso, veinte años después de la celebración del primero, cuando aparezca por primera vez la expresión que estamos tratando. El término *intervención social* aparece en

dos Congresos (VII y el XII), suficientemente genérico como para no poder a través de él identificar la disciplina de Trabajo Social y la figura profesional del trabajador social ya que, en el terreno de la intervención social, se mueven otras muchas profesiones sociales. En tres congresos se hace uso de expresiones también muy genéricas como *acción social* (III) y *bienestar social* (V) que tampoco, desde nuestro punto de vista, define ni delimita la disciplina de una manera clara aunque sea éste el marco contextual en el que intervine la profesión. Y, en el IV, celebrado en 1980, es en el que de forma explícita se nombra a los *servicios sociales* como el ámbito de intervención específico de los trabajadores sociales, sistema al que por aquellos años se le intentaba dar estructura y contenido. En definitiva, en relación a los términos que están presentes en los lemas de los diferentes congresos, vemos que están representados todos aquellos que son familiares para la profesión porque manifiestan lugares comunes para la misma ya que es el ámbito profesional y discursivo donde se desenvuelven.

Es necesario decir que, con anterioridad a la celebración del I Congreso de la profesión, se celebran lo que se conoce como las Jornadas de Levante, que convocaba a las asociaciones de asistentes sociales de Cataluña, Valencia y Baleares. Las escuelas del norte también se constituyeron en un grupo que se denominó Zona Norte y lo formaban las escuelas de Pamplona, Burgos, Bilbao, Vitoria, San Sebastián y Zaragoza, que por su cercanía tendrían menos problemas para reunirse con cierta asiduidad. No es seguro que estuvieran también las escuelas de Gijón y la de Oviedo (Rejado, 2013: 47). Las primeras de estas jornadas se celebraron en Barcelona en noviembre de 1967. Asistieron representantes de escuelas y asociaciones de Barcelona, Lérida, Manresa, Sabadell-Tarrasa, Tarragona, Valencia y Baleares. Los temas que se trataron fueron: definición de funciones, terminología, deontología, estatus de la profesión y formación superior. Las segundas jornadas se celebraron en Tarragona el 28 de octubre de 1968 con el tema genérico de "Aspectos reales del Trabajo Social en la zona de Levante". También se desarrollan en Manresa (Barcelona) en 1971 y los Negrales (Madrid) en 1972, seminarios de formación para el profesorado de las escuelas, sobre todo de las materias de metodología del Servicio Social, y organizados por la FEISS. Fruto del trabajo de estos seminarios se publicó en 1973 el libro *Método básico del Trabajo Social* de Montserrat Colomer que tuvo una gran trascendencia para la formación en las escuelas porque re-

coge y sintetiza toda la labor de construcción teórica sobre la metodología de la intervención profesional que se elaboró en aquellas jornadas (Rejado, 2013: 61-62). El Trabajo Social que se desarrolla en otras zonas de España quedaba al margen de estas convocatorias. Posteriormente a éstas jornadas se celebrarían otras en el mismo territorio, que las iremos intercalando en sentido diacrónico.

I Congreso (Barcelona, 1968)

El primero de los congresos se celebra en Barcelona y tiene toda su razón de ser porque es la ciudad donde se crea la primera escuela y donde la profesión, casi con toda seguridad, aglutinaba un mayor número de profesionales. Asistieron 509 profesionales (Rejado, 2013: 41). En él se trataron temas básicos en torno a la profesión: la terminología profesional tanto para referirse a la disciplina como a los profesionales. Era la primera vez que en un contexto de amplio alcance se trata este tema que preocupaba a los profesionales. Recordemos que el término para la profesión era el de Servicio Social y a los profesionales se las denominaba asistentes sociales. El colectivo profesional decide que la profesión sería Trabajo Social y a los profesionales se les denominaría trabajadores sociales. Pensamos, no obstante, que hasta que los estudios no se convirtieron en universitarios no se generalizaron estas nuevas denominaciones, sobre todo, la referida a los profesionales. También se trató el tema de la delimitación de funciones profesionales en cada uno de los campos de trabajo. El estatus profesional y el establecimiento de un código deontológico que asegurase la forma específica de actuar de los trabajadores sociales. La formación de carácter superior especialmente necesaria a quienes deben planificar, actuar en el campo de la investigación y en la formación de profesionales y, porque para trabajar con otros profesionales con títulos universitarios, era necesario que los trabajadores sociales también lo tuviesen. Se expuso también la necesidad de la existencia de un Colegio de Asistentes Sociales para la defensa de la profesión frente al intrusismo. Por último, se determinó que los congresos se celebrarían cada cuatro años y se celebrarían cada vez en una ciudad distinta.

Las terceras jornadas de Levante tuvieron lugar en Palma de Mallorca, en octubre de 1970, con el título “Problemática actual del asistente social en el ejercicio de la pro-

fesión". En ellas se empieza a reflejar las distintas posiciones en cuanto a los criterios interpretativos de la función del asistente social: a) el Trabajo Social era una profesión estática, paliativa, paternalista, con la finalidad de adaptar al hombre pasivamente a su mundo social, familiar o político; b) el Trabajo Social era una profesión integradora del hombre en su ambiente y promotora de su desarrollo; c) el Trabajo Social era un profesión concientizadora de las situaciones de marginación e injusticia para provocar que el hombre participara en el cambio. Se consideraba que el profesional era un agente de cambio permanente[43]. Por estos años llegaban noticias del movimiento suramericano de Reconceptualización del Trabajo Social. El conocido como *Documento de Araxá* supuso un revulsivo en los asistentes sociales españoles y se comenzó a plantear el abandono de los principios paternalistas y apolíticos y acoger la necesidad de un compromiso por parte del trabajador social con las clases más desfavorecidas social y económicamente (García Álvarez, 2000: 98).

En diciembre de 1971 se celebra en Barcelona otra de las jornadas cuyo lema fue "El Trabajo Social aquí y ahora". Las ponencias se estructuraron en dos grandes bloques: 1) contexto social, económico y político en relación con el inicio del Trabajo Social y 2) ámbito actual de la profesión: donde incide a quien se dirige, en qué circunstancias y de qué manera.

Entendemos que estos focos de encuentro tienen entre sus objetivos preparar los futuros congresos, así como poner de manifiesto todas las trabas que la profesión se iba encontrado en su camino.

II Congreso (Madrid, 1972)

Los objetivos de este congreso fueron dos: 1) conseguir una toma de conciencia del contenido de la profesión hoy y de las exigencias que lleva consigo; y 2) descubrir el Trabajo Social y su eficacia a las personas ajenas al mismo. El número de congresis-

[43] Estas jornadas fueron objeto de crítica por la escasa participación profesional, solo asisten 39 asistentes sociales, y de las encuestas que se mandaron para preparar los temas de debate de las jornadas solo contestaron el 10%, o sea 81 de 800 cuestionarios enviados.

tas fue de 911, de los que varones solo asistieron siete[44]. También asistieron alumnos, de los que sólo una era varón (Relación de asistentes. Memoria de II Congreso Nacional de Asistentes Sociales).

Entre este congreso y el anterior se aprecia una evolución notable, reflejo del inicio del cambio que experimenta la sociedad que avanza hacia nuevas concepciones del hombre y de una sociedad que intenta desprenderse de viejas fórmulas paternalistas en busca de una mayor justicia social e igualdad entre las personas (Rejado, 2013: 62). La atmósfera, por tanto, era muy distinta al de 1968, ya que se desarrolló en un entorno de abierta crítica política al régimen franquista. El ambiente era tenso, tanto social como profesionalmente. Muchos profesionales estaban comprometidos con los ciudadanos y sus necesidades y trabajando desde partidos políticos en la clandestinidad. Faltaban sólo tres años para el cambio de la situación política y en el ambiente se respiraba la necesidad de inculcar en los congresistas estados de opinión críticos sobre la situación política y social, cuestiones sobre ideología del Trabajo Social y el profesional como agente de cambio, todo ello muy en consonancia con la aspiración y necesidad de cambios de la época.

Los temas que se trabajaron fueron: situación actual del Trabajo Social[45]. El Trabajo Social en el proceso administrativo. La investigación en Trabajo Social. Y, por último, la formación, centrada en la básica, la educación permanente y las enseñanzas especializadas. Se hicieron grupos por áreas de trabajo: salud, psiquiatría y deficientes mentales, inadaptados sociales y marginados, escuelas de Servicio Social, geriatría, mutualidades, escolar, empresas y comunidades urbanas.

Las conclusiones del mismo fueron dieciséis, separadas por los dos objetivos que tenía el congreso. Destacamos las siguientes: 1) la urgente necesidad de investigar las causas de los problemas para un mejor conocimiento de la realidad social; 2) los traba-

[44] Curiosamente, los varones que asistieron al congreso trabajaban en los siguientes ámbitos: Cáritas Alemana de Friburgo (Alemania), cuatro venían de Málaga y trabajaban en la Ciudad Escolar Francisco Franco, Hogar del Pensionista de la Seguridad Social, Cooperativa "San Patricio" y "Virgen del Mar", y el Centro Social "Playas de san Andrés", uno de Salamanca de la Escuela de Asistentes Sociales y otro de Madrid que trabajaba en las Construcciones Colominas S.A.

[45] La ponente tituló su conferencia como " El ayer, el hoy y el futuro del Trabajo Social".

jadores sociales se hacen responsables de denunciar los hechos a través de sugerencias constructivas; 3) la urgente necesidad de definir los conceptos "asistente social como agente de cambio" y "concienciar"; 4) crear comisiones de expertos que estudien los problemas más candentes de la profesión; 5) unificar la documentación a emplear por el trabajador social como base que prepare para la investigación; 6) creación de cauces que canalicen la transmisión a los organismos y entidades competentes de las situaciones detectadas por el asistente social; 7) integración del trabajador social en una dimensión de macro-actuación, pasando del trabajo paliativo al trabajo preventivo.

En abril de 1975 se celebra en Valencia otra de las jornadas, con el siguiente lema "el Trabajo Social en el proceso de cambio con tres temas: a) conceptos y definiciones. Coordenadas de la realidad socioeconómica. b) objetivos del Trabajo Social y c) realización del Trabajo Social en el proceso de cambio en nuestra sociedad.

III Congreso (Sevilla, 1976)

Este año ya hay una realidad política distinta a la de los congresos anteriores. El régimen franquista desaparece una vez muerto su creador y valedor y estamos en la transición política hacia un régimen democrático. En este congreso se resolvió desterrar la perspectiva de la beneficencia y la caridad, tanto a niveles prácticos como legales[46]. Los temas sobre los que se trabajó y debatió en el mismo versaron sobre las directrices teóricas de la Acción Social y la relación de la misma con el Trabajo Social en los campos de intervención más representativos de la época (comunidad, familia, ancianidad, educación, salud, y empresa). También se trataron otros temas que preocupaban a los profesionales: la clasificación de los estudios por parte del Ministerio de Educación y la lucha contra el intrusismo profesional.

Es de destacar que en este congreso hay una comunicación especialmente crítica con el desarrollo del Trabajo Social en España (Gil, 2004: 43). Se hace desde la misma

[46] Los primeros borradores de la Constitución contemplaba la beneficencia como una de las competencias que podía ser asumida por las Comunidades Autónomas; pero gracias a la propuesta de desaparición que hizo la FEDAAS se consiguió su supresión del texto constitucional.

un ataque explícito a la formación que se imparte en las escuelas. Esta ofensiva se hacen desde el convencimiento de que la formación de los trabajadores sociales tiene que ser revisada porque supone un grave detrimento para la profesión si no se produce un giro en torno a la introducción de nuevos contenidos que permitan al Trabajo Social intervenir con una dosis de cientificidad y de adaptación a la nueva situación política y social producida con la instauración de la democracia.

Este congreso estuvo condicionado por una serie de acontecimientos como la escasa información sobre el mismo, la cuotas que eran excesivamente elevadas por lo que se consideró que eran selectivas, la no admisión de alumnos, las discrepancias de criterios en el Comité Organizador que provocaron la dimisión de algunos de sus miembros (Barenys et al., 1976: 47), ausencia de ponentes que habían sido anunciados, la mayoría de las ponencias fueron presentadas por personas que desconocían el Trabajo Social y la materia sobre la que versaba el congreso, por lo que no tenían relación con el mismo ni con la realidad.

El ambiente que se vivió en este Congreso hace que la presidenta de la FEDAAS de aquellos años recoja en su discurso de clausura la inquietud que existía en esos momentos por parte de un sector de los trabajadores sociales, sobre todo de aquel que estaba vinculado con el Movimiento de la Reconceptualización Latinoamericano. Sus palabras lo dicen por sí mismas:

> "Las discrepancias siempre son deseables si hay armonía, interés y respeto, y aquí esto no se ha dado en ocasiones…" (Memoria del III Congreso Nacional de Asistentes Sociales, 1976: 381).

En el desarrollo quedó constancia de las dos posturas que se mantienen en la profesión: la postura tradicionalista del Servicio Social integrador e inmovilista y la postura de "agente de cambio" que debía ser el asistente social, acordada en el congreso anterior (Guisande, 1976: 49).

Jornadas Nacionales de Pamplona (1977)

Estas jornadas posiblemente fueran la consecuencia del descontento generalizado en el congreso anterior y de sus deficiencias y errores. Es por ello que los profesionales se planteen la celebración de estas jornadas de trabajo que tengan un carácter más científico y sean útiles para las reivindicaciones de la profesión. Su celebración pensamos que fue importantísima para la concepción y el desarrollo del Trabajo Social posterior a las mismas. Se realizaron en Pamplona, en 1977, fecha que coincide con el décimo aniversario de la creación de la FEDAAS. El lema fue: “Realidad del Trabajo Social y Perspectivas Generales".

Estas jornadas se constituyen como la línea divisoria entre la primera etapa del Trabajo Social, de surgimiento y definición profesional y la segunda etapa, de asentamiento teórico, de consolidación y, particularmente, como periodo elaborador de propuestas en cuestión de política social, de bienestar social, acordes con el momento socio-político del país en aquellos primeros años de democracia. Estas son cuestiones que marcarán el desarrollo del Trabajo Social en años sucesivos y, diríamos más, hasta la actualidad.

Estas jornadas se celebraron en un periodo de ebullición profesional. Las ponencias estaban muy politizadas en consonancia con la situación política del país. Con los objetivos que se plantearon se daba un paso hacia delante muy importante para dos cosas fundamentales desde nuestro punto de vista: acercar el Trabajo Social hacia una disciplina científica y crear un nuevo ámbito de actuación profesional. Para que hubiera un acercamiento a lo anterior era necesario, en primer lugar, elaborar un nuevo plan de estudios que se correspondiera con el nivel científico y técnico con el que era necesario dotar al Trabajo Social. Pensamos que a partir de estas Jornadas se comenzó a crear un ambiente de cambio, a veces profundo, que influyó de alguna manera en todas aquellas personas vinculadas al mismo.

Respecto a la actuación profesional, el interés estaba en conseguir un sistema de bienestar social que progresivamente tendiera a la supresión de los focos supervivientes

de instituciones caritativas y benéficas para tender hacia una política social progresista, global y planificada. Se apuesta también por un sistema de Servicios Sociales que fuera de responsabilidad pública, preventivo, participativo, descentralizado y dirigido a todos los ciudadanos, basado en el conocimiento de la realidad y en el tratamiento científico y técnico de las necesidades y problemáticas sociales. La base operativa de esta nueva manera de hacer Trabajo Social sería el municipio como el lugar idóneo para acercarse a las necesidades y los problemas sociales de las personas, los grupos y la comunidad, estableciendo los servicios sociales como un campo específico de intervención para los trabajadores sociales.

El resultado de las Jornadas fue todo un éxito de participación, consenso, unificación de criterios y operatividad práctica de la funciones profesionales (Martín, 2008: 35), y uno de los frutos más importantes fue que todas las propuestas que allí se hicieron quedaron recogidas en un libro *Introducción al Bienestar social*, escrito por dos trabajadoras sociales: Patrocinio de las Heras y Elvira Cortajarena, que eran entonces presidenta y vicepresidenta de la FEDAAS. Sin lugar a dudas fue un referente para los profesionales, así como para las asociaciones, partidos políticos, ayuntamientos y para todas aquellas personas que estaban implicadas con el mejoramiento de la sociedad a través de la puesta en marcha de servicios públicos para los ciudadanos

IV Congreso (Valladolid, 1980)

En este congreso se hace evidente lo que en las jornadas anteriores ya se señaló como el camino por donde tenía que discurrir la profesión. El eje central del mismo fue la necesidad de desarrollar un sistema público de Servicios Sociales y el propio lema así lo indica. Resume la preocupación esencial del colectivo profesional, ambientado en un quehacer diario muy marcado por la atención casi generalizada y exclusiva de los sectores más desprotegidos y marginados, intentando quebrar el sistema vigente, benéfico-asistencialista, aportando sus reflexiones a lo largo de las sesiones de trabajo las alternativas para un sistema normalizador, universalista y de derecho en servicios sociales. Las ponencias fueron muy numerosas y, la gran mayoría, giraron en torno a temáticas rela-

cionadas con la acción social, la política social y los Servicios Sociales. Las relativas a Trabajo Social fueron menos numerosas que en otros congresos.

Al finalizar el mismo y, al igual que ocurrió en otros, se hace un manifiesto donde se plasman las conclusiones y las peticiones que se acuerdan por los participantes en el mismo. En esta ocasión se agruparon en tres ejes: la política de acción social, los servicios sociales y el Trabajo Social, con una serie de denuncias, reivindicaciones y alternativas. Respecto al Trabajo Social se recoge como denuncia la diferente calidad de enseñanza en las diferentes escuelas, por la diversidad de planes de formación y cualificación del profesorado; falta de coordinación e intercambio de experiencias entre las distintas escuelas, entre éstas y las asociaciones de asistentes sociales y entre las propias asistentes sociales; la formación permanente estaba muy desatendida; escasa práctica en grupos de trabajo interdisciplinar; ausencia de los asistentes sociales de los equipos de planificación de servicios sociales; el pluriempleo profesional que incrementa el desempleo entre los asistentes sociales y, por último, el intrusismo profesional.

A partir de aquí y, hasta la actualidad, podemos decir que los esfuerzos de los trabajadores sociales se han centrado en crear un sistema de Servicios Sociales como el espacio propio y genuino para el ejercicio del Trabajo Social consolidando tanto sus estructuras como sus prestaciones para dar cobertura a las necesidades sociales de la población.

V Congreso (Leioa, Vizcaya, 1984)

En este congreso su lema venía a significar una reflexión sobre el recién creado sistema de Servicios Sociales. En una de sus ponencias base se decía: "el Estado de bienestar o los intentos dirigidos a su consecución, afrontan un grave reto: su desaparición progresiva. Nuevos modelos estatales empiezan a sustituirlo... La situación perfilada es grave y las soluciones complicadas. El bienestar social en el vigente orden económico estatal e internacional es, tal vez, una "utopía".

Los contenidos se organizaron en tres partes: una primera que se dedicó al estudio de la política social y la argumentación de que los servicios sociales son un instrumento fundamental para el desarrollo de una política social de progreso. Una segunda que abordó el tema de la legislación haciendo un repaso de toda aquella que afectaba al desarrollo de los servicios sociales; y, la última, que se centró en el estudio de la política económica desde la situación socioeconómica y su repercusión igualmente en los servicios sociales.

Como resultado de los debates y reuniones de trabajo se presentan a la opinión pública las siguientes conclusiones:

1º. Es imprescindible acabar en nuestro Estado con la confusión existente en los programas de política social y las formas de acción social (beneficencia pública, asistencia social y servicios sociales de la Seguridad Social), integrándolos en una red única de Servicios Sociales Públicos.

2º. Se aboga por una política social que potencie unos servicios sociales de base que lleguen a toda la población, no sólo a los sectores marginados, que sean descentralizados y cuya planificación responda a las necesidades de la población y no a su rentabilidad político-económica, creándose cauces de participación de la comunidad en todas las partes del proceso.

3º. En cuanto a la legislación, se aboga por la promulgación urgente de una ley marco de Servicios Sociales, que desarrolle el derecho de los ciudadanos a los mismos. Asimismo se comprometen a trabajar activamente por impulsar la elaboración de leyes de servicios sociales en los parlamentos autonómicos, en cuya elaboración se debería contar con las aportaciones de las organizaciones sociales, los colectivos de profesionales y las asociaciones de usuarios.

4º. Las limitaciones presupuestarias en materia de servicios sociales no sólo son consecuencia de la crisis económica, sino de criterios políticos que se emplean para realizar la distribución de los presupuestos. La actuación profesional se dirigirá a conseguir

partidas presupuestarias para los servicios sociales con asignaciones específicas en estas materias.

5º. El colectivo profesional reivindica un estatus consultivo ante los poderes públicos en materia de servicios sociales.

6º. Todo lo anterior implica la necesidad de un cambio profundo de principios, valores, relaciones sociales y modos de producción.

VI Congreso (Oviedo, 1988)

Una vez que el sistema de Servicios Sociales ya llevaba unos años de recorrido, en este congreso aparece en su lema el término *Trabajo Social,* que es una novedad y nos puede indicar una posible toma de conciencia de que los congresos lo son de la profesión y no de servicios sociales, por mucho que éste sea el ámbito mayoritario de intervención profesional.

A pesar de lo anterior, uno de los temas que sirvieron de base para su desarrollo fue el sistema de Servicios Sociales. Otra temática fue la intervención profesional y, la tercera, por último, la formación de los trabajadores sociales.

En las tres ponencias que sirvieron de base para el desarrollo del congreso, si bien la centralidad la adquiere el Trabajo Social, no deja de tenerse muy presente la intervención del mismo en el sistema de Servicios Sociales; se propone incluso que las escuelas como centros de formación y de investigación elaboren nuevos diseños de Servicios Sociales. Se tratan temas como el de la identidad profesional, que se seguía viendo como desvirtuada por el protagonismo que adquieren los servicios sociales en el contexto del Trabajo Social, a los que se sentían como la respuesta a la crisis por la que atravesaba el mismo. Este hecho fue objeto de duras críticas hacia la profesión en alguna de sus ponencias porque se ponía el acento de desarrollo en el sistema de Servicios Sociales y no tanto en la profesión.

VII Congreso (Barcelona, 1992)

El reto de este congreso fue hacer avanzar la profesión, considerando que era un espacio privilegiado para analizar el momento actual y marcar unas metas más acordes con los retos del futuro. Y este futuro está conectado con los ejes temáticos alrededor de los cuales se desarrolló el contenido del congreso: la intervención profesional en este nuevo contexto, amplio y complejo, y la formación que los trabajadores sociales necesitan para intervenir en el entorno de la nueva Europa.

En el mismo se tuvo muy presente el Tratado de Maastricht, que es el instrumento que ha de permitir a los estados miembros realizar una unión política, económica y monetaria. También será el que impulse los mecanismos que hagan posible la cohesión social, corrigiendo los desequilibrios entre los diferentes niveles de desarrollo de los países y regiones.

Las comunicaciones a dichas ponencias trataron temáticas tan variadas como la protección social en la Comunidad Europea, la libre circulación de profesionales y las consecuencias para el fomento del empleo; las intervenciones profesionales desde los servicios sociales de bienestar social y la intervención comunitaria; y, en relación a la formación, las aportaciones giraron en torno a la supervisión de los profesionales del Trabajo Social, la formación en relación al perfil necesario en el mercado de trabajo. Fundamentalmente, aspectos relativos a la investigación, la especialización, la formación continuada y la consecución de la Licenciatura en Trabajo Social.

VIII Congreso (Sevilla, 1996)

Nuevamente aparece el término *Trabajo Social* en el lema de este congreso. Es un síntoma de las prioridades de la profesión ante el papel que debía tener en una sociedad cada vez más compleja. Fueron tres los ejes temáticos alrededor de los cuales giraron las ponencias y comunicaciones: 1) la repercusión en el Trabajo Social de las políticas socioeconómicas; 2) el Trabajo Social en las sociedades complejas; y 3) el Trabajo Social en los procesos de integración y exclusión.

Como en todos los congresos, de los anteriores bloques temáticos se derivan las comunicaciones centradas en la repercusión de las políticas socioeconómicas tanto en la formación de los trabajadores sociales como en la organización de los servicios sociales. La ética profesional con el análisis de los códigos deontológicos. La metodología y las técnicas que se utilizan en las intervenciones profesionales. La importancia de los servicios sociales, sobre todo los comunitarios, como base para la cobertura de las necesidades sociales. La economía social y las entidades de iniciativa social como instrumento de lucha contra la exclusión social.

Todos los temas que se trataron dieron lugar a propuestas de futuro, teniendo en cuenta los cambios sociales, demográficos, económicos y políticos que se vienen sucediendo de forma vertiginosa; y, en torno a ello, giraron tanto las ponencias como las numerosas comunicaciones libres y oficiales.

IX Congreso Estatal (Santiago de Compostela, 2000)

De nuevo aparece el término *Trabajo Social* en el lema de un congreso. Podemos decir que en éste los temas relativos a Trabajo Social, tanto como disciplina como profesión, sí ocuparon un espacio central a lo largo de su desarrollo. En el discurso de apertura la Presidenta del Congreso decía lo siguiente:

> "Tenemos un reto pendiente, un reto fundamental, un reto que es la vez un compromiso inaplazable, el compromiso de todos y cada uno de nosotros con la construcción científica de la disciplina. Un compromiso a dos bandas: el mundo académico y el profesional... porque nuestro bagaje científico hace y se alimenta de la intervención diaria y crece y se nutre del apoyo académico" (García Álvarez, 2000a: 134).

Se impartieron tres conferencias, nueve ponencias y un gran número de mesas redondas. Las conferencias giraron en torno a los tres temas siguientes: respondiendo a las nuevas situaciones desde los fundamentos del Trabajo Social, el Trabajo Social en el desarrollo humano y los nuevos escenarios y las respuestas del Trabajo Social. Respecto a las ponencias, prácticamente todas tienen relación con el Trabajo Social, ya sea tratado como disciplina, ya sea en su desarrollo profesional. Los temas fueron: la internacionalización del marco teórico del Trabajo Social, aplicación del conocimiento científico

en la intervención profesional, exploración y difusión del saber, la evolución de las sociedades y su interacción con el Trabajo Social, la dimensión tecnológica del Trabajo Social, la humanización del territorio a través de las aportaciones del Trabajo Social, nuevas formas de exclusión-inclusión, un mundo sin fronteras y, por último, estrategias de futuro: semillero de reflexiones innovadoras.

Respecto a las mesas redondas tuvieron títulos muy genéricos: ayer, hoy y mañana del Trabajo Social en los distintos ámbitos de intervención del Trabajo Social: políticas sociales, servicios sociales, justicia, voluntariado, iniciativa social y cooperación al desarrollo, docencia, salud.

El congreso se cierra con dos reivindicaciones: un reconocimiento universitario de los estudios con la aprobación de la licenciatura que estaba justificada por la complejidad y la trascendencia de nuestra labor profesional y el mantenimiento y desarrollo del Plan Concertado de Prestaciones Básicas de Servicios Sociales de las Corporaciones Locales y del sistema público de Servicios Sociales en su conjunto garantizando la universalidad de los derechos sociales que el Trabajo Social propugna (García Álvarez, 2000a: 136).

De este congreso, García Herrero (2000: 115) manifiesta sus sensaciones y percepciones sobre el mismo, como congresista que fue:

> "Un congreso en el que se ha consagrado la madurez del Trabajo Social en España, capaz de reconocerse y reconciliarse consigo mismo, de definir su proyección en la sociedad a partir de sus potencialidades y del compromiso con el Desarrollo Humano Integral, un Trabajo Social que se proyecta hacia escenarios hasta hace poco impensables (la ordenación urbana, la dimensión productiva, el potencial tecnológico), un Trabajo Social humilde y responsable y, por ello, capaz de relanzar su andadura por las sendas de la ciencia, sin merma de los valores y la sensibilidad que recogen lo mejor de su tradición colectiva".

X Congreso (Las Palmas de Gran Canarias, 2004)

En este congreso se pierde de nuevo la especificidad del Trabajo Social en su lema, no así en los contenidos que, como veremos, hacen muchos de ellos referencia al

mismo. Para la profesión en estos momentos toma una gran relevancia el fenómeno de la globalización, que se hace muy presente en los discursos de los trabajadores sociales.

Hay una ponencia marco que fue compartida por varios ponentes sobre la Globalización, Solidaridad y Nueva Pobreza y Globalización, Solidaridad y Nueva Vulnerabilidad. Se organizan también mesas redondas y mesas de experiencias simultáneas, cuyos temas versaron sobre: la doble mirada de las migraciones; género y migración; avances en las aportaciones científicas del Trabajo Social; desarrollo humano, redes y orientación ecológica del Trabajo Social.

Y, por último, doce grupos de trabajo con temas que versaron sobre: las amenazas y oportunidades de la integración de teoría y práctica del Trabajo Social; el reto de la convergencia europea; aportaciones de los Colegios Profesionales al Trabajo Social en España; Trabajo Social, sistematización, investigación y producción científica; mestizaje científico y calidad: nuevas formas de intervención; diagnóstico socioafectivo y Trabajo Social. El acompañamiento y el cuidado de lo relacional; redes y cooperación para el desarrollo; migraciones y crecimiento humano; dimensiones educativas del Trabajo Social; funciones mediadoras del Trabajo Social en una realidad intercultural; género y migraciones.

Entre las conclusiones de este congreso quisiéramos destacar el fuerte compromiso social que emerge del mismo y lo que a nuestro juicio es más sobresaliente. Fieles al lema del congreso hay un firme compromiso en la implicación que los trabajadores del siglo XXI por la globalización de la solidaridad y de la justicia, con la universalización efectiva de los derechos sociales y su reconocimiento como derechos fundamentales. En consecuencia, el Trabajo Social se propone:

> "a) Mostrar su capacidad de respuesta frente a las nuevas vulnerabilidades humanas, desarrollando estrategias profesionales y sociales, que articulen con eficacia la responsabilidad y el compromiso del Trabajo Social en la protección y desarrollo de los derechos humanos universales.
>
> b) Potenciar la dimensión ética del Trabajo Social en pro del desarrollo moral y la recuperación de los valores humanos y sociales.

> c) Luchar contra la cultura del déficit y de la carencia. Se plantea trabajar desde la resiliencia y la cultura del aprecio, propiciando la valoración de las dificultades y conflictos también como oportunidades. Ello le hace establecer y proponer un diálogo con los individuos, grupos y comunidades desde la perspectiva de sus potencialidades.
>
> d) Reforzar y potenciar un diálogo igualitario y comprometido con el resto de las ciencias y disciplinas, desde la conciencia de las interdependencias, para la construcción del bienestar humano, individual y colectivo. Para ello es una exigencia la producción de conocimientos para garantizar la calidad de las intervenciones profesionales y para enriquecer la formación de los futuros trabajadores sociales"[47].

El Trabajo Social quiere ofrecer un nuevo rostro, potenciar lo socioafectivo y lo relacional que siempre le caracterizó, reconociendo su rol terapéutico. Debe seguir profundizando en "el diagnóstico social" como un instrumento propio e integrador, desde las singularidades inherentes a su propia ciencia, avance en todas las vertientes y expresiones de su actividad profesional.

Se advierte acerca del peligro de confundir Trabajo Social con servicios sociales, de encerrar al Trabajo Social en el sistema de Servicios Sociales, del peligro de anclarse en ellos y caer en la burocracia y en los límites de un trabajo exclusivamente funcionarial.

El Trabajo Social debe realizar un nuevo esfuerzo para sistematizar su saber y ampliar su producción científica, con nuevas claves de calidad. Ello supone realizarlo desde una visión integradora de paradigmas, como siempre le ha caracterizado, potenciando y actualizando sus valores, sus principios y su código deontológico.

Se reclama una Ley Estatal de Servicios Sociales para garantizar la universalidad del derecho a las prestaciones básicas de servicios sociales como cuarto pilar del Estado de Bienestar, para salvaguardar la igualdad de derechos de toda la ciudadanía en el conjunto de las Comunidades Autónomas.

También se exige el Título de Grado en Trabajo Social, tal y como se recoge en las Recomendaciones del Comité de Ministros del Consejo de Europa (17/01/2001) para

[47] http://www.trabajosocialasturias.org/noticias-de-interes/otra-informacion/recordamos-las-conclusiones-del-x-congreso-estatal-de-trabajo-social-2004.html. (Recuperado el día 24 de abril de 2014).

que se facilite la especialización, y la participación en la investigación y en la docencia universitaria, sea posible.

XI Congreso (Zaragoza, 2009)

En este congreso los ejes temáticos fueron tres: el *sentido* del Trabajo Social, donde se trató el origen y la evolución del Trabajo Social como profesión siempre en construcción: los fines, sus diferentes dimensiones, los valores que lo orientan, el campo de conocimientos que lo fundamenta, las formas de hacerlo operativo, etc. La *identidad profesional*, entendida como lo que nos configura en cada momento como colectivo profesional implicado en la sociedad y el *espacio* que ocupan nuestras prácticas en el contexto de la intervención social.

Lo más destacable de este congreso fue la utilización como metáfora de los *cinco sentidos* en el Trabajo Social. El ejercicio de la profesión debe consistir en una práctica en la que se pongan en marcha la mirada, la escucha, el tacto, el olfato y el gusto. Se ha de reflexionar sobre la atención directa, los modelos de análisis social y la comprensión de la realidad. Se ha de escuchar la opinión de las personas atendidas y tener en cuenta la capacidad transformadora del lenguaje en la atención social. El trabajador social se ha de esforzar por incorporar estrategias de cambio y nuevas metodologías de acción en las instituciones. Construir redes sociales y fuentes de apoyo social, incorporar estrategias de trabajo cooperativo, incluir en el ejercicio profesional el gusto por la innovación, la creatividad, la formación permanente, por el autocuidado y la búsqueda de estímulos y motivación en el ejercicio profesional. Estar atentos a las nuevas realidades sociales y los nuevos ámbitos de intervención profesional

Habría un *sexto sentido* en el Trabajo Social, que se configura como aquel que nos debe llevar a poder imaginar que otro mundo es posible, en la capacidad de ir más allá del aquí y ahora, de lo que viene dado. Está pensado como un elogio de la inteligencia creadora en Trabajo Social y del enorme campo de posibilidades que puede generar una práctica desarrollada desde el saber y para el saber. El congreso reivindica el valor que tiene la experiencia profesional de los trabajadores sociales y la necesidad de sistemati-

zar la práctica para generar un conocimiento propio de nuestra disciplina profesional que le permita generar día a día nuevos relatos, y revalidar permanentemente su sentido y su poder transformador.

XII Congreso (Marbella, 2013)

En este congreso se hace muy patente la realidad social cambiante marcada por la incertidumbre que genera la crisis económica por la que atraviesa el país y que está haciendo tambalear las estructuras profesionales, así como algunas de las estructuras sociales que se habían conseguido décadas atrás y que afectan de manera muy especial a los grupos de población más vulnerables.

El congreso giró en torno a tres ponencias marco, tres mesas de debate simultáneas y un amplio número de comunicaciones. Las primeras versaron sobre: neoliberalismo amoral y protestas morales: movimientos sociales en tiempo de crisis; hacia una visión proactiva: el conocimiento en Trabajo Social como red de seguridad; y, la tercera, la mundialización en clave de Trabajo Social: exigencia propuesta y acción en red.

En cuanto a las tres mesas de debate se debatieron los siguientes temas: la situación actual del Trabajo Social. Sobre el sistema de Servicios Sociales se presentó una investigación sobre la opinión de los profesionales que trabajan en los servicios sociales de la administración. Y, la última, diálogo con la historia del Trabajo Social.

El contenido de las comunicaciones guarda una gran heterogeneidad porque se trataron temas de lo más diverso: la relación entre la experiencia profesional, la investigación y la práctica docente. La incidencia del Trabajo Social en la política. El Trabajo Social en la historia. La intervención comunitaria en el contexto de las respuestas de la sociedad civil ante las necesidades sociales. Los sistemas de protección social en los distintos ámbitos donde ejercen su profesión los trabajadores sociales: exclusión y vulnerabilidad social, salud, drogodependencias, discapacidad, dependencia, familia e infancia, género. La intervención social en los espacios virtuales y las redes sociales on line. La empresa, la innovación y el emprendimiento. Las alternativas de trabajo o

"cómo y dónde se buscan la vida los trabajadores sociales de hoy". La mediación. El Trabajo Social desde una perspectiva internacional; Las exigencias del "buen hacer" del trabajador social: ética, interculturalidad y buenas prácticas. La visión del Trabajo Social en España: revistas y publicaciones.

Al finalizar el congreso, y como ya ocurriera en algunos de los anteriores, se hace un Manifiesto donde se deja patente una serie de ideas para trasmitir a la opinión pública y las fuerzas políticas. Quisiéramos destacar tres peticiones compartidas por todos los congresistas, que no son nuevas y que forman parte de las peticiones del colectivo a lo largo de los años:

a) Reiterar sus exigencias al Parlamento Español para que introduzca una modificación en el texto constitucional para incluir el derecho fundamental de ciudadanía que asegure la garantía de la cobertura del sistema público de Servicios Sociales como cuarto pilar del Estado de Bienestar.

b) Continuar exigiendo la garantía del derecho subjetivo a las prestaciones del sistema público de Servicios Sociales, con la promulgación, con carácter prioritario, de una Ley Marco que los regule para el Estado Español.

c) Oposición firme al desmantelamiento de la Red Básica de Servicios Sociales Municipales, en un momento en el que cada vez un porcentaje mayor de la población recurre a él en situación de extrema necesidad, exigiendo la paralización de todas las iniciativas legislativas que pongan en riesgo esta red básica de atención y el incremento y fortalecimiento de la misma en igual medida que se incrementan las demandas al mismo[48].

[48] En la fecha en que estamos elaborando este trabajo se ha publicado en el BOE nº 312, de 30 de diciembre de 2013, la Ley 27/2013, de 27 de diciembre, de racionalización y sostenibilidad de la Administración Local, por la que en su artículo 25 la competencia municipal en servicios sociales es: *Evaluación e información de situaciones de necesidad social y la atención inmediata a las personas en situación o riesgo de exclusión social.* Aún es pronto para saber cómo afectará esta nueva disposición a los servicios sociales municipales, pero, sin lugar a dudas, los cambios se producirán irremediablemente.

Conclusiones

Una vez que hemos dejado patente una información básica sobre cada uno de los congresos quisiéramos extraer algunas conclusiones sobre los mismos porque, aunque el significado de cada uno de ellos trasciende la literalidad de sus ponencias, comunicaciones, debates y grupos de trabajo, sí que nos pueden decir algo más sobre la voluntad colectiva de los trabajadores sociales, sus preocupaciones, sus intereses, su lenguaje. Pensamos que todo ello se refleja de alguna manera en el desarrollo de cada uno de los congresos.

1. En los congresos se evidencia que las inquietudes de la profesión han estado muy cerca de las preocupaciones por la realidad del contexto temporal en el que éste se ha desarrollado. Así, podemos decir que en la confección de los contenidos han estado muy presentes las nuevas realidades sociales, políticas y económicas y cómo esas realidades interfieren o afectan al Trabajo Social.

2. Es de destacar la amplísima participación de congresistas. Las organizaciones profesionales (colegios profesionales) tienen una gran capacidad de convocatoria a pesar de que no todos los trabajadores sociales están colegiados. Las escuelas y facultades de Trabajo Social a través de su profesorado también tienen representación en los congresos con ponencias sobre todo relacionadas con la formación de los futuros trabajadores sociales y los avances en la investigación social. También a estos congresos es frecuente que se incorporen profesores de las facultades y escuelas donde se imparte el título. Por el contrario, pensamos que la participación de los estudiantes de Trabajo Social en estos congresos es poco significativa. Puede deberse a varias causas, entre las más probables: la falta de recursos económicos para hacer frente a los gastos de inscripción, de desplazamiento, alojamiento y manutención y el alejamiento de varios días de las actividades académicas.

3. Los primeros congresos se centraron sobre todo en fortalecer los estudios de Trabajo Social, consolidar la profesión y hacer que ésta fuera conocida y reconocida en el exterior. Se pensaba que la celebración de los congresos podía ser

un buen escaparate, una ventana para que las personas ajenas al mismo conocieran su eficacia. También se debate sobre la crisis que el Trabajo Social atravesaba en los años en que se celebraron los primeros congresos, crisis que se llamó de "identidad", porque se consideraba como una profesión que estaba capacitada para hacer unas cosas pero la realidad demostraba que había que hacer algo más profundo que lo que realmente se hacía. La transición democrática vino a dar unas nuevas realidades a la profesión, sobre todo a raíz de la constitución de un nuevo marco organizativo de intervención: el sistema de Servicios Sociales.

4. Tal y como señalan Heras y Cortajarena en su libro *Introducción al Bienestar Social* (1986: 188-193) las preocupaciones de los trabajadores sociales en los años setenta que se ven reflejadas en los contenidos de los congresos eran muchas y muy relevantes: la indefinición profesional, de donde se deriva el intrusismo profesional y las altas tasas de desempleo entre los profesionales al ser ocupados esos puestos de trabajo por personas sin titulación, la falta de reconocimiento universitario, la feminización de la profesión, déficit de soporte material en las instituciones y la escasa capacidad ejecutiva. Todo ello era un impedimento para abordar los problemas sociales con una cierta dosis de cientificidad y para promover una política social que asumiera el bienestar de la población como objetivo prioritario.

5. En congresos posteriores, a partir de 1988, donde el sistema de Servicios Sociales era ya una realidad, vinieron las críticas al ejercicio profesional porque se decía que, con el paso de los años, la intervención profesional era una intervención de carácter burocrático-administrativa donde la gestión de prestaciones (tanto económicas como materiales y técnicas) llegó a acaparar casi todo el trabajo. La identidad profesional se estaba desvirtuando por el protagonismo que adquieren los servicios sociales, a los que se percibían como la respuesta a la crisis por la que atravesaba el Trabajo Social.

6. A partir de los congresos de los años ochenta se vislumbran las profundas transformaciones en los ámbitos político, social y económico, lo que afectará a la profesión de manera muy especial: a nivel académico, el reconocimiento de los

estudios como universitarios y, a nivel profesional, la aprobación de los colegios profesionales de diplomados en Trabajo Social y asistentes sociales, como tenían ya otras tantas profesiones del mismo nivel académico.

7. En todos los congresos ha sido una constante la formación de los trabajadores sociales por ser un tema de vital importancia para la profesión. Se ha demandado una mayor y mejor formación por parte de las escuelas y fueron una plataforma muy significativa desde la que se impulsó la consecución de progresos muy importantes para el Trabajo Social. Se demandó la Diplomatura cuando ésta no existía, después se continuó reclamando la Licenciatura, hasta que en sustitución a la misma aparecen los Grados en el panorama universitario con lo que nos asimilamos a otras titulaciones.

8. Desde todos los congresos entendemos que se plantea una necesidad imperiosa de revalidar permanentemente el Trabajo Social y confiar en el enorme potencial de posibilidades que tiene como poder transformador. Es uno de los retos a los que siempre ha tenido que enfrentarse el Trabajo Social, como dice García Herrero (2000: 109):

> "La necesidad de trascender el carácter marginal que permanentemente ha amenazado su actividad y su imagen".

9. Muchas de las ponencias se quedan en una mera declaración de intenciones, en "un deber ser" que, si no se concreta en medidas y actuaciones, se quedan en el plano de lo deseable y difícilmente pasará al ámbito de lo realizable. Es lo que Brezmes (2008a: 104) nombra como *Trabajo Social soñado* (lo que se formula como deseo, objetivo, finalidad, el deber ser).

10. En varios de los congresos fue una preocupación casi exclusiva la creación de un sistema de Servicios Sociales, aunque con el aprovechamiento de las estructuras institucionales existentes con una reconversión adecuada de las mismas. Y, en otros, aunque el tema de los servicios sociales no fue la principal línea argumental, siempre se contó con colaboraciones de experiencias en los mismos porque,

en definitiva, son las estructuras donde la mayoría de los trabajadores sociales se emplean.

11. Preocupación por la debilidad científica del Trabajo Social frente a otras disciplinas con las que compartían espacios de intervención, sobre todo en el sistema de Servicios Sociales, que promocionaron los trabajadores sociales, y el peligro de que se lo pudieran arrebatar otros profesionales que también se buscaban un espacio para el ejercicio de sus profesiones. Ya desde los primeros congresos se planteaba y debatía el tema de la investigación: "para el trabajo Social" y "sobre el Trabajo Social". Gloria Rubiol fue la primera que estableció esa clasificación y ella misma advierte que son muy escasos las investigaciones sobre el Trabajo Social, al menos bastante inferior a las investigaciones para el Trabajo Social.

12. Hay una serie de temas que, de una u otra forma, han estado presentes en los diferentes congresos y que se han abordado desde las realidades del momento en que han sido tratados. Entre ellos, señalar el fenómeno de las migraciones y la multiculturalidad que, sin ser un fenómeno nuevo, lo caracteriza actualmente la abundancia de flujos, el tipo de conflictos que se producen en la sociedad receptora y el grupo inmigrante y los cambios que se derivan de la mezcla de culturas; el fenómeno del envejecimiento de la población y los cuidados que requiere la dependencia; la familia, y los nuevos modelos de convivencia caracterizada por la diversidad ya que, como dice Gaitán (2001: 24), la mayor capacidad de decisión del individuo le lleva a adoptar diferentes formas de convivencia que alteran y modifican el marco de la estructura social; las situaciones de violencia: hacia las mujeres, hacia los ancianos, hacia los menores, entre iguales; el fenómeno de la globalización que se intensifica con el paso de los años y máxime a partir de la primera década del siglo XXI donde la crisis económica contribuye a que se difunda por toda la geografía mundial y afecte a las clases más vulnerables y desprotegidas de la sociedad; los procesos de exclusión social que se agravan como consecuencia de la crisis económica con lo que se socaban los derechos sociales. Las nuevas tecnologías que, a pesar de que son una fuente de progreso social, pueden ser también una fuente de exclusión. La naturaleza del trabajo exige nuevos conocimientos porque el desarrollo tecnológico ha alterado

de manera sustancial los sistemas de producción y el sector servicios. En la sociedad de la información, el uso y el aprendizaje de las nuevas tecnologías también pueden jugar un importante papel en la lucha contra la exclusión social. Y, por último, el papel de la mujer que arrastra en cadena una serie de transformaciones de la vida familiar, de las relaciones interpersonales, de la economía y de la política. Todos estos temas interesan especialmente al Trabajo Social y en todos ellos se producen transformaciones persistentes en el tiempo (Gaitán, 2001: 23).

13. Por el contrario, con el paso de los años, se ve claramente como hay determinadas temáticas que dejan de ser significativas para la profesión, como el desarrollo del Trabajo Social en empresas y el Trabajo Social en educación. Actualmente, ambos son espacios escasamente representativos en cuanto a la ocupación laboral. Otras temáticas, como el Trabajo Social en salud, no es que dejen de ser significativas, es que los profesionales de ese ámbito tienen sus propias redes informativas, organizativas y congresuales.

14. Otros temas que han tenido también una especial relevancia en algunos congresos han sido la búsqueda de nuevas alternativas y de nuevos espacios laborales o yacimientos de empleo a través de la innovación y el emprendimiento de otros escenarios posibles para el Trabajo Social, desde el momento en que los puestos de trabajo tradicionales parece que están tocando a su fin ya que las esperanzas puestas en el sistema de Servicios Sociales como un ámbito generador de empleo, por el momento, ya ha cubierto las expectativas.

15. Otros temas que de forma tímida se ha introducido en algunos congresos son el de la mediación y el de las alianzas estratégicas transdisciplinares. Respecto a las primeras, aún siendo un tema de vital importancia para conseguir algunas de las finalidades del Trabajo Social, pensamos que no acapara aún el interés mayoritario de los trabajadores sociales, exceptuando aquellos profesionales que trabajan en el ámbito familiar o en el ámbito de la mediación intercultural. Respecto al de las alianzas estratégicas transdisciplinares se incluirían aquellas con el mundo del arte y la cultura a través de sus diferentes manifestaciones como la

narrativa, la literatura, la poesía, la danza, el canto, las importantes para el desarrollo de los objetivos del crecimiento humano y del desarrollo social transcultural e integrador.

16. Nos gustaría señalar, por último, que también se ha reclamado desde el foro de los congresos la promulgación de una Ley Estatal de Servicios Sociales que garantice el derecho y el acceso a las prestaciones básicas de servicios sociales con el objeto de preservar la igualdad de derechos de todas las personas con independencia del territorio donde residan. Muchas comunidades autónomas ya han renovado hasta en tres ocasiones sus propias leyes de servicios sociales, y aún se está a la espera de que el gobierno central se decida a promulgar la tan necesaria ley para conseguir un mínimo de igualdad en el acceso a las prestaciones del sistema.

12.2. Los Congresos de Facultades y Escuelas de Trabajo Social

Al igual que los congresos de la profesión, a los que acabamos de hacer referencia, también las Facultades y Escuelas de Trabajo Social, decidieron veinte y seis años después, inaugurar encuentros entre profesores, alumnos y profesionales con la fórmula de congreso.

La primera edición de estos congresos fue en 1996 en Valencia, justamente cuando se celebra el VIII Congreso de la profesión. La Conferencia de Decanas/os y Directoras/es de Facultades/Escuelas de Trabajo Social de las Universidades españolas desde su creación planteó la necesidad de realizar eventos académicos que fueran un lugar de encuentro y reunión de las Facultades y Escuelas de Trabajo Social de todo el territorio nacional que permitieran abordar, debatir, intercambiar y discutir los conocimientos científicos sobre el Trabajo Social y la creación de mecanismos para identificar y describir los problemas que plantea la sociedad, así como aportar posibles soluciones y alternativas haciendo más presente el Trabajo Social en el espacio universitario.

Hasta la fecha se han celebrado diez congresos, siendo el primero en 1996 en Valencia y, el último, celebrado en 2014 en Murcia. A partir del IX los Congresos se denominan de Facultades de Trabajo Social[49]. Hay una particularidad y es que el X Congreso, que se ha celebrado en 2014, se hace conjuntamente con el I Congreso Internacional de Escuelas y Facultades de Trabajo Social. El primero, asimismo se denominó Congreso Estatal. A partir del segundo se normaliza la denominación de Congreso de Escuelas/Facultades.

Los congresos se celebran cada dos años y en ciudades donde existe Facultad de Trabajo Social o se cursan los estudios ya que son organizados por las mismas y, a veces, en colaboración con el Colegio profesional de la provincia, si éste existe. Suelen tener una duración de tres días, normalmente haciendo coincidir que finalice en fin de semana ya que, disponer de un par de días de descanso posteriores al congreso, puede favorecer la afluencia de congresistas. Todos llevan un lema, al igual que los congresos de la profesión. También suelen acudir alumnos, sobre todo de las Facultades donde se celebre el congreso y profesionales en ejercicio.

Por la densidad del número de ponencias, comunicaciones, paneles, grupos de trabajo, debates, póster, etc. y su variedad, es imposible hacer referencia a todo el contenido. Nos ceñiremos a señalar aquellos temas que entendemos que resumen en buena medida los contenidos fundamentales que han sido tratados y debatidos en los diferentes congresos. No obstante, hay una serie de temáticas que permanecen en los discursos de manera constante: inmigración, género, formación, integración teoría-práctica, sistematización de la práctica profesional a través del relato experiencias y la preocupación por la producción científica.

[49] No todas las antiguas escuelas son actualmente facultades ya que, según consta en la base de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, solo seis escuelas se han convertido en Facultades de Trabajo Social (Universidad Complutense de Madrid, Cuenca, Granada, Huelva, Jaén y Murcia). El resto de Grados en Trabajo Social se enmarcan en Facultades de Educación, Ciencias Políticas, Ciencias Sociales y Humanas, Pedagogía, Ciencias Económicas y Empresariales, Ciencias Jurídicas, Ciencias de la Salud y el Bienestar, etc.; excepto la Universidad de Valladolid, donde la Facultad donde se imparte el Grado es de Educación y Trabajo Social (Rodríguez Martín, 2014: 75) y en http://conferenciatrabajosocial.blogpost.com.es/p/centros.htlm. (Recuperado el 18 de marzo de 2014).

Cuadro nº 5. Congresos de Facultades y Escuelas de Trabajo Social

Congreso	Año	Lugar de celebración	Lema
I	1996	Valencia	Trabajo Social, Servicios Sociales y Política Social
II	1998	Madrid	Trabajo Social y Globalización
III	2000	Barcelona	Cambio social, Relaciones Humanas y Nuevas Tecnologías: enfoques para muna formación de futuro
IV	2002	Alicante	Los desafío de la violencia: un compromiso del trabajo social por una sociedad más justa
V	2004	Huelva	¿Es posible otro mundo?
VI	2006	Zaragoza	Trabajo Social en la Europa del Siglo XXI
VII	2008	Granada	Una Europa Social y Plural
VIII	2010	Gijón	El derecho a la ciudad
IX	2012	Jaén	El Trabajo Social ante los desafíos de un mundo en cambio
X y I Congreso Internacional	2014	Murcia	El trabajo social ante el reto de la crisis y la educación superior

Fuente: Elaboración propia

I Congreso (Valencia, 1996)

Este congreso se organiza alrededor de cinco áreas temáticas: área 1: epistemología y metodología del Trabajo Social con catorce comunicaciones; área 2: formación e Investigación en Trabajo Social y Servicios Sociales con veinte comunicaciones; área 3: políticas de bienestar social con nueve comunicaciones; área 4: Servicios Sociales Comunitarios con ocho comunicaciones y área 5: Servicios Sociales Especializados con

ocho comunicaciones. En total se presentan cincuenta y nueve, un número exiguo si la comparamos con las 265 del último congreso.

Las áreas dedicadas expresamente al Trabajo Social son dos y las tres restantes se dirigen a campos temáticos fuertemente relacionadas con el Trabajo Social porque le afectan de manera directa en la inserción profesional.

Este año coincide con la remodelación de los planes de estudio de todas las titulaciones de la universidad española, y afectó también al Trabajo Social; en el área destinada a la formación y la investigación se percibe la preocupación de los propios docentes por mejorar los métodos de enseñanza, con el diseño de nuevos instrumentos pedagógicos. Hay también un número de comunicaciones relacionadas con la investigación pero que ocupan aún un espacio exiguo en el conjunto.

En las conclusiones al congreso se reivindica una vez más la anhelada Licenciatura en Trabajo Social, deseo que ya se ha venido expresando en los congresos de la profesión.

II Congreso (Madrid, 1998)

Dos años más tarde el interés se centra en la globalización por lo que la conferencia inaugural y otras se centraron en este fenómeno y como éste se percibe como la necesidad de crear una sociedad abierta, plural y heterogénea porque es un fenómeno de múltiples dimensiones. Se trata de un concepto que sirve tanto para definir procesos como para legitimar actuaciones, fenómeno que a la vez es causa de uniformidad y origen de la fragmentación social consecuencia del avance tecnológico y de procesos históricos anteriores (Gaitán, 2001: 21). Otras comunicaciones reflexionan sobre el alcance de la globalización, cómo afecta a la sostenibilidad del Estado de Bienestar y sus repercusiones en el Trabajo Social.

Otra área temática será sobre cuestiones docentes y de investigación: cuestiones metodológicas de las distintas materias, la evaluación continua, la adaptación de los planes de estudio a las nuevas demandas de la sociedad, etc.

Otro de los puntos de interés fueron experiencias concretas en el ámbito de los Servicios Sociales con temas tan variopintos como la evaluación de los procesos de servicios y la incorporación de nuevos instrumentos de gestión, los planes de estudios, el Trabajo Social en el sector privado, la experiencia de un taller intercultural de mujeres, etc.

Este congreso se organiza en ponencias –dos o tres cada día- en horario de mañana y grupos de trabajo en el horario de tarde, donde cada congresista se adscribe en función de sus intereses. Las temáticas de algunos grupos de trabajo a modo de ejemplo fueron: la racionalidad de los planes de estudio actuales; los nuevos yacimientos de empleo para los trabajadores sociales y la necesidad de que el currículo sea lo suficientemente abierto y flexible para capacitar al alumnado, etc.

También hay un espacio denominado "aulas de comunicaciones": aula 1: valores en tiempo de la globalización; aula 2: la evaluación de experiencias curriculares; aula 3: el practicum; aula 4: las relaciones entre unidad curricular y fragmentación administrativa en las escuelas; aula 5: ayudas para la búsqueda de empleo como trabajadores sociales; aula 6: nuevas técnicas e instrumentos renovados de investigación; aula 7: cuestiones referentes al encuadramiento profesional, cuando se termina la carrera; y aula 8: las redes "institucionales": universidad, sociedad y administración (Vila, 1997[50]: 296-297).

III Congreso (Barcelona, 2000)

Hay tres conferencias marco: La revolución microelectrónica o la quiebra de los paradigmas. Leadership in the New Era: Using Take-Charge Strategies. Societat de la información i reptes educatius.

[50] La referencia es de 1997 porque la Revista *Cuadernos de Trabajo Social* nº 10, si bien aparece con esa fecha, fue publicada en 1998 (Carta del Director de Cuadernos de Trabajo Social, página 7).

Las áreas temáticas del congreso trataron sobre: formación continuada como proceso de ruptura imaginativa y permanente. La investigación como operación integrada en el procedimiento del Trabajo Social. Las prácticas de campo y la construcción del conocimiento: el profesor tutor como docente. La mediación en la formación: la intervención a partir de nuevos significados. Desarrollo, dinamización local y sostenibilidad: la articulación de conocimientos en torno a la participación social. Formación para la autoocupación. La formación en el nuevo espacio de la salud. La reorganización de los servicios sociales: nuevas perspectivas y modelos. El tratamiento de los temas jurídicos en los currículos formativos: la protección de los derechos y libertades y la responsabilidad del profesional. Nuevas tecnologías: nuevas calidades en la relación de profesores y estudiantes, su aplicación en la formación en Trabajo Social y redes telemáticas: cambios en la comunicación.

Todas estas áreas temáticas se desarrollaron a través de ponencias en mesas redondas así como un amplio número de comunicaciones.

IV Congreso (Alicante, 2002)

Los objetivos de este congreso fueron dirigidos a generar una reflexión teórica, necesariamente interdisciplinar, sobre la violencia en general y, más en concreto, sobre aquellas manifestaciones de la violencia que con mayor frecuencia se producen en el campo del Trabajo Social. Proponer, para su incorporación al Trabajo Social, modelos de intervención e instrumentos, desarrollados en otras disciplinas, para la prevención y el tratamiento de la violencia y abrir tanto la enseñanza como la práctica del Trabajo Social a nuevas preocupaciones que surgen de la dinámica social y ofrecer respuestas desde nuestra perspectiva profesional y disciplinar.

Las ponencias marco versaron sobre recomendaciones para el estudio de los distintos tipos de violencia; la necesaria cooperación entre los sistemas de justicia y asistencial en el tratamiento de la violencia; a pobreza e exclusao como consequencia e factor de violencia; the mask of violence; violencias en la comunidad; resolution de con-

flits familiaux en contexte interculturel; croisement des savoirs professionnels et savoirs associatifs; comprender la violencia, prevenir la violencia: retos para el Trabajo Social.

En relación a las mesas redondas, éstas trataron temas en torno a la temática del congreso con una gran variedad de comunicaciones en cada una de ellas: violencia de género; violencia familiar; violencia, pobreza y exclusión social; violencia en la escuela; violencia contra los inmigrantes y las minorías; la violencia en los medios de comunicación; investigación sobre la práctica del Trabajo Social en su aproximación a la violencia, etc.

V Congreso (Huelva, 2004)

El eje central de este congreso fue la reflexión sobre las posibilidades que existen para la construcción de un mundo mejor, más igualitario y sostenible. Se organizó en torno a seis conferencias, doce sesiones temáticas y tres simposios Las sesiones temáticas estuvieron relacionadas con las siguientes materias: la inmigración, intervención social y género, la lucha contra la exclusión social, la acción intercultural y la intervención social, la calidad de vida para las personas mayores, las nuevas realidades familiares, la protección social de los menores, adolescentes y jóvenes, la intervención social y la acción comunitaria, el Trabajo Social y la teoría del conocimiento, experiencias docentes innovadoras en Trabajo Social, nuevos espacios para el Trabajo Social y aspectos profesionales del Trabajo Social.

En este congreso y, por primera vez, se organizan tres simposios. Uno estuvo relacionado con las revistas de Trabajo Social y su presencia en el panorama de las revistas científicas. En otro se trabajó un tema de actualidad como fue la convergencia europea en el Espacio de Educación Superior, donde se pusieron las bases para todo el trabajo que se tuvo que emprender posteriormente para adaptar los estudios de Trabajo Social al Grado y la entrada en los Másteres y Doctorados. Y el tercero trató sobre la calidad de los títulos.

Una novedad que se introduce en este Congreso fue la exposición y posterior publicación de un volumen dedicado a los pioneros del Trabajo Social. Fue un trabajo donde participaron un número considerable de profesoras así como la Biblioteca de la Universidad de Huelva, que facilitó el trabajo en cuanto a la petición de libros y escritos originales de los pioneros a Universidades sobre todo norteamericanas. Se expusieron obras de autores relevantes para el Trabajo Social como Edith Abbott, Grace Abbot, Jane Addams, Saúl Alinski, Concepción Arenal, Samuel y Henrietta Barnett, Edward T. Devine, Dorothea L. Dix, Octavia Hill, Edward C. Lindeman, Josephine S. Lowell, Mary E. Richmond, Virginia P. Robinson, Alice Salomon, Jessie Taft, Henry Tawney, Beatrice Webb.

VI Congreso (Zaragoza, 2006)

En este congreso, las áreas temáticas giraron en torno a:

1) *El fenómeno migratorio,* con una serie de ponencias que reflejan los intereses de la profesión sobre este fenómeno: nuevas fronteras teóricas y metodológicas en la investigación social: aplicaciones de la sociología visual y la investigación-acción-participativa en el campo de las migraciones; miradas psicosociales sobre el fenómeno de la inmigración; génesis y efectos de las migraciones en las sociedades contemporáneas: reflexión desde Andalucía; la práctica del Trabajo Social con población inmigrante en España: responsabilidad etico-política, limitaciones de la perspectiva metodologista y aportaciones de los modelos de intervención en medio pluriétnico.

2) Otra de las áreas temáticas trató sobre *las perspectivas de género en Trabajo Social*, que se desarrolla igualmente a través de ponencia y comunicaciones: "engendering Social Work": conceptos teóricos y metodológicos feministas en su relación con el Trabajo Social; servicios sociales y políticas de igualdad de oportunidades y género y amor: del éxtasis al dolor.

3) Otra trató sobre la *Ética y la intervención en Trabajo Social*. Las ponencias versaron sobre la naturaleza de la relación profesional y la ética del trabajo; la forma-

ción de los trabajadores sociales en Francia: enfoques éticos desde una perspectiva de mutación social; la auditoria ética en Trabajo Social: un instrumento para mejorar la calidad de las instituciones sociales.

4) La *dependencia* con una ponencia sobre malos tratos y vejez: un enfoque integral. Y las comunicaciones que versan sobre experiencias y reflexiones de profesionales que trabajan con personas dependientes; la persona mayor dependiente y su familia; dependencia y cuidado: implicaciones y repercusiones en la mujer cuidadora; una aproximación social al contrato de ingreso en residencia; mediación en situaciones de dependencia: conceptos claves y marco jurídico relevante; el papel de la tutela legal de incapaces en las instituciones de guarda.

5) Otra de las áreas temáticas fue el *Espacio Europeo de Educación Superior*: la situación del Trabajo Social. Las ponencias fueron tres: Social Work education in Italy (la enseñanza del Trabajo Social en Italia). La educación psico-social: una dimensión esencial para la enseñanza del Trabajo Social en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. La experiencia piloto de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Huelva.

6) *La calidad en la enseñanza de Trabajo Social*. Las ponencias versaron sobre la profesionalización del estudiante y el espacio práctico de calidad. Plan de Practicum de intervención e innovación docente: el rol docente del tutor de práctica. El acompañamiento del estudiante. Formación y supervisión. El proceso de integración de la teoría y la práctica en la docencia de Trabajo Social con familias. Teoría y práctica del aprendizaje por interacción sobre la intervención en grupos. Las prácticas y supervisión en Trabajo Social.

Similar a la exposición bibliográfica que se hizo en el Congreso de Huelva, en este también se hizo una con los fondos propios sobre Trabajo Social. Las obras seleccionadas se presentaron agrupadas en tres apartados:

- La documentación de todos los Congresos Estatales de Diplomados en Trabajo Social, Congresos de las Escuelas Universitarias de Estudios Sociales y Congresos de Diplomados en Trabajo Social en Aragón.
- Las revistas editadas por los Colegios Oficiales de Trabajo Social, las editadas por las Escuelas Universitarias de Trabajo Social y las revistas específicas de otras instituciones.
- Monografías seleccionadas de Trabajo Social: desde los libros escritos por los precursores del Trabajo Social hasta libros de autores actuales.

Se exponen un total de 66 libros, 15 actas de Congresos y 31 revistas. La gran mayoría son obras de autores españoles pero también hay obras de autores extranjeros y obras impresas en América Latina.

VII Congreso (Granada, 2008)

Las conferencias de este congreso fueron tres: los derechos sociales en el sistema de Tratados de la Unión Europea. La situación profesional del Trabajo Social en los países de la Unión Europea. La reforma de la formación del grado y posgrado en el Espacio Europeo de Educación Superior: un desafío para el Trabajo Social.

Las ponencias trataron sobre temas tan diversos como El Trabajo Social con las personas excluidas. La gestión de la calidad en los servicios sociales. La situación profesional en los países de la Unión Europea y la reforma de los planes de estudios en el Espacio Europeo de Educación Superior. La gestión de la calidad en servicios sociales como herramienta de cambio social.

Se establecen cuatro grupos de trabajo, con las siguientes temáticas y con un número variable de comunicaciones a los mismos: nuevos problemas sociales (y no tan nuevos): retos para el Trabajo Social inaugural con 52 comunicaciones. Debates y cambios el estado de bienestar: nuevos contextos del Trabajo Social, con 26 comunicaciones. La reforma de la formación y la titulación en el marco del Espacio Europeo de

Educación Superior: desafíos para la docencia y el ejercicio profesional, con 49 comunicaciones y la investigación y el desarrollo de la disciplina y de la profesión del trabajo social, con 14 comunicaciones.

VIII Congreso (Gijón, 2010)

Los objetivos que se marcan para este congreso fueron tres: facilitar respuestas ante las nuevas problemáticas sociales; formar a las nuevas generaciones de estudiantes en la oportunidad del espacio Europeo de Educación Superior y preparar profesionales del Trabajo Social para que sean capaces de reconocer y atender la diversidad de las ciudades.

Este congreso es un poco distinto de lo habitual ya que su programación estuvo dirigida a hacer un congreso en la ciudad y para la ciudad. La idea era salir fuera las aulas, de espacios cerrados, para que hubiera un acercamiento a la sociedad civil, con la realización de actividades en diferentes puntos de la ciudad y para diferentes colectivos sociales. Las áreas temáticas del congreso giraron en torno a materias tan diferentes como: la escuela de Trabajo Social en la ciudad, donde se habló de innovación docente y experiencias de implantación del grado en Trabajo Social. La investigación en Trabajo Social, etc. El Espacio Europeo de Educación Superior. La ciudad desde diferentes puntos de vista: acogedora, accesible, integradora, saludable, educadora, de las mujeres. En cada una de las áreas temáticas se desarrollaron temas que hacían referencia a la misma. Así se trató el tema de la inmigración en sus numerosas variantes (menores inmigrantes, mediación intercultural, etc.), de la protección a la dependencia, de la intervención comunitaria para la prevención de la drogodependencia, de la intervención con menores infractores, de las personas sin hogar, talleres de empleo para la inserción laboral, de las mujeres (mujeres cuidadoras, el papel transformador del movimiento feminista, etc.), etc.

Además de las ponencias y comunicaciones, se programaron una serie de actividades paralelas en diferentes puntos de la ciudad de participación ciudadana como actividades infantiles y juveniles, documentales, maratón de poesía, exposiciones, charlas y

debates en los barrios, etc., con una extensa participación de los ciudadanos, los centros educativos, asociaciones, ONG's, centros sociales, etc. La clausura fue también un acto simbólico donde tuvo lugar el encendido de la llama de la conciencia ciudadana como señal de apertura y compromiso de la ciudad de Gijón por el derecho a la ciudad[51].

IX Congreso (Jaén, 2012)

Este congreso es el primero que se hace bajo la denominación de Facultades de Trabajo Social, lo que históricamente tiene una gran transcendencia. Esta nueva nomenclatura encierra años de reivindicación de la titulación, lo que supone el paso de la Diplomatura a los títulos de Grado, con la consiguiente aparición de las primeras Facultades de Trabajo Social en España.

Los contenidos temáticos del congreso fueron tratados a lo largo de varias conferencias y cuatro grupos de trabajo: 1) ámbitos clásicos y emergentes del Trabajo Social; 2) el Estado de Bienestar en el modelo social europeo; 3) formación universitaria con la implantación del Grado, Posgrado y Doctorado; 4) teorización de la experiencia profesional.

La conferencia inaugural titulada "el Estado de Bienestar frente a la crisis política, económica y social", estuvo centrada en la necesidad de mantenerlo porque ha permitido durante muchos años tener unos niveles de bienestar prácticamente homologables al resto de la Europa occidental a través de los pilares básicos como son los sistemas públicos de salud, educación y de rentas y pensiones junto a los servicios sociales.

La segunda sesión plenaria consistió en una mesa redonda donde la Conferencia española de Directores y Decanos de Escuelas y Facultades de Trabajo Social expusieron el largo camino recorrido hacia la consolidación universitaria del Trabajo Social. Posteriormente se analizaron las aportaciones de la figura histórica de Mary Richmond a la profesión, con las conferencias "genograma de Mary Ellen Richmond: La legitimidad de ser feliz" y "formación y sistematización de la práctica: el nacimiento de una profe-

[51] http://es.scribd.com/doc/29871621/Programa-VIII-Congreso-Escuelas-Universitarias-de-Trabajo-Social-Gijon-2010. Consultado el 19 de mayo de 2014.

sión con Mary Ellen Richmond". Otra de las conferencias que se impartió se titulaba "la migración y los conflictos étnicos en Europa". El último día se impartió una conferencia sobre las repercusiones de los medios de comunicación en el tratamiento de las noticias vinculadas a la violencia contra las mujeres, abogando por una política preventiva para la erradicación definitiva de esta lacra social.

A lo largo de los tres días que duró el congreso, se organizaron cuatro grupos de trabajo donde se debatieron temas de actualidad como la situación de la crisis económica y sus repercusiones sobre el Estado del Bienestar; la nueva formación de los trabajadores sociales con la incorporación de los Título de Grado, Posgrado y Doctorado; la revisión de los ámbitos de intervención social y la práctica profesional en Trabajo Social.

Las comunicaciones versaron sobre temas tan variados como la violencia de género y mujeres inmigrantes en la frontera: el caso de El Paso, Texas. Familias interculturales en España: análisis de la satisfacción vital. Diversidades familiares vinculadas a la inmigración. La contratación de mujeres inmigrantes ¿una alternativa a la crisis del cuidado de las personas? Abuelas cuidadoras del siglo XXI: recurso de conciliación de la vida laboral y familiar. La calidad en los servicios sociales de atención primaria desde la perspectiva de las personas usuarias. La incidencia del capital social en las dinámicas de exclusión/inclusión: la visión de los profesionales del Trabajo Social. Trabajo Social, síndrome de estar quemado por el trabajo y malestar psíquico: un estudio empírico en una muestra de trabajadores sociales en la Comunidad de Madrid. Teorizar la experiencia profesional del Trabajo Social. Desafíos y retos en la formación del trabajo social hacia el prácticum de grado, etc.

X Congreso y I Congreso Internacional de Facultades y Escuelas de Trabajo Social (Murcia, 2014)

Este congreso inaugura una nueva tipología al ser el primero que se celebra conjuntamente con un congreso de carácter internacional.

Se desarrolla alrededor de cinco conferencias plenarias impartidas por prestigiosos profesores universitarios europeos y americanos. Destacar la presencia de Saskia Sas-

sen, que fue Premio Príncipe de Asturias 2013 en Ciencias Sociales, y a la que se nombró Doctor Honoris Causa por la Universidad de Murcia en el seno del congreso.

Durante los tres días de duración se abordaron temas relacionados con las siguientes áreas y grupos de trabajo:

-*Innovación Docente* con seis grupos de trabajo: innovación docente en Trabajo Social. Metodología de la intervención social: innovación y docencia. Utilización de manifestaciones artísticas en la enseñanza y la práctica del Trabajo Social. Innovación docente en Trabajo Social: experiencias de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico y la ciudadanía activa.

-*Investigación en Trabajo Social y Transferencia* con nueve grupos de trabajo: impacto de la investigación en la sociedad y transferencia de resultados. Trabajo Social con enfoque de género: vinculación entre las prácticas docentes, líneas de investigación y la actividad profesional. Intervención e Investigación en Trabajo Social en el marco de protección a la infancia. Investigación novel en Trabajo Social. Nuevos retos de la intervención social, nuevas metodologías de investigación. La dimensión ética de la Investigación en Trabajo Social. El enfoque de la resiliencia en el Trabajo Social: nuevos paradigmas para la investigación e intervención social. Fuentes para la investigación y su aplicación práctica en el contexto social. La ciudad y el territorio como ámbito de la investigación microsocial. Desigualdades sociales.

-*Prácticas y supervisión,* con tres grupos de trabajo: supervisión: herramienta esencial en Trabajo Social. El prácticum y la supervisión educativa: una colaboración necesaria para la calidad en la formación de Trabajo Social. Docencia e innovación en las prácticas de Trabajo Social: adaptación y cambio.

-*Trabajos fin de Grado*, con tres grupos de trabajo: procedimientos organizativos y didácticos en los trabajos fin de grado. El trabajo fin de grado: una oportunidad para el crecimiento del Trabajo Social. El trabajo fin de grado como innovación y transferencia entre universidad y sociedad.

-*Seguimiento y evaluación de los Títulos de Grado en Trabajo Social y su vinculación con las competencias y salidas profesionales* con dos grupos de trabajo: seguimiento y evaluación de los Títulos de Grado en Trabajo Social. Trabajo Social terapéutico: formación, intervención y supervisión.

-*Estudios de Posgrado y Doctorado* con un grupo de trabajo: estudios de Postgrado y Doctorado en Trabajo Social.

-*Internacionalización del Trabajo Social* con tres grupos: buenas prácticas en Trabajo Social internacional; internacionalización del Trabajo Social en el campo de la investigación, docencia, formación y cooperación al desarrollo. Grupo Trabajo Social Universidad Autónoma de México.

-*El Trabajo Social en tiempos de crisis y cambio*, con cinco grupos: la ciudad como escenario de fracturas y nuevas formas de exclusión social. Los servicios sociales ante la crisis económica y financiera. Una lectura política desde el Trabajo Social. El reto de emprender e innovar desde el Trabajo Social. Estrategias ciudadanas frente a la crisis. Una mirada desde el Trabajo Social. Trabajo Social con familias en tiempo de crisis.

-*Ciudadanía y Trabajo Social* con cuatro grupos: derechos humanos, ciudadanía y Trabajo Social. El camino hacia la ciudadanía desde el Trabajo Social, Sociedad civil y Trabajo Social. Una perspectiva internacional. Habilidades específicas del trabajo social en la intervención en violencia de género.

En este congreso se introdujo como novedad la concesión de un premio a la mejor tesis doctoral que se hubiera leído en los dos últimos años, esto es, en el espacio que media entre la celebración de un congreso y otro.

Para finalizar y, al igual que hicimos en el apartado anterior, vamos a apuntar una serie de conclusiones sobre los aspectos que consideramos más relevantes en la trayectoria de la celebración de estos nueve congresos.

1. Los congresos han estado abiertos a todos los perfiles y figuras profesionales relacionadas con el Trabajo Social: docentes, personal investigador, estudiantes, profesionales en ejercicio, directivos de entidades sociales, etc.

2. En estos congresos, como es obvio, hay una fuerte carga de contenidos referidos a la formación, planes de estudio, experiencias metodológicas y, todo ello, en orden a mejorar los sistemas de enseñanza-aprendizaje. En el último de los congresos se percibe un fuerte interés por los trabajo fin de grado; de hecho, una de las áreas temáticas estuvo dedicada a esta cuestión por ser algo en el que todas las facultades y escuelas están iniciándose.

3. En los últimos congresos se percibe un aumento considerable de investigaciones tanto en el ámbito de la formación como en el ámbito de la intervención.

4. Si bien los congresos son de facultades y escuelas de Trabajo Social, es cierto, como bien dice Miranda (2014: 142-143) que los profesores vinculados a otras disciplinas, ajenas al Área de Trabajo Social y Servicios Sociales, pero "docentes en los estudios de Trabajo Social", no deben estar ajenos a los debates que se establecen en ellos porque contribuyen a la formación de los trabajadores sociales y su presencia es deseable, además de poder contribuir al Trabajo Social desde sus propias disciplinas.

5. La globalización y el desarrollo tecnológico han sido temas sobre los que se ha trabajado en algunos de los congresos. Ambos parecen ser la apuesta de progreso de las clases dominantes, pero las clases trabajadoras han visto como sus derechos sociales han caído en el terreno de lo cuestionable, de manera que con los ajustes y reajustes presupuestarios para la pretendida racionalidad del sistema económico, afecta en mayor medida a las clases más vulnerables, y por ende, a la dimensión del Trabajo Social.

6. No todas las facultades y escuelas participan a través de sus miembros en las ponencias y comunicaciones de los distintos congresos, aunque sí podemos decir que hay una alta asistencia de personas que son solo congresistas y también un

satisfactorio número de participantes con comunicaciones. Por ser el Congreso de Murcia el último de los celebrados y al tener un carácter internacional, veamos las Universidades que ha estado presentes con participación efectiva, aunque el volumen de participación es desigual: Murcia (organizadora), Alicante, Baleares, Barcelona (Autónoma y Ramón Llull), Castilla-la Mancha, Huelva, Girona, Granada, Jaén, La Laguna, León, Madrid (Complutense y Autónoma), Málaga, Navarra, País Vasco, La Rioja, Salamanca, Sevilla (Pablo de Olavide), Soria, Tarragona, Valencia, Valladolid, Vigo, Universidad de Educación a Distancia, Zaragoza. Y representantes de universidades americanas y europeas: Representantes de varias universidades de Colombia, Brasil, México, Chile, Costa Rica, Argentina, Portugal, Arizona, Italia, Montreal, Haifa, Western Michigan University. La participación de entidades no vinculadas a la universidad es muy minoritaria.

7. Sería interesante proseguir en los sucesivos congresos con la iniciativa del Congreso de Murcia de premiar la mejor tesis doctoral leída en el Área de Trabajo Social y Servicios Sociales de los dos últimos años como una medida para dar a conocer la investigación desarrollada en el ámbito del Trabajo Social.

8. De todos los congresos que se han celebrado hasta ahora, solo el de Alicante ha tratado un solo tema de manera monográfica: las manifestaciones de la violencia que con mayor frecuencia se producen en el campo del Trabajo Social. Todas las comunicaciones, ponencias, debates, etc. estuvieron centrados en la violencia: de género, familiar, pobreza y exclusión social, en la escuela, la violencia ejercida contra los inmigrantes y las minorías, en los medios de comunicación, etc. Y se llevaron experiencias de trabajo e investigación sobre esta problemática.

CAPÍTULO V

LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS DIFERENTES PLANES DE ESTUDIOS

1. Introducción

En este capítulo vamos a abordar un aspecto sustancial de los centros de formación como son sus planes de estudios. Estos no han permanecido invariables a lo largo del tiempo sino que han sufrido transformaciones al socaire de los cambios normativos que regulaban los estudios de Trabajo Social en España.

En total, y desde que nace el primer centro de formación hasta la actualidad, ha habido cinco planes de estudios oficiales (1964, 1983, 1996, 1998, 2009). No se considera como tales los contenidos que se cursaban en cada una de las escuelas existentes con anterioridad al reconocimiento oficial de la profesión, que eran el producto de lo que sus fundadores o promotores decidían como adecuados para la formación de esos primeros trabajadores sociales españoles, pero que no tenían ningún carácter legal.

Cada uno de los planes de estudios ha ido en consonancia con el Trabajo Social que se espera que desarrollen los trabajadores sociales una vez se incorporen al mundo laboral. Conforme el país se ha ido modernizando progresivamente, el Trabajo Social ha ido incrementando su presencia en nuevos y diferentes ámbitos profesionales, lo que les ha exigido nuevas competencias a las que con cada nuevo plan de estudios se intentaba dar respuesta. Partimos de que un plan de estudios es el conjunto de las enseñanzas organizadas por una Universidad atendiendo a las indicaciones emanadas de las regulaciones estatales publicadas en el BOE y cuya superación da derecho a la obtención de un título oficial que habilita para ejercer una profesión.

Para su estudio más pormenorizado dividiremos los planes de estudios en bloques. Si bien los planes de estudios oficiales son cinco, dedicaremos un primer apartado a los planes de estudios no oficiales que se cursaban en las primeras escuelas de Trabajo Social, donde no había uniformidad ya que, al no estar los estudios reconocidos, cada

escuela decidía y programaba los conocimientos que, según sus criterios, un asistente social debía saber para poder ejercer su profesión en las mejores condiciones posibles. Por tanto, una vez analizados los estudios no oficiales, dedicaremos un primer bloque a los planes de estudio de 1964, en el que ya hay un reconocimiento oficial de los estudios, y se elabora un primer plan de estudios oficial para todo el territorio español por lo que encontramos una cierta similitud entre planes de estudio de las distintas escuelas de España. Un segundo bloque, donde se da un salto, más cualitativo que cuantitativo, porque los estudios entran a formar parte del marco universitario, convirtiéndose en una Diplomatura y que data de 1983. Un tercer bloque en el que veremos los planes de estudio de 1996 y 1998, donde hay un cambio importante relativo a la introducción de una nueva unidad de medida, el crédito, que es el número de horas que el estudiante tiene que cursar, además de otros cambios significativos. Y, por último, un cuarto bloque que lo conforman los planes de estudios del Grado en Trabajo Social, y que se ponen en marcha a partir del año 2009. Aquí sí que se da un salto tanto cualitativo como cuantitativo, fundamentalmente por dos motivos: en primer lugar, por una mayor duración de los estudios pasando de tres a cuatro años y, en segundo lugar, cualitativo, porque se amplía tanto el número como el tipo de materias que los futuros trabajadores sociales tienen que cursar.

2. Los primeros contenidos académicos

Las primeras escuelas de formación de asistentes sociales no tenían un plan de estudios único para todas, puesto que los mismos aún no estaban reconocidos legalmente, lo que sucederá por el Decreto 1403/1964, de 30 de abril[1].

Las materias de estudio, al no estar la carrera reconocida por el Estado, responden a las características de los promotores en cuanto a orientación religiosa e ideológica, poniendo el acento en aquellas asignaturas que consideran más importantes para guiar su acción en la práctica, y que tiene una fiel correspondencia con lo que se espera de un(a) asistente social en los inicios de la profesión. No obstante, y puesto que las diferencias entre unas escuelas y otras no eran tan radicales, al final, en casi todas ellas, los estudiantes cursaban prácticamente el mismo o similar tipo de asignaturas.

Los planes de estudios de las primeras escuelas tenían, además, un carácter eminentemente aplicado a la función que *las* asistentes sociales iban a desarrollar y no se exigía en todas las escuelas, como requisito previo, una preparación básica anterior. Teniendo en cuenta que los campos de intervención son tan variados desde sus inicios, cada escuela puso el acento en aquellas materias que consideraba más importantes para orientar su actuación y, precisamente, por este carácter practicista, el tiempo dedicado a *practicar* ocupó desde siempre un lugar muy importante en la formación de los futuros profesionales. No había pretensiones academicistas en los planes de estudios, ya que la investigación y la ciencia estaban muy alejadas de ellos. En realidad, se preparaba a los estudiantes para que intervinieran en lugares tan distintos y dispares como podría ser un centro parroquial, asistencial, sanitario, un albergue, una empresa, un dispensario (Miguel, 2010: 62).

No conocemos con exactitud los contenidos que se cursaban en las distintas escuelas existentes en España antes del reconocimiento oficial de los estudios, porque ello sería objeto de otra investigación, pero sí podemos acercarnos someramente a sus contenidos tomando como referencia los planes de estudios de las escuela de Asistentes

[1] BOE número 117, de 15 de mayo de 1964.

Sociales de San Sebastián, Málaga y Tenerife en sus primeras fases de existencia. Esta aproximación puede darnos indicadores valiosos para ver los contenidos formativos en consonancia con lo que se esperaba de un asistente social. Aunque también contamos con información muy sucinta de los contenidos de otros planes de estudios que vienen a corroborar lo que era la generalidad de las distintas escuelas por aquellos años. Por ejemplo, el plan de estudios de la escuela de Formación Social Torras i Bages era el que, según Colomer (2009: 126), se seguía mayoritariamente en el resto de escuelas de España. Se cursaban asignaturas como psicología general y dinámica, derecho civil, procesal y penal, medicina del trabajo, puericultura social, sociología y técnicas de investigación social, etc. Esta formación se complementaba con algunas materias como gramática catalana, pedagogía, historia contemporánea, etc. Todas las actividades se hacían en catalán porque desde la escuela se quería intensificar el sentido de país, tan mermado oficialmente.

Respecto al plan de estudios de la escuela de San Sebastián, la formación tenía un perfil religioso-vocacional y otro perfil humano-profesional. Para dar cumplimento al primero de los perfiles, las asignaturas eran de contenido religioso –formación religiosa, moral y ética, doctrina social de la Iglesia Católica, iniciación bíblico-teológica-. Viene a confirmar este perfil las manifestaciones que se hacen desde la Diócesis de San Sebastián, que era la fundadora de dicha Escuela, en el Reglamento de Régimen Interno (Irazusta, 1990: 59-60):

> "La Diócesis de San Sebastián cuenta desde el presente año con una entidad más, de *signo apostólico*: la Escuela de Asistencia Social (…). El lema podría resumirse en amar a Dios y al prójimo y hacer del amor al prójimo una profesión (…). Es preciso buscar el bien ajeno sin tasa, llevando la *caridad* que remedia muchas necesidades, con ingenio y auténtica expresión del amor a Dios".

Respecto al segundo de los perfiles, el humano-profesional, el contenido abarca asignaturas denominadas *técnicas* –estadística, demografía, economía; otras con *contenido humano* –psicología, sociología, pedagogía, nociones de medicina, puericultura e higiene, psiquiatría, derecho, historia social contemporánea, sistemas sociales y filosofía social-. Y, por último, las asignaturas de contenido *profesional* –técnicas de servicio social (casos, grupo y comunidad), recursos de la comunidad,

formación del asistente social (cualidades del asistente social y técnicas administrativas). No obstante, el mayor peso lo tenían las materias con contenido humano y religioso.

En relación a la escuela de Málaga, los primeros planes de estudios que se cursan datan del año 1959 y están en vigor hasta que se aprueban los planes oficiales. Se hace mucho hincapié en las materias de sociología y medicina, debido a la vinculación que tenían las personas que la dirigían con estas disciplinas.

Cuadro nº 6. Plan de estudios no oficial de 1959. Escuela de Málaga

Plan de estudios no oficial de 1959 Málaga		
Primer Curso	**Segundo Curso**	**Tercer Curso**
-Dogma Católico -Historia Social -Estadística -Psicología General y Evolutiva -Técnicas de Investigación Social -Patología General y Terapéutica -Anatomía Funcional -Puericultura y Dietética -Técnicas de Asistencia Social -Archivos y Biblioteca -Prácticas	-Apologética y Vida Sobrenatural -Sociología -Teoría y Política Económica -Psicología e Higiene Mental -Medicina Social -Pedagogía -Legislación Social -Derecho Civil -Técnicas de Asistenta Social -Prácticas	-Moral profesional -Sociología -Psicología-Pedagogía -Técnicas de Empresa -Técnicas de Grupo y Comunidad -Doctrina Social Católica -Prácticas

Fuente: Hernández Muñoz, 1992: 42.

Una vez finalizado el último curso, los estudiantes tenían que presentar un trabajo monográfico sobre un tema social.

Respecto a la escuela de Tenerife, el plan de estudios no estaba suficientemente estructurado y la dificultad radicaba en que, a finales de los años cincuenta, se trataba de una nueva profesión que aún no tenía definida con toda claridad cuál era su actividad profesional (Barranco et. al, 1993: 58). No obstante, el conjunto de materias teóricas así como la formación práctica eran similares a las que se impartían en otras escuelas españolas e incluso europeas, con las que se tenía cierto contacto, sobre todo con

Francia y Bélgica. Los contenidos son básicamente religiosos y humanos poniendo énfasis en los aspectos morales, técnicos y sociales.

Cuadro nº 7. Plan de estudios no oficial de 1960. Escuela de Tenerife

Plan de estudios no oficial de 1960 Tenerife		
Primer Curso	**Segundo Curso**	**Tercer Curso**
-Servicio Social -Derecho -Técnicas de Servicio Social -Psicología -Doctrina Social Católica -Filosofía Social -Formación Religiosa -Estadística	-Técnicas de Investigación -Formación del Asistente Social -Moral Profesional -Psicopatología -Patología -Técnicas de Servicio Social -Doctrina Social -Psicología -Derecho Laboral -Economía	-Psicología -Formación del Asistente Social -Moral -Economía -Técnicas de Servicio Social -Doctrina Social -Actualidad Internacional -Medicina Social

Fuente: Barranco et al., 1993: 59.

A través del estudio de las tesinas que los alumnos presentaban al finalizar los estudios entre los años cuarenta y sesenta, y desde la perspectiva académica, según Roldán y García (2010: 129), se aprecia que tanto los contenidos como la metodología son muy pobres. Los marcos teóricos de referencia son fundamentalmente ideológicos (encíclicas, discursos políticos, etc.). En metodología no se encuentra ninguna alusión explicativa respecto al método utilizado. La bibliografía reseñada es muy limitada (en ocasiones no existe o solo aparecen los títulos, sin referencia a los autores y responde a la influencia religiosa y política de la época). La falta de análisis crítico y de reflexión es un elemento común en las tesinas estudiadas. Todo ello da cuenta sin duda del nivel de formación impartido en las escuelas de asistentes sociales en esos años. Así mismo lo confirma Pérez Rivero (2010: 91) cuando nos dice que la bibliografía encontrada en las tesinas se reduce prácticamente a referencias a documentos de la Iglesia como Encíclicas o teorías expuestas por diversos Papas o personas pertenecientes a la Iglesia Católica, ignorando prácticamente todas las teorías que en esta época se habían hecho ya al Trabajo Social en el contexto mundial, así como la bibliografía de otras disciplinas. Lo que nos vuelve a confirmar que la formación impartida estaba muy centrada en la práctica. A lo largo de los años sesenta sí comienza a aparecer algo de

bibliografía, aunque sigue un predominio de la de carácter religioso; también comienza a verse fuentes documentales relativas a otras disciplinas: psicología, sociología, pedagogía, derecho, medicina, economía, etc.

Estas tesinas, cuya elaboración era obligatoria, tenían una relación directa con el lugar geográfico y alrededores donde estaba instalada la escuela. Por ejemplo, en la escuela de Manresa, los temas de las tesinas eran, entre otros: "Asistencia social del anciano en Manresa"; "Necesidad de una guardería infantil en Sallent"; "Trabajo de la mujer en Navarcles"; "El barrio de San Pau en Manresa"; "Formación cultural de los adultos en la ciudad de Vic", etc. Como podemos apreciar todos estos trabajos estaban vinculados a las realidades y necesidades de la época y del lugar. En el análisis de otras tesinas se observa igualmente cómo, con la creación de las escuelas, comienzan los estudios de las comunidades parroquiales y estudios de la comunidad para la creación de centros sociales en barriadas, parroquias, etc. En todas ellas se observa una gran uniformidad para acercarse a los procesos de intervención que pensaban en una asistencia social más laica y más técnica, de acuerdo con los nuevos tiempos que emergían (Zamanillo, 2010: 28).

3. Primer plan de estudios oficial (1964)

Una vez reconocida la profesión, aparece el primer plan de estudios oficial de los estudios de Asistente Social por la Orden Ministerial de 31 de julio de 1964[2]. Éste fue un hecho de gran relevancia y decisivo porque crea, en primer lugar, el título académico. El Ministerio de Educación Nacional se reserva la facultad de expedir el título, el cual se hace imprescindible para ejercer la profesión, y permitió que todas las escuelas tuvieran una misma base formativa, aunque cada una fue adaptando el mismo a sus propios intereses e idiosincrasia.

En noviembre de 1966, se publica una Orden Ministerial por la que se reconoce al título de Asistente Social el nivel de Técnico de Grado Medio y, el 26 de octubre de ese mismo año, se publica otra Orden Ministerial, complementaria a la de julio de 1964, por

[2] BOE de 12 de agosto de 1964.

la que se aprueba el plan de estudios, cuadro horario y cuestionarios de las enseñanzas de esa titulación[3]. Su cumplimiento y seguimiento estaba adscrito a la Dirección General de Enseñanza Profesional. En la misma quedan reflejadas tanto las materias a impartir así como las correspondientes horas de dedicación a cada una de ellas. Ante todo y, en primer lugar, ello permite que hubiera una homologación en cuanto a las funciones y actividades que deben ser desarrolladas por las asistentes sociales. No obstante, y según Red y Brezmes (2003: 137), el primer plan de estudio no difiere sustancialmente de los planes que venían desarrollándose en las escuelas existentes.

Creemos que es interesante destacar parte del Preámbulo de dicha Orden Ministerial porque refleja cómo se concibe el papel que estaba llamado a desempeñar el asistente social y cuyos contenidos, tanto teóricos como prácticos, van encaminados a ese fin, sin dejar de valorar el importante papel que han venido jugando las escuelas:

> "La inserción de los individuos en la sociedad da lugar con frecuencia a estados de inadaptación, provocados unas veces por circunstancias particulares del sujeto (instrucción deficiente, enfermedades, hábitos antisociales, emigración a un medio extraño), y consecutivos en otros casos, a la especial complejidad de la vida social en sí misma y al ritmo de su evolución. La unicidad de sentidos de estos fenómenos, y a la vez, la multiplicidad de los motivos a que obedecen, han ido perfilando en las modernas sociedades una forma específica de "asistencia social" que, por un lado, no es identificable con ninguna actividad asistencial determinada (instrucción, sanidad, beneficencia, asesoramiento, etc.) pero que al mismo tiempo participa en cierto modo del contenido y de las técnicas de todas y especialmente se caracteriza por técnicas específicas de promoción social de individuos, grupos y comunidades, que no han alcanzado su normal desarrollo. Por lo que a España se refiere, la actividad de los Asistentes Sociales con el sentido y las circunstancias expuestas, es constatable por lo menos desde 1932, año de la creación en Barcelona de la Escuela Católica de Enseñanza Social. Desde entonces la meritoria y eficaz labor de las Escuelas de Asistentes Sociales existentes, y por modo singular, las de la Iglesia y de la Sección Femenina de FET y de la JONS, ha cristalizado en una realidad que permite y exige la promulgación por el Estado, de normas que regulen la formación académica de los Asistentes Sociales y establezcan los requisitos para la obtención del título oficial que habilite para el ejercicio profesional de esta actividad".

En el siguiente cuadro podemos ver el contenido de ese primer plan de estudios, que estuvo vigente hasta que estos se convierten en universitarios por la Orden de 12 de abril de 1983, que establece las directrices para su elaboración por parte de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social[4], aproximadamente unos veinte años.

[3] BOE número 96 de 1 de diciembre de 1966.
[4] BOE de 19 de abril de 1983.

Cuadro nº 8. Primer plan de estudio oficial. 1964

Primer plan de estudios oficial y cuadro horario[5]	
Materias	**Horas semanales**
Primer Curso	
Formación Religiosa	2
Psicología General	3
Sociología General	2
Principios Generales y Metodología del Servicio Social	2
Prácticas del Servicio Social	16
Fundamentos de Estadística y Demografía	2
Elementos de Derecho (Civil, Penal y Administrativo)	2
Nociones de Medicina, Higiene y Sanidad-Puericultura	2
Formación del Espíritu Nacional	1
Educación Física	2
Segundo Curso	
Formación Religiosa (Doctrina Social de la Iglesia	2
Psicología Genética y Diferencial	2
Sociología (Estructura Social Contemporánea)	2
Servicio Social Individual y de Grupo	3
Prácticas de Servicio Social	16
Economía	2
Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social	2
Psiquiatría Social e Higiene Mental	2
Formación del Espíritu Nacional	1
Educación Física	2
Tercer Curso	
Formación Religiosa (Moral Profesional)	2
Psicología Social	2
Sociología (Técnicas de Investigación	2
Servicio Social de Comunidad y Organización de Servicios Sociales	3
Prácticas de Servicio Social	20
Medicina Social	2
Educación Física	2

[5]Estudios de Asistente Social regulados por Decreto 1403/1964 de 30 de abril (BOE de 15 de mayo). Plan de Estudios y cuadro horario aprobado por Orden Ministerial de 31 de julio de 1964 (BOE de 12 de agosto).

Respecto a este plan de estudios, en primer lugar, no se puede descontextualizar de la situación histórica y de las prácticas sociales del momento. El carácter centralista del Estado, su acción paternalista y las prácticas benéfico-asistenciales de las instituciones definen los rasgos de un sistema basado en una concepción residual de la acción social, que mantiene y fomenta un sistema reparador ante las necesidades tanto individuales como colectivas. No obstante, también es justo decir que en el seno de muchas escuelas se hicieron serios intentos por tener un contacto más directo con la realidad e introducir elementos innovadores en la intervención profesional, aunque como dice Bueno Abad (1989: 23), en algunos casos los intentos realizados desde las escuelas para modificar los tipos de intervención serán frustrados o simplemente ignorados De hecho, se entró en contacto con profesionales de otros países y se promovieron cursos y seminarios de formación para introducir prácticas más innovadoras.

El total del número de horas que el estudiante tenía que cursar era de 101, repartidas en los tres cursos: 34 en primero y segundo y 33 en tercero. El número de asignaturas es de 27, 10 en primero y segundo y 7 en tercero.

Las materias que lo integran se agrupan en dos áreas: enseñanzas teóricas, que responden a la necesidad de una formación técnica, con un total de 49 horas y formación práctica, con un total de 52 horas. Como vemos, repartidas casi al 50% la formación teórica y la formación práctica.

Respecto a la asignatura de Prácticas de Servicio Social, a pesar de la importancia en cuanto al número de horas que le otorga el plan de estudios en los tres cursos académicos, la descripción de su contenido es mínima, por lo que permitía que cada escuela las orientara y organizara según sus posibilidades y particulares visiones de las funciones del asistente social.

Cuadro nº 9. Descripción de contenidos de las Prácticas de Servicio Social según el plan de estudios de 1964.

Primer Curso
Prácticas de Servicio Social I. Preparación a las prácticas mediante el estudio en grupos reducidos de temas sociales
Segundo Curso
Prácticas de Servicio Social I. Servicio Social de casos más complejos que los tratados en primer curso y su documentación II. Participar en trabajos de grupo
Tercer Curso
Prácticas de Servicio Social I. Servicio Social individualizado (casos en los que el problema resida en la personalidad del atendido) II. Servicio Social de grupo III. Colaboración en Servicio Social de Comunidad IV. Trabajos de investigación aplicados al Servicio Social

Fuente: Plan de Estudios de 1964.

Si tenemos en cuenta el carácter de la formación vemos que las asignaturas de contenido religioso tienen un total de 6 horas, igual número de horas que los contenidos sociológicos y las materias de higiene, medicina y psiquiatría; las asignaturas de carácter psicológico tienen un total de 7 horas. Las materias de estadística, demografía, economía y derecho con un total de 8 horas, mismo número de horas que las asignaturas de educación física y formación del espíritu nacional. Por último, si englobamos las asignaturas específicas de la profesión tanto teóricas como prácticas, éstas suman un total de 60 horas, siendo el 8% total de horas dedicadas a principios generales y metodología del servicio social, servicio social individualizado y de grupo, y servicio social de comunidad y organización de servicios sociales, asignaturas que en el próximo y siguientes planes de estudio serán consideradas fundamentales en el currículum de los trabajadores sociales.

El contenido práctico de los estudios, como hemos podido apreciar, ocupa un espacio temporal importante con lo que la formación era mitad teórica, mitad práctica. El estudiante tenía que cursar la asignatura práctica en un centro de carácter social o

educativo, supervisado directamente por profesoras asistentes sociales de las escuelas, ante la imposibilidad de que los estudiantes estuvieran ubicados con profesionales en ejercicio, por la escasez existente de centros con asistentes sociales contratados.

Las asignaturas de formación religiosa, educación física y formación del espíritu nacional[6], forman una tríada que se contemplaba en todo tipo de enseñanzas, y fueron revalorizadas, tal y como manifiestan Bernecker (1999: 281) y Orozco (2001: 104). En todos los centros docentes, incluidos los centros universitarios, imperó la educación nacional católica. Quedan abolidos y suspendidos el laicismo, la coeducación y la enseñanza de idiomas no castellanos. Los libros de texto sufrieron una implacable censura tanto religiosa como política. La confesión católica, el dogmatismo político y los métodos de aprendizaje repetitivos fueron los elementos característicos en todos los ámbitos de la enseñanza durante los primeros decenios posteriores a la Guerra Civil.

El profesorado que podía impartir las distintas asignaturas tenía que estar en posesión del título de licenciado universitario para las enseñanzas teóricas y del título de asistente social para las enseñanzas prácticas. Una circular del Ministerio de Educación Nacional comunica la titulación específica que se debe poseer para impartir las distintas materias (Circular de fecha 31 de julio de 1964. Legajo 40): Psicología (Diploma de la Escuela de Psicología y Psicotecnia o Licenciado en Filosofía y Letras, Sección de Pedagogía o Médico Psiquiatra); Sociología (Licenciado en Ciencias Políticas o Económicas o Licenciado en Derecho o Diplomado por el Instituto Social "León XIII"; Derecho (Licenciado en Derecho); Medicina (Médico Diplomado en Sanidad o Licenciado en Medicina; Estadística y Demografía (Diplomado en la Escuela de Estadística o Licenciado en Ciencias Políticas o Económicas o Licenciado en Ciencias Exactas; Economía (Licenciado en Ciencias Políticas o Económicas o Licenciado en Derecho; Técnicas de Servicio Social y sus prácticas (Asistente Social).

[6] Respecto a esta asignatura se trató, sin ningún género de dudas, de la presencia más significativa que el falangismo tuvo en el sistema educativo. La responsabilidad de esta materia siempre recayó en su organización juvenil, que no era otra que el Frente de Juventudes. Aunque a todos los planes de estudios se incorporó esta asignatura, ello no estaba determinado por la administración educativa, sino por una delegación nacional, dependiente de la Secretaría General del Movimiento.

La expedición del título queda regulada por la Orden de 25 de octubre de 1966[7]. Puede ser solicitado por todos los alumnos que hubiesen cursado dichos estudios y aprobado los ejercicios de reválida. Como en estas fechas no existía aún ninguna Escuela Oficial de Asistentes Sociales (aunque ya se estaba gestionando su existencia) todo lo referente a estos estudios se vincula a un organismo oficial, la Junta Consultiva de Asistentes Sociales, que es la encargada de su gestión. La documentación que el estudiante tenía que aportar era la siguiente:

- Instancia de solicitud de expedición del Título dirigida al Ministerio de Educación y Ciencia.
- Certificación del acta de nacimiento.
- Certificación Académica de los estudios donde figuren las asignaturas con sus calificaciones y fechas de aprobación, así como en su caso, las disciplinas convalidadas citando las correspondientes resoluciones.
- Certificación de haber aprobado los ejercicios de reválida expedida por la Junta Consultiva de Asistentes Sociales.
- Mil pesetas en papel de pagos del Estado en concepto de importe de las tasas establecidas para los títulos de grado medio.
- Una póliza de 50 pesetas.

La Secretaría de la Junta Consultiva formula el correspondiente expediente y, con un Informe, lo remite a la Sección de Títulos del Ministerio para su tramitación. Una vez expedidos, la Sección de Títulos los remitirá a la citada Junta Consultiva para su entrega a los interesados.

3.1. Prueba final fin de carrera. La reválida

El proceso de control estatal de los estudios de asistente social culminará con la creación de la primera Escuela Oficial de Asistentes Sociales de Madrid, en 1967[8], que sustituye en funciones a la Junta Consultiva. Queda adscrita a la Dirección General de

[7] BOE de 28 de noviembre de 1966.
[8] Decreto 986/1967 de 20 de abril.

Formación Profesional del Ministerio de Educación y Ciencia, y con las reglamentaciones de la prueba final de los estudios, la reválida, gestionada por la misma.

En este primer plan de estudios oficial se contempla que, una vez cursados los estudios para la obtención del título, era obligatorio superar una prueba final de carrera, una reválida, donde se examinaba a los estudiantes de todas las materias cursadas en los tres años, conforme al plan de estudios en vigor. Esta prueba final, meticulosamente diseñada, es objeto de prolijas y sucesivas normativas en los años 1968, 1969, 1970 y 1971. Lo que indica posiblemente la resistencia de los centros a una fiscalización muy rígida. Estuvo en vigor hasta que los estudios se convirtieron en diplomatura universitaria.

Las pruebas de reválida, con las que culminan los estudios de asistente social, se celebrarían anualmente en dos convocatorias, la ordinaria en junio y la extraordinaria en septiembre. A partir de 1973 se arbitra otra convocatoria extraordinaria en el mes de febrero, al objeto de que los estudiantes no tuvieran que esperar hasta el mes de junio para expedir sus títulos. A dichas pruebas y en todas las convocatorias se podrían presentar también quiénes estén en posesión del título de asistente social, expedido por una escuela reconocida y no hayan podido convalidarlo con anterioridad[9]. La inscripción debía ser realizada a través de la escuela respectiva, acompañando a la solicitud un certificado del centro en el que conste la fecha de expedición del título, periodos en los que se cursaron sus estudios y calificaciones obtenidas. La tasa correspondiente era de 300 pesetas por derecho de examen. Para ser admitida a la realización de dichas pruebas era condición indispensable el haber desarrollado las prácticas con la extensión mínima de los horarios completos establecidos en el vigente plan de estudios. Las pruebas tenían dos días de duración. Los grupos de materias eran dos tal y como se observa en el cuadro siguiente:

[9] Muchos asistentes sociales no tenían reconocido su título por haber cursado los estudios con anterioridad a la fecha de su reconocimiento oficial.

Cuadro nº 10. Grupos de materias de la prueba de reválida 1964

Grupo 1º
Materias fundamentales (Psicología, Sociología, Métodos del Servicio Social y Prácticas, que consistía en el desarrollo de un supuesto práctico de asistente social)
Grupo 2º
Materias complementarias (Medicina y Psicopatología; Derecho y Economía)

Posteriormente, el Ministerio de Educación y Ciencia, a través de una Orden de 25 de mayo de 1971[10], dicta nuevas normas para la realización de las pruebas finales de los estudios de asistente social, estableciéndose tres grupos de materias, tal y como se puede apreciar en el cuadro siguiente:

Cuadro nº 11. Grupos de materias de la prueba de reválida 1971

Grupo 1º
a) Sociología b) Técnicas de Asistencia Social
Grupo 2º
a) Psicología b) Medicina y Psicopatología
Grupo 3º
a) Estadística, Demografía y Economía b) Derecho y Seguridad Social
Además de un supuesto práctico de una situación real o hipotética, que fuera propia de un asistente social, que había que resolver conforme a la aplicación del proceso metodológico

Con posterioridad se hizo una nueva reestructuración de los grupos de contenido simplificando la denominación, según se expresa en el cuadro siguiente:

[10] BOE número 160, de 6 de julio de 1971.

Cuadro nº 12. Grupos de materias de la prueba de reválida 1973

Grupo 1º
Métodos y Sociología
Grupo 2º
Psicología, Medicina y Psicopatología
Grupo 3º
Derecho, Economía y Estadística
Además de un supuesto práctico de una situación real o hipotética, que fuera propia de un asistente social, que había que resolver conforme a la aplicación del proceso metodológico.

Todas estas modificaciones se hacen para homogenizar los grupos de materias que eran objeto de evaluación. Respecto a las de formación religiosa y del espíritu nacional, que no eran evaluadas en las pruebas de reválida, sí se recoge, no obstante, en el punto 3 de la Orden de 25 de mayo de 1971[11]:

> "Igualmente las escuelas presentarán por cada alumno certificado de haber aprobado las disciplinas de Religión y Formación del Espíritu Nacional". Y en el punto 5: "Los alumnos que se presenten a convalidar el título que posean de escuelas no reconocidas efectuarán las pruebas de Religión y Formación del Espíritu Nacional".

El tribunal examinador estaba formado por profesores de Universidad y de la Escuela Oficial de Madrid, que se desplazaban a las distintas regiones españolas para verificar la prueba. Las escuelas también proponían tres profesores para la corrección y calificación conjunta de los examinandos. En Andalucía, esta prueba inicialmente se realizaba en Granada, posteriormente en Sevilla y desde 1974 se hace rotativo entre las cuatro escuelas de esta región: Málaga, Granada, Sevilla y Huelva.

Debido a que las escuelas estaban repartidas por toda la geografía se formaban tribunales en distintos puntos de España y se intentaban aglutinar todas las escuelas en una sede, según las distancias geográficas, al objeto de que no fuera demasiado gravoso para estudiantes y profesorado, que tenían que desplazarse y costearse la estancia

[11] BOE número 160 de 6 de julio de 1971.

durante al menos dos días. La distribución permaneció más o menos invariable a lo largo de muchos años, aunque anualmente se podía cambiar la sede de la escuela donde se realizaban los exámenes.

En 1972 se plantea nuevamente la posibilidad de reformar la prueba de reválida porque ya están en marcha las conversaciones para la posible integración de los estudios en Escuelas Universitarias. Fueron muy frecuentes las reuniones de directores de escuelas en aquellos años. Todos los encuentros tenían lugar en la Escuela Oficial de Madrid, que era la que lideraba este movimiento pero, como dijimos con anterioridad, ésta no desaparecerá hasta la conversión de los estudios en universitarios.

Esta prueba no siempre fue aceptada de buen grado teniendo en cuenta que muchas escuelas, con anterioridad a la publicación del plan de estudios oficial, exigían a los estudiantes la presentación de un trabajo fin de carrera, una tesina, que se hace extensivo a casi todas las escuelas que se van creando. Se entendía, según lo expresa López Bueno (citado en Porcel, 1980: 60), que:

> "la Reválida supuso un retroceso en la formación al ser sustituida una prueba de madurez –exigencia de un trabajo personal de investigación y acción- por otra de sólo memorización absurda y hoy ineficaz a todos los niveles".

Por tanto, la reválida adquiere un cariz más controlador y menos creativo que podían tener aquellos trabajos.

En el cuadro siguiente pueden verse los tribunales que existen durante los años 1970, 1971, 1972, 1973, 1974, 1975, 1976, 1977[12], 1978[13] y las Escuelas que aglutina

[12] En este año, la convocatoria para las pruebas de reválida y los tribunales correspondientes sólo citan a las escuelas por la provincia donde está ubicada, e incluso por las escuelas de una determinada Comunidad Autónoma.

[13] Este año sólo aparece que se examinarán en el correspondiente tribunal los alumnos procedentes de: Tribunal de Madrid (alumnos de las escuelas reconocidas de Madrid, Alicante, Valencia, Zaragoza y los de la Escuela Oficial); Barcelona (alumnos de las Escuelas reconocidas de Cataluña y Baleares); Valladolid (alumnos de las Escuelas reconocidas de la Coruña, León, Logroño, Oviedo, Salamanca, Santander, Valladolid y Burgos); San Sebastián (alumnos de las Escuelas reconocidas de Álava, Guipúzcoa, Pamplona y Vizcaya); Granada (alumnos procedentes de las Escuelas reconocidas de Andalucía), Santa Cruz de Tenerife (alumnos procedentes de las Escuelas reconocidas de Canarias) y, en todos los tribunales, todos aquellos alumnos libres que lo soliciten).

cada uno de ellos[14]. Como podrá observarse, algunas de las escuelas van desapareciendo a lo largo de los años porque no constan en la relación que se hace pública desde la Escuela Oficial de Madrid, que es la que tiene la responsabilidad de la convocatoria.

Cuadro nº 13. Tribunales de reválida desde 1970 hasta 1978

Tribunal de Madrid
Madrid Escuela Oficial de Asistentes Sociales "San Vicente de Paúl"[15] Escuela de Asistentes Sociales "Consuelo Moreno" Escuela de Formación Social "Santa Luisa de Marillac" Escuela de Asistentes Sociales Hermanas Hospitalarias del "Sagrado Corazón de Jesús"[16] Escuela de Asistentes Sociales "Santa Teresa"
Toledo Escuela "Dolores Sopeña"[17]
Alicante Escuela "Virgen del Remedio"
Valencia Escuela Diocesana de Asistentes Sociales
Pamplona Escuela Diocesana de Asistentes Sociales "San Vicente de Paúl"
Zaragoza Escuela "San Vicente de Paúl" Escuela de Asistentes Sociales de la Universidad Laboral
Tribunal de Barcelona
Barcelona Escuela Católica de Enseñanza Social (femenina)[18] Escuela de Enseñanza Social (masculina)[19] Escuela Superior "Santa Teresa"
Manresa (Barcelona) Escuela Católica de Formación Social "Torrás y Bages"
Sabadell (Barcelona) Escuela de Formación Social[20]

[14] Información extraída de los tribunales de reválida que se constituían al efecto, donde se indica los alumnos que se tienen que examinar en su correspondiente tribunal en función a la Escuela de donde procedan.
[15] En 1976 aparece la Escuela Oficial de Madrid, separada de la de "San Vicente de Paúl".
[16] No consta desde 1972.
[17] No aparece como escuela a partir de 1974.
[18] A partir de 1975 se le quita el apelativo de femenina. En 1976 vuelva a aparecer el término.
[19] No aparece a partir de 1975.
[20] No aparece a partir de 1975.

Lérida Escuela de Asistentes Sociales
Tarragona Escuela de Asistentes Sociales "San Fructuoso"
Palma de Mallorca Escuela de Asistentes sociales "Estudio General Luliano"
Tribunal de Valladolid
Valladolid Escuela de Asistentes Sociales y Escuela de Formación Social
Burgos Escuela Diocesana de Asistentes Sociales
Salamanca Escuela Técnica de Asistente Sociales "Santa Teresa"[21]
León Escuela "Nuestra Señora del Camino"
Vitoria Escuela Diocesana de Asistentes Sociales
San Sebastián Escuela de Asistentes Sociales
Bilbao Escuela Diocesana de Asistentes Sociales "San Vicente de Paúl"[22]
Santander Escuela de Asistentes Sociales "Juan XXIII"
Oviedo Escuela de Asistentes Sociales
Gijón Escuela de Asistentes Sociales "Pío XII"
Santiago de Compostela (La Coruña) Escuela de Enseñanza Social
Logroño Escuela de Asistentes Sociales[23]
Pamplona Escuela de Asistentes Sociales[24]

[21] No aparece en 1975, pero vuelva a aparecer en 1976.
[22] Como Escuela Diocesana deja de existir a partir de 1978. Se sabe por carta de fecha 14 de abril de 1980 desde el Obispado de Bilbao donde se informa de ese extremo.
[23] Se incorpora a partir de 1975.
[24] Aparece en 1976.

Tribunal de Sevilla
Sevilla Escuela de Asistentes Sociales "San Vicente de Paúl"
Córdoba Escuela de Asistentes Sociales "Santa Teresa"[25]
Granada Escuela Diocesana de Asistentes Sociales "San Vicente de Paúl"[26] Escuela de Asistentes Sociales "Santa Teresa"
Málaga Escuela Diocesana de Asistentes Sociales "San Vicente de Paúl"
Cádiz Santa Luisa de Marillac[27]
Huelva Academia Profesional "San Isidoro"
Tribunal de Santa Cruz de Tenerife
Santa Cruz de Tenerife Escuela de Asistentes Sociales "San Pablo Apóstol"
Las Palmas de Gran Canaria Escuela Diocesana de Asistentes Sociales "Nuestra Señora del Pino"

Fuente: Archivo de la Escuela. Comunicados de la Escuela Oficial de Madrid. Legajos 1, 3, 4, 5.

Años más tarde, en 1982, comienza un movimiento para que se reformen nuevamente las pruebas de reválida y se amplíe el número de tribunales al haberse experimentado un crecimiento en el número de alumnos en todas las escuelas. Los centros que manifiestan ese deseo de renovación, son:

- Escuela de Asistentes Sociales de Barcelona. Instituto Católico de Estudios Sociales.
- Escuela Técnica de Asistentes Sociales "Santa Teresa" de Granada.
- Escuela de Trabajo Social de Huelva.
- Escuela de Asistentes Sociales de Lérida.
- Escuela Diocesana de Trabajo Social "San Vicente de Paúl" de Málaga.
- Escuela de Asistentes Sociales de Palma de Mallorca (Asamblea de Cursos, sin firma).
- Escuela de Asistentes Sociales "San Vicente de Paúl" de Pamplona.

[25] Deja de aparecer a partir de 1974.
[26] No aparece a partir de 1975.
[27] No aparece a partir de 1975 pero aparece en 1976.

- Escuela de Asistentes Sociales de San Sebastián (Asamblea de Alumnos, sin firma).
- Escuela de Asistentes Sociales "San Vicente de Paúl" de Sevilla.
- Escuela de Asistentes Sociales de Vitoria.

El total de alumnos de las citadas escuelas no supera el 39% del total de todos los centros privados. El claustro de profesores de la Escuela Oficial de Madrid se muestra contrario a dicha modificación como podemos ver en la Carta del Director de la Escuela Oficial de Madrid al Director de la Escuela de Huelva, de fecha 17 de marzo de 1982 (Legajo 5).

Con fecha 23 de marzo de 1982, el Director de la Escuela Oficial de Madrid[28], se dirige al Director General de Enseñanzas Medias, expresándole las posibles modificaciones pertinentes a hacer para el presente curso académico 1981-1982:

> "….
>
> Ante la inminencia de la celebración de estas pruebas para el curso 1981-1982, es necesario resaltar algunas cuestiones:
> 1.- El crecimiento del número de alumnos que exige en su caso la creación de nuevos tribunales.
> 2.- La coincidencia de fechas con acontecimientos deportivos[29] en buen número de localidades adonde han de trasladarse los alumnos lo que obliga este año a realizar una especial previsión de hospedaje.
> 3.- La necesidad de tener en consideración los aspectos relativos a las comunidades autónomas.
> Sobre esta base y siguiendo la regla tradicional de las series históricas debe resaltarse que el curso pasado se constituyeron nueve Tribunales en Barcelona, Madrid, Santa Cruz de Tenerife, Santiago de Compostela, Sevilla, Valencia, Valladolid y Zaragoza.
> Esta Escuela ha recibido peticiones de los centros reconocidos en el sentido de crear un tribunal en Asturias y modificar los establecidos en Sevilla y Valencia por Granada y Alicante, respectivamente, lo que, sumado a los gastos de locomoción y dietas hace que puedan estimarse unos gastos de 385.000 pesetas por este concepto, así como los correspondientes a material, lo que haría ascender a un importe total para cada una de las convocatorias de 535.000 pesetas aproximadamente.
> Ruego a V.I., en consecuencia que, al tiempo que se prepara la Resolución para la designación de los Tribunales y localidades en que se celebrarán las pruebas, así como las gestiones con los centros en que han de celebrarse las mismas, se inicie el oportuno expediente económico para poder sufragar en su momento los gastos que origine la

[28] La Escuela Oficial de Madrid, en esta cuestiones de la reválida, actúa, no obstante, como una escuela más, pero a la que se le ha impuesto la obligación adicional de llevar a cabo las tareas administrativas de formación de expedientes para este tema; pero que la organización, tanto del temario como de tribunales, escapa a su competencia, ya que esto corresponde a la Dirección General de Enseñanzas Medias.
[29] Este año se celebró el Campeonato Mundial de fútbol en España.

preparación de estos exámenes" (Carta de Director de la Escuela Oficial de Madrid al Director General de Enseñanzas Medias. Legajo 5).

La resolución por parte de la Dirección General de Enseñanzas Medias, no modifica el número de Tribunales para este curso, lo que sí se modifica son las sedes de dos de los Tribunales, el de Valencia y Sevilla, que se trasladan a Alicante y Granada.

Cuadro nº 14. Tribunales de reválida. Curso 1981-1982

Tribunal de Alicante
Alumnos procedentes de las Escuelas reconocidas de Alicante y Valencia y los alumnos libres que así lo soliciten
Tribunal de Granada
Alumnos procedentes de las Escuelas reconocidas de Andalucía y los alumnos libres que así lo soliciten
Tribunal de Santiago de Compostela
Alumnos procedentes de las Escuelas reconocidas de Santiago de Compostela y Oviedo y los alumnos libres que así lo soliciten
Tribunal de San Sebastián
Alumnos procedentes de las Escuelas reconocidas de Álava, Guipúzcoa, Navarra y Vizcaya, así como los alumnos libres que lo soliciten
Tribunal de Santa Cruz de Tenerife
Alumnos procedentes de las Escuelas reconocidas de Canarias y los alumnos libres que así lo soliciten
Tribunal de Valladolid
Alumnos procedentes de las Escuelas reconocidas de Burgos, león, Gijón, Salamanca, Santander y Valladolid y los alumnos libres que así lo soliciten
Tribunal de Zaragoza
Alumnos procedentes de las Escuelas reconocidas de Logroño y Zaragoza y los alumnos libres que así lo soliciten
Tribunal de Madrid
Alumnos procedentes de las Escuelas reconocidas de Madrid, Escuela Oficial y los alumnos libres que así lo soliciten
Tribunal de Barcelona
Alumnos procedentes de las Escuelas reconocidas de las Escuelas de Cataluña y Baleares y los alumnos libres que así lo soliciten

Fuente: Archivo de la Escuela. Comunicados de la Escuela Oficial de Madrid. Legajos 1, 3, 4, 5.

Finalmente, la prueba de reválida desaparece definitivamente en 1981 cuando los estudios pasan a ser una diplomatura universitaria, aunque durante algunos años la prueba sigue vigente para los últimos alumnos que cursan los estudios de Asistente Social.

4. Plan de estudios de 1983

El segundo bloque está conformado por los planes de estudios conducentes a la Diplomatura en Trabajo Social. Llegar hasta aquí supuso muchos años de esfuerzo, un gran número de personas: profesores de las escuelas y alumnos, profesionales, implicadas en la persecución de un objetivo común: conseguir que los estudios se integraran en la Universidad. Muchas de las escuelas habían pasado por una etapa de crisis importante[30], así como la profesión misma, motivada fundamentalmente por la insatisfacción en cuanto a los contenidos de la enseñanza que se impartía, la falta de cobertura legal y económica por la que muchas escuelas, si no eran asumidas por la Universidad, tendrían que desaparecer, la falta de reconocimiento profesional por parte de otros profesionales en el naciente sistema de servicios sociales, que había sido auspiciado y puesto en marcha por los trabajadores sociales. Finalmente los estudios pasan a integrarse en la Universidad y las escuelas se transforman en universitarias. Los planes de estudios son elaborados por cada una de las escuelas, aunque con una normativa específica y común para todo el territorio nacional. Esta normativa específica es la Orden de 12 de abril de 1983[31] por la que se establecen las directrices para la elaboración de los Planes de estudios de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social.

Los estudios de Trabajo Social son una enseñanza universitaria de primer ciclo que comprende enseñanzas básicas y de formación general, y que están orientadas a la preparación para el ejercicio de actividades profesionales.

Los estudios siguen teniendo una duración de tres años; no pudiendo superar en treinta horas semanales las horas lectivas del estudiante, ni superar en ocho el número de asignaturas por curso. El plan de estudios en total no podía tener menos de dieciocho

[30] Este proceso lo veremos con mayor detalle en el caso de la Escuela de Huelva.
[31] BOE núm. 93, de 19 de abril de 1983.

asignaturas y no superar el número de veinte. Las prácticas se realizarán en Instituciones de Servicios Sociales y bajo la supervisión de las Escuelas Universitarias. El profesorado que imparta estas prácticas de Trabajo Social o de Servicios Sociales, tiene que estar en posesión del título de Asistente Social o de Diplomado en Trabajo Social, además de reunir los requisitos legales necesarios.

En esta normativa de carácter general para estos primeros planes de estudio universitarios, el currículum queda estructurado en tres áreas de conocimiento: *Ciencias Básicas*, donde se ubican las materias de Sociología, Psicología y Derecho; *Trabajo Social*, en la que se ubican la materias específicas de Trabajo Social, Servicios Sociales y Política Social, y que se convierte en el área vertebradora e integradora de estas enseñanzas; y *Ciencias Complementarias* que engloba las materias de Derecho Administrativo, Antropología, Estadística, Técnicas de Investigación Social y Economía.

Vamos a detenernos en los contenidos de las asignaturas que se incluyen dentro del área de Trabajo Social.

En primer curso.

Trabajo Social I. Su estudio permitirá al alumno conocer las formas históricas y evolución de la intervención profesional. Se contemplará, asimismo, el estudio de los principios metodológicos y la iniciación a las técnicas instrumentales propias del Trabajo Social, comenzando los alumnos su preparación para el desarrollo de su formación práctica, en conexión con las enseñanzas de las restantes disciplinas. El contenido de esta disciplina comprenderá, entre otras materias, el Trabajo Social individualizado, el Trabajo Social de grupo, el Trabajo Social de comunidad, así como las técnicas instrumentales relativas a entrevistas, documentación y demografía.

Introducción a los Servicios Sociales. Su estudio permitirá al alumno conocer el concepto, naturaleza y evolución histórica, objetivos y clasificación de los Servicios Sociales, con especial incidencia en sus dos áreas fundamentales: la comunitaria, en la

que se estudiarán los instrumentos básicos de información, orientación y asesoramiento respecto de los derechos y recursos sociales existentes; y la sectorial, en la que se desarrollarán programas especiales en los campos de la familia, infancia y juventud; consideración de la mujer; tercera edad; minusvalías físicas y psíquicas; reinserción social de marginados, etc.

Las *Prácticas*, en este primer curso, permitirán a los alumnos desarrollar sus capacidades y aptitudes a través de los conocimientos adquiridos en las diversas asignaturas y especialmente las de Trabajo Social y Servicios Sociales, familiarizándose con la problemática de la realidad social. Se proporcionará el conocimiento y la utilización de aquellas técnicas que puedan impartirse en el Centro (documentación escrita, organización del trabajo administrativo, etc.)

Segundo Curso

Trabajo Social II. Su estudio permitirá al alumno el conocimiento en profundidad de la metodología del Trabajo Social y de las técnicas instrumentales para posibilitar la adquisición de capacidades y aptitudes profesionales en los distintos niveles. El contendido del Trabajo Social comprenderá: Metodología del Trabajo Social; Proceso del método y sus etapas: Análisis-diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación. Técnicas instrumentales: el Informe social, investigación y fuentes documentales para el Trabajo Social y organización administrativa del Trabajo Social.

Servicios Sociales I. Su estudio permitirá al alumno el conocimiento de las instituciones prestadoras de Servicios Sociales existentes tanto en las diferentes Administraciones Públicas como en las organizaciones no gubernamentales, posibilitándole el conocimiento global de los recursos institucionales. A los alumnos se les proporcionarán los instrumentos y las técnicas cualitativas y cuantitativas que les capaciten para realizar análisis de las Instituciones de Servicios Sociales existentes y modelos de evaluación de resultados.

Respecto a las *Prácticas*, se realizarán preferentemente en instituciones de Servicio Social (prácticas de campo) permitiendo al alumno desarrollar una mayor capacidad de relación entre las enseñanzas teóricas y su aplicación. Los instrumentos y las técnicas del Trabajo Social, que se aplicarán a los distintos campos, le permitirán la utilización de un material metodológico y técnico que le capacite para abordar de forma científica los problemas de la realidad social. Al mismo tiempo deberá desarrollar sus aptitudes para el trabajo formando parte de un equipo interdisciplinar. Para la valoración comprensiva de esta formación se utilizarán diversas técnicas de supervisión (individual, en grupo, en el campo de prácticas, en el centro docente, etc.)

Tercer curso

Trabajo Social III. Su estudio permitirá al alumno el conocimiento de la aplicación metodológica del Trabajo Social y las técnicas de intervención para actuar ante las necesidades sociales en programas de Trabajo Social integrados en equipos interdisciplinares. Se procurará desarrollar la asignatura mediante Seminarios en los que participen servicios de las distintas áreas y campos.

Servicios Sociales II. Su estudio permitirá al alumno el conocimiento del régimen legal y financiero por el que se regulan los Servicios Sociales, así como el conocimiento de la planificación, administración y gerencia de los Servicios Sociales existentes.

En relación a las *Prácticas,* en este curso se profundizará aún más en la relación teoría-práctica, desarrollando las capacidades prácticas adquiridas en los cursos anteriores. Teniendo en cuenta igualmente los contenidos de las asignaturas de este curso, se complementará en la formación del alumno la aplicación práctica de la metodología y técnicas de intervención social. La supervisión de las prácticas estará encomendada a los profesionales del trabajo social de los centros docentes y de las instituciones. La responsabilidad de la valoración final de las mismas es competencia exclusiva del centro docente, calificándose las prácticas de campo dentro del ámbito de la asignatura de Trabajo Social. Ofrecemos a continuación la organización de las enseñanzas en la Escuela de Trabajo Social de Huelva.

Cuadro nº 15. Plan de estudios de 1983

Primer plan de estudios oficial y cuadro horario[32]	
Materias	Horas semanales
Primer Curso	
Psicología General, Evolutiva y Diferencial	3
Sociología General	3
Fundamentos del Derecho para el Trabajo Social	3
Introducción a los Servicios Sociales	2
Trabajo Social I	4
Estadística y Técnicas de Investigación Social	4
Prácticas (en Trabajo Social y Servicios Sociales)	13
Total horas a la semana	**32**
Segundo Curso	
Psicología Social	3
Estructura Social Contemporánea	3
Servicios Sociales I	2
Trabajo Social II	3
Derecho Administrativo	3
Economía aplicada al Trabajo Social	3
Técnicas de Investigación Social II	3
Prácticas (en Trabajo Social y Servicios Sociales)	13
Total horas a la semana	**32**
Tercer Curso	
Política Social y Bienestar Social	2
Servicios Sociales II	2
Trabajo Social III	3
Antropología Social y Cultural	3
Prácticas (en Trabajo Social)	20
Total horas a la semana	**30**
Asignaturas optativas	
Psiquiatría	3
Salud y Trabajo Social	3
Historia Contemporánea de Andalucía	3
Total horas optativas	**9**

[32]Acuerdo de 6 de octubre de 1988 del Consejo de Universidades por el que se homologa, desde el momento de su impartición el plan de estudios de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Huelva, dependiente de la Universidad de Sevilla (BOE núm. 277, de 18 de noviembre de 1988).

En este plan de estudios hemos de hacer las siguientes observaciones.

a) Todas las asignaturas obligatorias tienen carácter anual.

b) Sólo las asignaturas optativas tienen carácter cuatrimestral.

c) Respecto a las tres áreas de conocimiento, la distribución es la siguiente: el área de Ciencias Básicas tiene un total de 12 horas; el área de Trabajo Social, un total de 64 horas y el área de Ciencias Complementarias, con un total de 19 horas; más 9 horas distribuidos en la optatividad, con dos asignaturas de salud y una de historia. Vemos que el grueso de horas se aglutina en el área de Trabajo Social, lo cual es coherente, si tenemos en cuenta que los estudios conducen al ejercicio de la profesión de Trabajo Social.

d) Si bien este plan de estudios se suponía similar para todas las escuelas de España, no fue exactamente así. Hubo variaciones, aunque pequeñas, tanto en la propia denominación de las asignaturas como la propia existencia de alguna de ellas. También era común establecer una asignatura como optativa cuando en otras escuelas era obligatoria. Pero estas pequeñas variaciones no impidieron que prácticamente todos los trabajadores sociales tuvieran una formación bastante similar.

e) En el Plan de estudios que se cursa en Huelva están todas las asignaturas que las directrices establecen como obligatorias. Sólo hay una que se contempla como no obligatoria, Ética General y del Trabajo Social, y en efecto, no fue incluida en el plan de estudios. Estas asignaturas son las que hacen más diferentes los distintos planes de estudios de esta época.

f) Respecto a las asignaturas optativas en las directrices se marca entre tres y cinco. En el Plan de estudios de Huelva se optó por el mínimo ya que solo había tres asignaturas en la optatividad.

En 1987 se regula la convalidación de títulos de todas aquellas personas que habían cursado de estudios de Asistente Social y querían acceder al título de Diplomado en Trabajo Social, lo que les daría opción fundamentalmente a cursar estudios superiores (licenciaturas) porque, desde el punto de vista laboral, seguía siendo válido el título de Asistente Social.

Las nuevas disposiciones de la Ley de Reforma Universitaria son muy beneficiosas para el Trabajo Social puesto que, a partir de aquí, los diplomados podían acceder directamente o bien tras superar unos complementos de formación, a los segundos ciclo de formación. Este momento fue aprovechado por muchos trabajadores sociales para hacerse antropólogos, pedagogos o sociólogos.

5. Plan de estudios de 1996 y 1998

La Ley de Reforma Universitaria de 1983 establecía que, para modernizar las universidades españolas, era necesario abordar la renovación de los planes de estudios que se estaban cursando.

Para proceder a dicha renovación, lo primero que se hizo fue un marco normativo general con la promulgación del Real Decreto 1497/1987 de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y con validez en todo el territorio nacional[33]. Los fines del mismo son: organizar la duración de las carreras: se establecen carreras de ciclo corto (tres años) con un título terminal, como era Trabajo Social, y otras, que eran las licenciaturas que tenían un primer ciclo (tres años) y un segundo ciclo (dos años). Otro fin era racionalizar la carga lectiva, que era excesiva en los planes de estudio vigentes; y, por último, dotar de mayor relevancia a lo que eran las enseñanzas prácticas. En estas nuevas directrices se introducen una serie de criterios nuevos: una amplia carga de optatividad; asignaturas de libre configuración con el objetivo de que el alumno pudiera elegir una parte de su currículo académico; un menor número de horas con presencia en el aula; una nueva unidad de medida para el número de horas que el

[33] BOE núm. 298 de 14 de diciembre de 1987.

estudiante tiene que cursar -el crédito-, cuya equivalencia se establece en un crédito que corresponde a diez horas; todas las asignaturas tienen una parte práctica, etc.

Los nuevos planes de estudios que se elaboraran con estas directrices habrían de contener: materias troncales, que se establecerán en las directrices generales propias de cada título y que son aquellas que las Universidades están obligadas a introducirlas en todos sus planes de estudios para conseguir un mínimo de homogeneidad. La troncalidad se estableció en al menos el 30%; materias no troncales, que establecerá cada Universidad y podrán ser obligatorias u optativas; y, por último, créditos de libre elección por parte de los alumnos para que configuren su curriculum conforme a sus preferencias e intereses. La carga lectiva será entre 60 y 90 créditos por año académico.

Una vez que se determinan las directrices generales, se establecen las directrices propias para los distintos planes de estudios de la Diplomatura de Trabajo Social, a través del Real Decreto 1431/1990, de 26 de octubre[34], que son estudios de primer ciclo con una duración de tres años. La carga lectiva global no podrá ser inferior a 180 créditos, ni superior a 270 créditos y oscilará entre veinte y treinta horas semanales, incluidas las horas prácticas. En ningún caso la carga de las enseñanzas teóricas superará las quince horas semanales.

Las materias troncales que se introducen en las directrices generales propias son de obligada inclusión por todas las Universidades en sus planes de estudios, y son las siguientes[35]:

[34] BOE núm. 278, de 20 de noviembre de 1990.
[35] Real Decreto 1431/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Trabajo Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel (BOE núm. 278, de 20 de noviembre de 1990).

Cuadro nº 16. Número de créditos de los planes de estudio de 1996

Materias troncales	Créditos
Métodos y Técnicas de Investigación Social	4
Salud Pública y Trabajo Social	4
Política Social	6
Derecho	8
Psicología	13
Sociología y Antropología Social	13
Servicios Sociales	16
Trabajo Social	53
Total	**117**

Se hace la recomendación de que las Universidades incluyan en sus planes de estudio contenidos relativos a Pedagogía Social, Animación Social y de Grupo y Desarrollo Comunitario.

Del total de 117 créditos que contemplan las directrices, las materias correspondientes al Área de Trabajo Social y Servicios Sociales[36] suponen 75 créditos, lo que representa un porcentaje del 64,1%, mientras que el resto de materias ocupan el 35,9%.

El plan de estudios que resultó en la Universidad de Huelva[37] de estas directrices generales propias fue el que se muestra a continuación

[36] Cuando se hacen estas directrices generales aún no se había creado el Área de conocimiento. Dicho Decreto fue modificado por el Acuerdo de 8 de abril de 1991, de la Comisión Académica del Consejo de Universidades, por el se añade el Área de conocimiento "Trabajo Social y Servicios Sociales" a las áreas que figuran en el Anexo del Real Decreto 1431/1990 (BOE núm. 153, de 27 de junio de 1991).

[37] El Plan de estudios, y con las directrices generales propias como principal referente, fue elaborado por una Comisión donde estaban representados todos los Departamentos con docencia en la titulación. Pasó todos los trámites legales establecidos al efecto hasta que el Consejo de Universidades lo remite para que sea publicado en BOE.

Cuadro nº 17. Plan de estudios de 1996[38]

Total créditos: 200 Asignaturas troncales y obligatorias		
Primer Curso (61,5 créditos)	Segundo Curso (71,5 créditos)	Tercer Curso (67 créditos)
-Fundamentos del derecho para el Trabajo Social I -Fundamentos del Derecho para el Trabajo Social II -Fundamentos del Derecho para el Trabajo Social III -Métodos y Técnicas de Investigación Social I -Métodos y Técnicas de Investigación Social II -Psicología evolutiva -Sociología -Servicios Sociales I -Introducción al Trabajo Social -Epistemología del Trabajo Social -Historia de la Acción Social y del Trabajo Social -Métodos, Técnicas y Habilidades del Trabajo Social	-Política social -Psicología social -Estructura Social contemporánea -Servicios Sociales II -Trabajo Social Individual-familiar -Programación y Evaluación -Prácticas de campo de Trabajo Social -Economía aplicada al Trabajo Social	-Salud Pública -Antropología Social -Trabajo Social de Grupo y Comunidad -Prácticas Institucionales -Antropología de la Marginalidad

Respecto a la optatividad, ésta fue muy amplia; cada área de conocimiento estableció sus propias asignaturas optativas, lo que en la práctica no quiere decir que llegaran a cursarse todas, porque el centro no las ofertara o por falta de alumnos matriculados en las mismas.

[38] BOE núm. 207, de 27 de agosto de 1996

Cuadro nº 18. Plan de estudios de 1996[39]. Asignaturas optativas (Pueden ser cursadas en 2º o 3º curso[40]

Total créditos: 200
Área de Trabajo Social y Servicios Sociales
Trabajo Social en los Sistemas de Bienestar Social I Trabajo Social en los Sistemas de Bienestar Social II Trabajo social con colectivos I Trabajo social con colectivos II Trabajo Social. Voluntariado y Cooperación Social La Entrevista en Trabajo Social Trabajo Social y Animación Sociocultural
Área de Historia Contemporánea
Historia Social Contemporánea
Área de Psiquiatría
Psiquiatría Social
Área de Sociología
Proyectos de Investigación Social. Diseño, gestión y ejecución Nuevos Movimientos Sociales y Grupos de Interés Cambio y procesos de cambio Sociología de la familia
Área de Antropología Social
Antropología y Trabajo Social
Área de Psicología Evolutiva y de la Educación
Desarrollo psicológico en el contexto familiar
Área de Psicología Social
Intervención psicosocial en las organizaciones Psicología Comunitaria Habilidades Sociales
Área del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Sociales
Seguridad Social
Área de Teoría e Historia de la Educación
Pedagogía Social
Asignatura que están en Áreas compartidas Área de Medicina Preventiva y Salud Pública. Enfermería. Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico Educación para la salud Área de Ciencias Políticas y de la Administración. Economía Aplicada. Sociología. Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Trabajo Social y Servicios Sociales Políticas sociales en la Unión Europea

[39] BOE núm. 207, de 27 de agosto de 1996.
[40] Se enumeran por su vinculación con áreas de conocimiento

Se establecieron además dos asignaturas con tres módulos cada una de ellas, y una con cuatro módulos, con un total de 9 créditos (4,5 teóricos más 4,5 prácticos) compartidas con tres áreas de conocimiento. Esto en la práctica consistió que cada profesor de cada área impartía sus contenidos y hacía el examen de los mismos. Todo lo más es que se hiciera alguna actividad conjunta, pero no cumplió con el objetivo que se pretendía al idearla en el plan de estudios: que fueran contenidos impartidos en coordinación entre las distintas áreas de conocimiento. Era, por decirlo de alguna manera, como tres asignatura en una, con tres profesores, cuando no más, con tres contenidos distintos, lo que para el alumnado no dejaba de ser algo caótico y que conllevaba un mayor esfuerzo para el seguimiento de las asignaturas. De hecho, este sistema de asignaturas desaparece en el plan de estudios siguiente. Las asignaturas sometidas a este sistema fueron:

Cuadro nº 19. Plan de estudios de 1996[41]. Asignaturas compartidas entre varias áreas de conocimiento (pueden ser cursadas en 2º o 3º curso[42])

Total créditos: 20	
Asignatura	Áreas de conocimiento implicadas
Movimientos Migratorios	Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social Sociología Trabajo Social y Servicios Sociales.
Desviación e inadaptación	Sociología Derecho Penal. Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico Trabajo Social y Servicios Sociales
Empleo y Exclusión Social	Trabajo Social y Servicios Sociales Ciencia política y de la Administración, Economía aplicada Sociología

Para la adscripción a las áreas de conocimiento de todas las asignaturas se solicitó a las mismas que formularan sus propuestas y, posteriormente, se votó en Junta de Centro saliendo la adscripción que tenía un mayor número de votos.

[41] BOE núm. 207, de 27 de agosto de 1996
[42] Se enumeran por su vinculación con áreas de conocimiento

La manera en que se organizaron las asignaturas en cuanto la ordenación temporal del aprendizaje fue como podemos apreciar en el cuadro siguiente:

Cuadro nº. 20. Ordenación temporal de las asignaturas. Plan de estudios de 1996

Primer Curso

Primer cuatrimestre		Segundo Cuatrismestre	
Asignaturas	Créditos	Asignaturas	Créditos
Fundamentos del Derecho para el T.S. I	3	Fundamentos del Derecho para el T.S. III	3
Fundamentos del Derecho para el T.S. II	3	Métodos y Técnicas de Investigación social II	4.5
Métodos y Técnicas de Investigación social I	4.5		

Asignaturas anuales	Créditos
Psicología evolutiva	6
Servicios Sociales I	7.5
Sociología	6
Introducción al Trabajo Social	6
Epistemología del Trabajo Social	6
Historia de la Acción social y del Trabajo Social	6
Métodos, Técnicas y Habilidades del Trabajo Social	6

Segundo Curso

Primer cuatrimestre		Segundo Cuatrismestre	
Asignaturas	Créditos	Asignaturas	Créditos
Habilidades Sociales	3	Trabajo Social con Colectivos I	4.5
Trabajo Social. Voluntariado y Cooperación	3	Trabajo Social en los sistemas de Bienestar Social I	4.5
La Entrevista en Trabajo Social	4.5	Nuevos Movimientos Sociales y Grupos de Interés	3
Prácticas de campo de Trabajo Social	4.5		

Asignaturas anuales	Créditos
Política Social	6
Psicología Social	7.5
Servicios Sociales II	9
Estructura Social Contemporánea	6

<table>
<tr><td colspan="2">Trabajo Social Individual-Familiar</td><td>7.5</td></tr>
<tr><td colspan="2">Programación y Evaluación en Trabajo Social</td><td>6</td></tr>
<tr><td colspan="2">Economía aplicada al Trabajo Social</td><td>7.5</td></tr>
<tr><td colspan="3">Tercer Curso</td></tr>
<tr><td colspan="2">Primer cuatrimestre</td><td>Segundo Cuatrismestre</td></tr>
<tr><td colspan="2"><table><tr><td>Asignaturas</td><td>Créditos</td></tr><tr><td>Antropología Social</td><td>3</td></tr></table></td><td><table><tr><td>Asignaturas</td><td>Créditos</td></tr><tr><td>Antropología de la Marginalidad</td><td>3</td></tr></table></td></tr>
<tr><td colspan="2">Asignaturas anuales</td><td>Créditos</td></tr>
<tr><td colspan="2">Salud Pública</td><td>4.5</td></tr>
<tr><td colspan="2">Trabajo Social de Grupo y Comunidad</td><td>7.5</td></tr>
<tr><td colspan="2">Prácticas Institucionales del Trabajo Social</td><td>15</td></tr>
<tr><td colspan="3">Asignaturas optativas
Movimientos migratorios
Desviación e Inadaptación Social
Empleo y Exclusión

Son interáreas. Cada una tiene 9 créditos. El descriptor ha de tener un programa común elaborado por las áreas implicadas y con una evaluación global</td></tr>
</table>

Este plan de estudios provocó no pocos descontentos, fundamentalmente, por la gran cantidad de asignaturas que los estudiantes tenían que cursar y la dispersión de conocimientos al estar las asignaturas muy fraccionadas. Al convertirse en asignaturas cuatrimestrales las que con anterioridad eran anuales provocaba que el profesor impartiera prácticamente los mismos contenidos, pero en menos tiempo; y, también, por la disparidad de valor de las distintas asignaturas, en una horquilla que iba desde 3 créditos hasta 9, pasando por 4.5, 6, 7, lo que también era muy difícil encuadrar en los horarios de los centros.

Este malestar que se extiende entre todos los estamentos implicados en la docencia provoca que, tras dos años de vigencia, los planes de estudios se vuelvan a revisar, es lo que algunos han dado en llamar la *contrarreforma*. Las mejoras o los cambios fundamentales consistieron en ampliar el número de créditos de algunas asignaturas que se habían visto muy mermadas, por lo que se estableció que las asignaturas cuatrimestrales no tuvieran menos de 4.5 créditos, mientras que las anuales debían tener 9, con lo que los contenidos que antes se separaron ahora se volvían a unir

y así se le daba una mayor racionalidad a los tiempos de dedicación a cada una de ellas. También se regula el número máximo de asignaturas que los estudiantes podían cursar de forma simultánea, estableciéndose en seis, aunque dicho límite no impedirá a los alumnos cursar, por propia elección, un número superior de asignaturas. Se revisa también el valor del crédito como unidad de valoración de las enseñanzas que corresponderá a diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias, entre las que podrán incluirse actividades académicas dirigidas, que habrán de estar diseñadas en el correspondiente plan docente junto con los mecanismos y medios objetivos de comprobación de los resultados académicos de las mismas.

Todas las Universidades tuvieron que adaptar sus planes de estudio a estas nuevas directrices y debían estar listos antes del 1 de octubre del año 2000[43].

[43] Real Decreto 779/1998, de 20 de abril, por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, modificado parcialmente por los Reales Decretos 1267/1994, de 10 de junio; 2347/1996, de 8 de noviembre, y 614/1997, de 25 de abril (BOE núm. 104, de 1 de mayo de 1998)

Cuadro nº. 21. Plan de estudios de 1998[44]

Total créditos: 204		
Primer Curso	**Segundo Curso**	**Tercer Curso**
Troncales -Fundamentos del Trabajo Social -Epistemología del Trabajo Social -Política social -Fundamentos del derecho para el Trabajo Social I -Psicología Evolutiva -Sociología -Antropología Social Obligatorias -Economía aplicada al Trabajo Social	Troncales -Técnicas y Habilidades de Trabajo Social -Servicios Sociales I -Fundamentos del Derecho para el Trabajo Social II -Métodos y Técnicas de investigación social -Psicología Social y Comunitaria Obligatorias -Prácticas de campo de Trabajo Social -Estructura Social Contemporáneas	Troncales -Trabajo Social Individual/ Familiar -Trabajo Social de Grupo y Comunidad -Servicios Sociales II -Prácticas Institucionales de Trabajo Social -Salud Pública y Trabajo Social Optativas -Proyectos de Investigación Social: Diseño, Gestión y Ejecución -Cambio social y nuevos Movimientos Sociales -Trabajo Social Voluntariado y Cooperación Social -Pedagogía Social -Psiquiatría Social -Trabajo Social Empleo y Exclusión Social -La Unión Europea: Procesos de Formación y las Políticas sociales -Contexto Familiar, Desarrollo Psicológico e Intervención Comunitaria -Habilidades Sociales en la Intervención Psicosocial -Trabajo Social y Animación Sociocultural -Derecho de la Protección Social de la Acción Social -Sociología de la Familia -Desviación e Inadaptación

La forma en que se organizó en cuanto la ordenación temporal del aprendizaje fue la que podemos apreciar en el cuadro siguiente:

[44] BOE núm. 203, de 25 de agosto de 1998.

Cuadro nº. 22. Ordenación temporal de las asignaturas. Plan de estudios de 1998

Primer Curso	
Primer cuatrimestre	
Asignaturas	Créditos
Fundamentos del Derecho para el T.S. I	6
Antropología Social	7.5
Segundo Cuatrismestre	
Asignaturas	Créditos
Economía aplicada al Trabajo Social	7.5
Psicología Evolutiva	6
Asignaturas anuales	Créditos
Política Social	9
Sociología	9
Fundamentos del Trabajo Social	9
Epistemología del Trabajo Social	9
Segundo Curso	
Primer cuatrimestre	
Asignaturas	Créditos
Fundamentos del Derecho para el Trabajo Social II	4.5
Prácticas de Campo de Trabajo Social	4.5
Segundo Cuatrismestre	
Asignaturas	Créditos
Estructura Social Contemporánea	4.5
Asignaturas anuales	Créditos
Métodos y Técnicas de Investigación Social	9
Psicología Social y Comunitaria	9
Servicios Sociales I	9
Técnicas y Habilidades del Trabajo Social	12
Tercer Curso	
Primer cuatrimestre	
Asignaturas	Créditos
Salud Pública y Trabajo Social	6
Segundo Cuatrismestre	
Asignaturas	Créditos
Asignaturas anuales	Créditos
Servicios Sociales II	9
Trabajo Social Individual/Familiar	9
Trabajo Social de Grupo y Comunidad	9
Prácticas Institucionales del Trabajo Social	15

En cuanto a la optatividad, el estudiante tiene que cursar un total de 19,5 créditos y, teniendo en cuenta que la oferta es de 58,5, consideramos que es una proporción bastante razonable. Ocurrió que muchas de las asignaturas optativas el alumno las

cursaba como de libre configuración, que suponían un total de 21 créditos, con lo que la oferta de optatividad se veía reducida en este caso, aunque ello nunca supuso ningún problema, si tenemos en cuenta que la libre configuración se podía seguir en cualquier titulación y se podía convalidar con los cursos, seminarios, etc. que se ofertaban desde los distintos Centros y Departamentos de la Universidad.

Si examinamos el cuadro anterior, podemos observar que las asignaturas específicas de Trabajo Social son: en primero, de ocho asignaturas troncales y obligatorias, de Trabajo Social hay dos; en segundo, de siete asignaturas troncales y obligatorias, de Trabajo Social hay dos; y, en tercero, de cinco asignaturas, troncales y obligatorias, de Trabajo Social, hay tres; y de trece asignaturas optativas, sólo tres corresponden específicamente a materias relativas al Trabajo Social. Si lo vemos en porcentajes, en primero las materias de Trabajo Social suponen el 25%; en segundo, el 28,5% y en tercero supone el 60%. Mientras que en la optatividad, el porcentaje de asignaturas vinculadas al Trabajo Social es del 23%.

Ahora bien, siguiendo lo que señala Brezmes (2008b: 221), se computan como de Trabajo Social materias que en realidad no son específicas de la disciplina, aunque con el tiempo las ha hecho suyas, como son Servicios Sociales y Política Social que, por pertenecer al mismo área de conocimiento, se computan dentro de los créditos de Trabajo Social.

Si no tenemos en cuenta lo que dice Brezmes, el número de asignaturas subiría en una en cada curso: Política Social en primero; Servicios Sociales I, en segundo y Servicios Sociales II, en tercero. Si comparásemos este plan de estudios con cualquiera de las ramas de la educación o la psicología, veríamos que, prácticamente, casi el cien por ciento de las asignaturas pertenece a las ramas de educación y a la rama de psicología respectivamente. Podemos entonces concluir que, sin tener en cuenta si las asignaturas son obligatorias, troncarles u optativas, el porcentaje de asignaturas correspondientes a Trabajo Social, obviando las de Política Social y Servicios Sociales es del 30%. Este porcentaje sube al 39,9% si sumamos las asignaturas anteriores. Las asignaturas de otras disciplinas representan un total del 50% en la troncalidad y la

obligatoriedad y un 77% en la optatividad, mientras que Trabajo Social en la optatividad tiene sólo un 23%.

En la elaboración de los planes de estudios hemos de tener en cuenta dos cosas: primera, que son el resultado de una determinada correlación de fuerzas, como señala Brezmes (2008b: 222) y, también, que están determinados por la formación académica y la especialización de las personas que son las responsables de su elaboración. Podemos añadir un tercer elemento y es que los planes de estudio también se hacen, a veces, teniendo en cuenta no tanto la formación que es necesaria ofrecer al estudiante cuando los intereses particulares de profesores y departamentos. Por ello, es un peligro hacer un plan de estudios a la horma de quienes, como dice Nieto (2004: 173), mayor fuerza o poder de convicción tiene en las sesiones de trabajo. Y un cuarto elemento, aunque éste es más de cara a la puesta en marcha, es que se pierde la visión global cuando se defiende a ultranza "una asignatura" y se imparte sin tomar en consideración que es una más de todas las que forman parte del "currículo profesional".

6. Título de Grado en Trabajo Social

En este apartado entramos en el momento actual donde abordaremos la formación que reciben los estudiantes en estos años de principio del siglo XXI.

El título de grado comienza con lo que se llamó la Convergencia Europea que establece que, antes del año 2010, tenía que existir un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante). Este proceso se inicia con la Declaración de la Sorbona de 1998, seguida de las declaraciones de Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005). Para hacer efectivo lo contenido en estas declaraciones y, según recoge Vázquez (2005: 3), se definió un *Documento Marco para la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior* donde se proponían cuatro líneas de actuación: el establecimiento del crédito ECTS[45] como una unidad de

[45] Abreviatura de European Credit Transfer System, que es el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos. Es una medida de trabajo de 25 a 30 horas por crédito que realiza el estudiante para cumplir con el programa de estudios. Incluye las horas de clase lectivas, tanto teóricas como prácticas, las horas de estudio, las horas dedicadas a seminarios, proyectos, prácticas, y las horas dedicadas a la realización de exámenes y/o pruebas de evaluación.

medida y un cambio en las metodologías docentes que centran su objetivo en el proceso de aprendizaje con el esfuerzo productivo del estudiante, la adquisición de competencias generales y específicas, el suplemento europeo al título, la puesta en marcha de los procesos de homologación y acreditación de las titulaciones universitarias y un nueva estructura de ordenación de los títulos superiores en titulaciones de grado, máster y doctorado.

El EEES tiene, entre sus objetivos, la adopción de un régimen de titulaciones que permita la movilidad de los titulados y las oportunidades de empleo, con un sistema de créditos similar y establecer una fórmula con tres ciclos: el primero, que es del Grado capacita para la integración en el ámbito laboral. El segundo nivel es el de Posgrado, dirigido a una especialización académica o profesional o bien a promover la iniciación en tareas de investigación. Esta formación avanzada conduce a la obtención del título de Máster. Y el tercer ciclo cuya finalidad es una formación avanzada en técnicas de investigación y que concluye con la elaboración y presentación de la tesis doctoral. La superación de dicho ciclo conduce a la obtención del título de Doctor. Estos dos últimos ciclos son los que permiten las especialización y la investigación llegando con ellos al nivel más elevado de la educación superior. Esta propuesta para Goñi (cit. en Gijón y Grisol, 2012: 394) tiene una doble función: de acumulación y de transferencia. De acumulación porque se podrá reservar y añadir los créditos obtenidos en las distintas universidades que contemplen este formato de estudios al objeto de completar el número de créditos necesarios para obtener el título de grado o postgrado; y función de transferencia, ya que los créditos cursados en una institución educativa tendrán el reconocimiento en cualquier otra de forma automática.

A lo largo de los años 2003-2005, la Agencia Nacional de Evaluación y Certificación Académica (ANECA) financia a través de tres convocatorias el desarrollo de redes interuniversitarias para confeccionar los *libros blancos de los títulos de grado*, donde había que dejar constancia de los principales perfiles profesionales, que había que poner en relación con las competencias transversales genéricas, en un total de 23; entre ellas: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de gestión de la información, conocimiento de la lengua extranjera, resolución de problemas, razonamiento crítico,

aprendizaje autónoma, compromiso ético, etc. En segundo lugar había que enumerar las competencias específicas de formación disciplinar y profesional del ámbito de estudio en relación a los perfiles profesionales (Vázquez, Álvarez, Mora-Quiñones, 2011: 25). Se analizó también la situación de los estudios de Trabajo Social en Europa; se hizo también un análisis de la oferta y la demanda de la titulación de Trabajo Social y se formuló una propuesta sobre la estructura del título.

Todo este intenso y extenso trabajo dio como resultado el *Libro Blanco de Grado en Trabajo Social* (Vázquez, 2005) y el *Documento de Barcelona* (2007), que son los dos instrumentos que sirvieron de base para la confección del título de grado en Trabajo Social. No obstante, hubo un amplio recorrido previo, incluyendo todo lo que se hizo por reclamar la licenciatura en Trabajo Social, cuyo proceso se truncó cuando aparece en escena el conocido como Plan Bolonia.

Los Reales Decretos que especifican todo el procedimiento para la elaboración de los nuevos títulos de grado son los que siguen.

a) En el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre[46] se define el sistema de crédito europeo como la unidad de medida del haber académico, que refleja los resultados de aprendizaje y el volumen de trabajo realizado por el estudiante para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios en las enseñanzas universitarias de carácter oficial, poniendo en valor la motivación y el esfuerzo del estudiante para aprender, así como el sistema de calificación de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes.

El número total de créditos de cada curso académico será de 60 que serán distribuidos entre la totalidad de las materias que integren el plan de estudios, con un total de 240 créditos. En la asignación de créditos a cada una de las materias se computará el número de horas de trabajo que se requieren para que el estudiante adquiera los conocimientos, las capacidades y las destrezas correspondientes, a través

[46] BOE núm.224, de 18 de septiembre de 2003.

de clases teóricas, y/o prácticas, las horas de estudio, las horas dedicadas a la realización de seminarios, proyectos, preparación de exámenes, etc.

Los planes de estudio, en parte, vienen condicionados por la obligatoriedad de que, al menos 36 créditos esté vinculados a algunas de las materias de ciencias sociales, que para el caso de la rama de conocimiento donde se inserta Trabajo Social son: Antropología, Ciencia Política, Comunicación, Derecho, Economía, Educación, Empresa, Estadística, Geografía, Historia, Psicología y Sociología, que deben convertirse en asignaturas de al menos 6 créditos y ser impartidas en la primera mitad del plan de estudios. Las prácticas externas se desarrollarán en la segunda mitad del plan de estudios y tendrán una extensión máxima de 60 créditos: la elaboración y defensa de un trabajo fin de grado, que es una novedad que se introduce en todos los título de, tendrá una extensión entre 6 y 30 créditos, y está orientado a la evaluación de competencias asociadas al título.

Las nuevas directrices para la confección de los planes de estudio de grado tienen en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte del alumno que permiten definir lo que se espera que el estudiante sea capaz de conocer, hacer, realizar con otros o incluso ser en determinadas situaciones. Los alumnos deben desarrollar en su formación universitaria competencias que son de cuatro tipos: El *saber* que corresponde a la racionalidad teórica, a la que corresponde competencias cognitivas; una racionalidad práctica, *saber hacer*, a la que corresponden competencias metodológicas; una racionalidad ética, *saber ser*, a la que corresponde competencias actitudinales. Y por último, competencias sociales, *saber estar*, que se concreta en la capacidad de interacción, de cooperación y de participación.

Los resultados de aprendizaje expresan los efectos que cabe asociar a la realización por parte de los estudiantes de las actividades formativas previstas en una materia o módulo (conocimientos que demuestran en un examen, informes, proyectos, etc.) que orientarán la evaluación del aprendizaje permitiendo medir y observar las realizaciones de los estudiantes.

b) De otro lado está el Real Decreto 55/2005 de 21 de enero[47], por el que se establece la estructura de la enseñanza universitaria y se regulan los estudios universitarios de Grado. Su objeto era establecer la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales españolas de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior, y de acuerdo con los previsto en el artículo 88.2 de la Ley Orgánica 6/ 2001 de 21 de diciembre, de Universidades[48].

c) Por último, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre[49] establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y deroga el anterior de 2005

Conforme a este Real Decreto, las enseñanzas se estructuran en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional (art. 9). Las enseñanzas de Máster tienen como finalidad la adquisición por parte del estudiante de una formación avanzada de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras (art. 10). Por último, las enseñanzas de Doctorado tienen como finalidad la formación avanzada del estudiante en las técnicas de investigación. Podrán incorporar cursos, seminarios u otras actividades orientadas a la formación investigadora e incluirá la elaboración y presentación de la correspondiente tesis doctoral, consistente en un trabajo original de investigación (art. 11).

A continuación vamos a ver cómo se desarrolló la confección de los títulos de grado en las universidades andaluzas y, para ello, nos vamos a guiar por Vázquez (2012: 9 y ss.) que fue un destacado protagonista de ese proceso.

En Andalucía se establecieron dos particularidades: el conocido como el *Documento CIDUA* (experiencias piloto de adaptación al EEES) y las orientaciones

[47] BOE núm. 21, de 25 de enero de 2005.
[48] BOE núm. 37, de 24 de diciembre de 2001.
[49] Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007).

emanadas de la Comisión Andaluza de Universidades. Respecto al primero, el desarrollo de experiencias piloto fue posible a partir de convocatorias públicas que sufragaban los gastos que implicaba poner en marcha un sistema de enseñanza acorde con lo propuesto por Bolonia. Esta experiencia se desarrolló hasta que comienza a impartirse el título de Grado oficial y permitió un marco común de trabajo donde se ponen en marcha estrategias compartidas de evaluación de las experiencias pilotos en las diferentes titulaciones. El punto de partida fue un trabajo para establecer una *Guía común de las materias troncales de la titulación de Trabajo Social*, y contribuyó, sobre todo, a tomar conciencia de todo lo novedoso que venía con Bolonia,en cuanto a procesos de enseñanza-aprendizaje, adaptaciones metodológicas, adquisición de competencias por parte del estudiante, sistemas de evaluación, etc. y, todo ello, de acuerdo con el manejo del nuevo concepto del crédito europeo o ECTS.

Respecto a las orientaciones emanadas de la Comisión Andaluza de Universidades van desde el establecimiento de una serie de principios generales como consolidar una universidad pública y de calidad al servicio de la sociedad, la formación integral del alumno con conocimientos y competencias, respeto a los derechos fundamentales y la igualdad entre hombres y mujeres, etc. hasta un conjunto de acuerdos y directrices generales que condicionaron el desarrollo de los títulos de Grado. Por ejemplo, un mismo título de grado tendrá al menos el 75% de sus enseñanzas comunes en todas las Universidades Públicas de Andalucía.

En 2008, se toman otras decisiones por parte del Consejo Andaluz de Universidades que son también importantes para la puesta en marcha de los Grados: a los estudiantes se les exigirá el nivel B1 de un idioma extranjero como requisito imprescindible para obtener el título; para que se impartan optativas se establece un número mínimo de alumnos, etc.

Con todos los referentes anteriores se elabora el documento sobre la conformación del Título de Grado en Trabajo Social, que sería asumido por la Comisión Andaluza del Título de Trabajo Social. En resumen, los contenidos se estructuraron en: 60 créditos de

materias básicas de rama[50] (rama del conocimiento de Ciencias Sociales y Educación); 120 créditos de materias específicas de la titulación y 60 créditos de materias específicas de universidad. No obstante, se pide a todas las universidades que, dentro de los mismos, se incluya una materia de 6 créditos, con carácter obligatorio y que pueda impartir de manera transversal desde distintas disciplinas sobre la igualdad de género. También que se reconozca a los estudiantes hasta un máximo de 6 créditos por la realización de actividades universitarias culturales, deportivas, de representación de estudiantes, solidarias y de cooperación, tal y como estable el artículo 46.2.i) de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades[51] y el artículo 8 del RD 1293/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales[52].

También se establece un complemento formativo para los diplomados en Trabajo Social que quieran acceder al título de grado. Tienen que cursar un total de 36 créditos (seis asignaturas de seis créditos cada una de ellas), que se corresponden con asignaturas específicas que no han sido cursadas en anteriores planes de estudio. Éstas son: Gestión de organizaciones, Gestión de la Información para la investigación y la intervención, Diagnóstico social, Estrategias de intervención psicosocial, Desarrollo Psicológico e Intervención social y Trabajo fin de grado.

La organización de este nuevo plan de estudios se hace más compleja que los anteriores porque hay nuevas dimensiones desconocidas hasta entonces. El Plan de estudios se organiza en Módulos, Materias y Asignaturas, yendo de lo más amplio a lo más concreto. Todas las asignaturas tienen un valor de 6 créditos, excepto una de ellas que se cursa en 4º Curso y es Prácticas II que tiene 12 créditos por su carácter eminentemente práctico y porque se cursa en las distintas instituciones sociales donde desarrollan su trabajo los trabajadores sociales. En cuanto al carácter de las distintas

[50] La Comisión Académica del Consejo de Universidades estableció las Comisiones de Rama que estaban compuestas por un conjunto de titulaciones afines adscritas a un mismo ámbito de conocimiento o rama y cuya finalidad sería: establecer los criterios oportunos a tener en cuenta por las comisiones del título; recibir e informar las propuestas que realizasen estas comisiones y establecer los contenidos correspondientes a 60 créditos comunes a todas las titulaciones de la misma rama.
[51] BOE núm. 307, de 24 de abril de 2001.
[52] BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007.

asignaturas, las hay de tres tipos: obligatorias, básicas y optativas. Del total de 48 asignaturas, hay 10 que son básicas, 20 que son obligatorias y 18 que son optativas.

Al Plan de estudios de Grado se le ha querido dotar de una cierta especialización estableciendo cinco menciones, donde se integran las asignaturas que tienen carácter optativo. Así, las menciones son relativas a las siguientes temáticas:

Mención 1: Intervención Social con Familias
Mención 2: Inmigración y Diversidad
Mención 3: Dependencia y Discapacidad
Mención 4: Mercado de Trabajo y Empleo
Mención 5: Cooperación, Desarrollo y Tercer Sector.

Como podemos observar en las temáticas que se seleccionaron para constituir las menciones, son todos ellos temas que están de vigente actualidad porque forman parte de las políticas sociales que implementan los trabajadores sociales, aunque es justo decir que actualmente cualquier política social está en entredicho por las orientaciones y presupuestos que el gobierno actual le dedica. El estudiante ha de cursar la optatividad en su mayoría agrupadas en menciones dentro del módulo formativo que se denomina Procesos y problemas sobre los que actúa el Trabajo Social, que son en total cuarenta y ocho créditos. Hasta los cincuenta y cuatro que supone la optatividad, hay seis créditos que el alumno los puede convalidar por su participación en actividades culturales, deportivas, de representación estudiantil y de cooperación.

Al igual que hemos hecho con los planes de estudio anteriores, dejamos constancia también de las asignaturas que componen éste.

Cuadro nº. 23. Plan de estudio de 2010[53]

Primer Curso			
Primer cuatrimestre		Segundo Cuatrismestre	
Asignaturas	Créditos	Asignaturas	Créditos
Bases conceptuales del Trabajo Social	6	Servicios Sociales Comunitarios	6
Política Social y del Estado de Bienestar	6	Derecho Público para el Trabajo Social	6
Derecho civil para el Trabajo Socia	6	Sociología II	6
Sociología I	6	Economía aplicada al Trabajo Social	6
Antropología Social	6	Psicología Social	6
Segundo Curso			
Primer cuatrimestre		Segundo Cuatrismestre	
Asignaturas	Créditos	Asignaturas	Créditos
Trabajo Social Individual Familiar	6	Diagnóstico Social	6
Servicios Sociales Especializados	6	Entrevista y Dinámica de Grupos	6
Habilidades del Trabajo Social	6	Gestión de la Información para la Investigación y la Intervención Social	6
Psicología del Desarrollo	6	Políticas de Protección Social	6
Métodos y Técnicas de Investigación Social	6	Estructura, Desigualdad y Exclusión Social	6
Tercer Curso			
Primer cuatrimestre		Segundo Cuatrismestre	
Asignaturas	Créditos	Asignaturas	Créditos
Programación y Evaluación en Trabajo Social	6	Trabajo Social, Empleo y Exclusión	6
Trabajo Social con Redes, Organizaciones y Comunidades	6	Derecho del Empleo para trabajadores sociales	6
Prácticas I	6	Mercado de Trabajo, Territorio y Estrategias de Inserción Socio-laboral	6
Desarrollo Psicológico e Intervención Social	6	Derecho Penal e Intervención Social	6
Salud Pública y Trabajo Social	6	Salud y Desigualdad Social	6

[53] Resolución de 16 de junio de 2010, de la Universidad de Huelva, por la que se publica el Plan de estudios de Graduado en Trabajo Social (BOE núm. 193, de 10 de agosto).

	Sociología de la Familia y de la Infancia	6
	Riesgo y Protección del Desarrollo Psicológico de la Familia	6
	Problemáticas Familiares y Trabajo Social	6

Cuarto Curso

Primer cuatrimestre

Asignaturas	Créditos
Género e Igualdad en Trabajo Social	6
Participación Social y Nuevos Movimientos Sociales	6
Régimen Jurídico y Administrativo de la Dependencia	6
Trabajo Social, Dependencia y Discapacidad	6
Psicología Clínica y de la Salud	6
Rehabilitación Psicosocial	6
Sociología de las Migraciones	6
Trabajo Social. Inmigración y Diversidad	6
Etnodesarrollo: Prácticas culturales	6
Trabajo Social, Cooperación, Desarrollo y Tercer Sector	6
Relaciones Intergrupales en conflicto: El prejuicio y la Discriminación	6

Segundo Cuatrismestre

Asignaturas	Créditos
Gestión de Organizaciones Sociales	6
Estrategias de Intervención Psicosocial	6
Prácticas II	12
Trabajo Fin de Grado	6

En resumen, sobre el cuadro anterior podemos decir que: en primero y segundo, los estudiantes tienen que cursar cinco asignaturas en cada cuatrimestre, que hacen un

total de veinte asignaturas, todas ellas entre básicas y obligatorias. En tercero y cuarto tienen algunas asignaturas básicas y obligatorias, aunque la mayor carga docente recae en la optatividad. En el primer cuatrimestre de tercero tienen cinco asignaturas, cuatro básicas y una obligatoria; en el segundo cuatrimestre, de una oferta de ocho asignaturas, el estudiante tiene que cursar cinco. En el primer cuatrimestre de cuarto hay una asignatura obligatoria y, las otras cuatro, las tiene que elegir el alumno de una oferta de diez. El segundo cuatrimestre tiene cuatro asignaturas obligatorias: dos que se desarrollan en el aula, una que son Prácticas externas con una carga de doce créditos y el Trabajo Fin de Grado, con seis créditos y con lo que, una vez superado, finaliza el proceso formativo, no sin antes haber obtenido un nivel de inglés u otra segunda lengua que equivale a un nivel B1.

Es pronto para hacer un análisis de los resultados del título de grado puesto que solo ha terminado una promoción y el resultado conviene valorarlo a largo plazo; no obstante, vamos a hacer algunas observaciones que nos parecen pertinentes:

1. Es un avance en la formación de los trabajadores sociales, por el aumento del número de horas de formación y por la incorporación de nuevas materias objeto de estudio que capacitará al alumno para la realización de intervenciones más sólidas.

2. Se espera del estudiante que adquiera competencias en el saber, en el saber hacer, en el ser y en el saber estar, lo que garantiza en cierta medida que estará capacitado para ejercer su labor porque ha superado las competencias que lo habilitan para ello.

3. Pensamos que el título de grado no ha venido a aumentar el número de créditos dedicado a las prácticas externas, sino que ha quedado igual que en anteriores planes de estudios, aún y cuando la idea de los grados era reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados, enriqueciendo su formación en un entorno que les proporcionará un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en un futuro.

4. Creemos que ha sido un acierto el que todas las asignaturas tengan el mismo valor en número de créditos porque ello facilita los cómputos globales y la organización horaria de los centros.

5. También pensamos que es adecuado el que todas las asignaturas estén organizadas en cuatrimestres de manera que el comienzo y la finalización de cada una de ellas no entorpece el seguimiento de las nuevas asignaturas que se van incorporando.

6. El grado se pensó para un trabajo con grupos grandes, medianos y pequeños. Al final desaparecen los pequeños y nos quedamos con los grupos medianos, que no es más que dividir la clase y trabajar determinadas actividades prácticas con la mitad de los alumnos. Pero cuando estamos hablando de la matriculación de 130, 140 o 150 alumnos, divididos en dos grupos, mañana y tarde, supone trabajar en grupos pequeños de 30-35 y hasta 40 alumnos, lo que hace totalmente inviable, desde nuestro punto de vista, la evaluación exhaustiva de las competencias que va adquiriendo cada alumno. La puesta en marcha de los grados sin estar acompañado de medidas de tipo económico que compensen la masificación de las aulas, por ejemplo, con la contratación de nuevos profesores, es del todo inviable en relación a la información que se nos hizo llegar de lo que supondría el título de grado.
7. El título de Grado en Trabajo Social de la Universidad de Huelva fue inscrito en el Registro de Universidades, Centros y Títulos en noviembre de 2009[54]

Aquí no acaba todo. Primero porque desconocemos el recorrido que tendrá el título de grado, aunque pensamos que ha venido para quedarse por algunos años. Pero lo que más nos puede preocupar ahora es que tal y como establece el artículo 27 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre[55], todos los títulos de grado tienen que ser sometidos a un proceso de evaluación, al objeto de mantener la acreditación para que la Universidad correspondiente pueda seguir impartiéndolo. El plazo es de seis años a

[54] Resolución de 13 de noviembre de 2009, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 30 de octubre de 2009, por el que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (BOE núm. 4, de 5 de enero de 2010).
[55] Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007),

partir a su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos del Ministerio de Educación (art. 24). Con esta información pensamos que no está de más que todos participemos en la consecución de esta acreditación porque, de lo contrario, todo el entramado que a duras penas se ha conseguido desde los años sesenta tendería a su desaparición y eso sería algo imperdonable por aquellas personas que, como más adelante relataremos, hicieron todo lo que estuvo en sus manos para la permanencia de la Escuela de Trabajo Social en Huelva, hoy convertida en Facultad.

CAPÍTULO VI

PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Justificación

Con la realización de esta investigación se pretende conocer el proceso de creación y configuración institucional de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad de Huelva. La Escuela se crea en 1966, aunque las enseñanzas no comienzan hasta el curso 1968-1969. Nuestra investigación abarca desde ese curso hasta 1982-1983 comprendiendo, por tanto, un periodo de quince años. La etapa que hemos seleccionado responde a varios criterios. En primer lugar, creemos que es el periodo más desconocido por su distancia en el tiempo y por ser los primeros años de su existencia; y, en segundo lugar porque, a partir de 1983, comienza un nuevo proceso con el inicio de las gestiones para su transformación en Escuela Universitaria y la puesta en marcha de un nuevo plan de estudios, modificándose sustancialmente muchas de las características que veremos en estos primeros quince años.

Los motivos más concretos que nos han llevado a realizar esta investigación son:

1. Se carece de información exhaustiva sobre los elementos que dieron lugar a su nacimiento, la mentalidad de las personas que estuvieron al frente en su puesta en marcha, y los intereses que demandaban este tipo de formación profesional. Hay información dispersa en varios artículos pero no existe una investigación exhaustiva sobre el devenir de este centro de formación en sus primeros quince años.

Partimos de que nada existe sin su historia. Cualquier hecho, acontecimiento, estructura institucional, etc. tiene una existencia social y ha de ser analizada para despejar las incógnitas que, tanto las personas directamente interesadas como el público en general, pudieran llegar a tener. De otro lado, las estructuras institucionales no son inamovibles, muy al contrario, evolucionan al compás del tiempo y no precisamente de manera fortuita, sino como producto de los cambios sociales, culturales, ideológicos, políticos, etc. Desentrañar ese proceso es la finalidad de este trabajo. De otro lado, el conocimiento histórico es, por su propia naturaleza, provisional e incompleto, aunque

no por ello falso, selectivo, aunque no por ello arbitrario, limitado y definido por las preguntas formuladas a los datos empíricos o fuentes y, por lo tanto, solo verdadero dentro del campo así definido (Jiménez y Torres, 2004: 138).

2. Queremos también contribuir a completar, aunque sea parcialmente, el panorama del nacimiento de la profesión a través de los centros formativos porque, aunque ya existen algunas monografías sobre el devenir de algunas escuelas de Trabajo Social en España, pensamos que esta investigación completará lo que ya Molina (1994: 12) dijera en la introducción a su trabajo sobre las enseñanzas de Trabajo Social en España:

> "confiando en que este trabajo sea el punto de partida de estudios posteriores referidos a cada una de las escuelas, para que lo completen y mejoren".

3. Nos interesa también indagar en los motivos concretos de la celebración del día 6 de marzo, como el día institucional de la Escuela, día festivo que se mantiene hasta la actualidad.

4. En la autora de este trabajo se combinan aspectos personales y profesionales que le hacen estar cercana e interesada en producir este conocimiento y que, además, se conozcan los resultados de esta investigación. Con ese propósito la afrontamos. Ha estado vinculada a la escuela como alumna en los tres años en que cursó estudios de Asistente Social, desde el curso 1974-1975 hasta el curso 1976-1977 y, como profesora de la misma, desde el curso 1985-1986 hasta la actualidad de forma ininterrumpida. Y, además, su formación académica en Historia le hace tener una predilección especial por indagar en los procesos de creación, desarrollo y consolidación institucional, en este caso, de un centro académico. Es necesario, por tanto, hacer constar que una vez iniciado este trabajo no hemos llegado de manera *virginal* ante las fuentes, esperando que ellas hablen por sí mismas pues, como dice Jiménez (2004: 136), es el investigador el que se apropia de ellas, las diserta y problematiza a través de una inquietud investigativa.

5. Quisiéramos también poder poner de manifiesto que, el hecho de que el Trabajo Social se haya conformado a lo largo de su historia como una profesión femenina, queremos dejar también constancia de ello en nuestra investigación, ya que se proporcionarán datos del sexo, tanto de profesores como de alumnado.

2. Objetivos

El objetivo general de nuestra tesis es acercarnos al conocimiento del proceso de creación y consolidación de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Huelva porque entendemos que, conociendo las historias particulares de los centros de formación, nos acercamos un poco más al conocimiento de nuestra historia, la del Trabajo Social, que tanto nos interesa. Es un retazo lo que aquí mostramos, un fragmento de una historia con una gran amplitud de escenarios y de personas que la han ido nutriendo a lo largo del tiempo.

Los objetivos específicos que se pretenden alcanzar con el desarrollo y la presentación de este trabajo son:

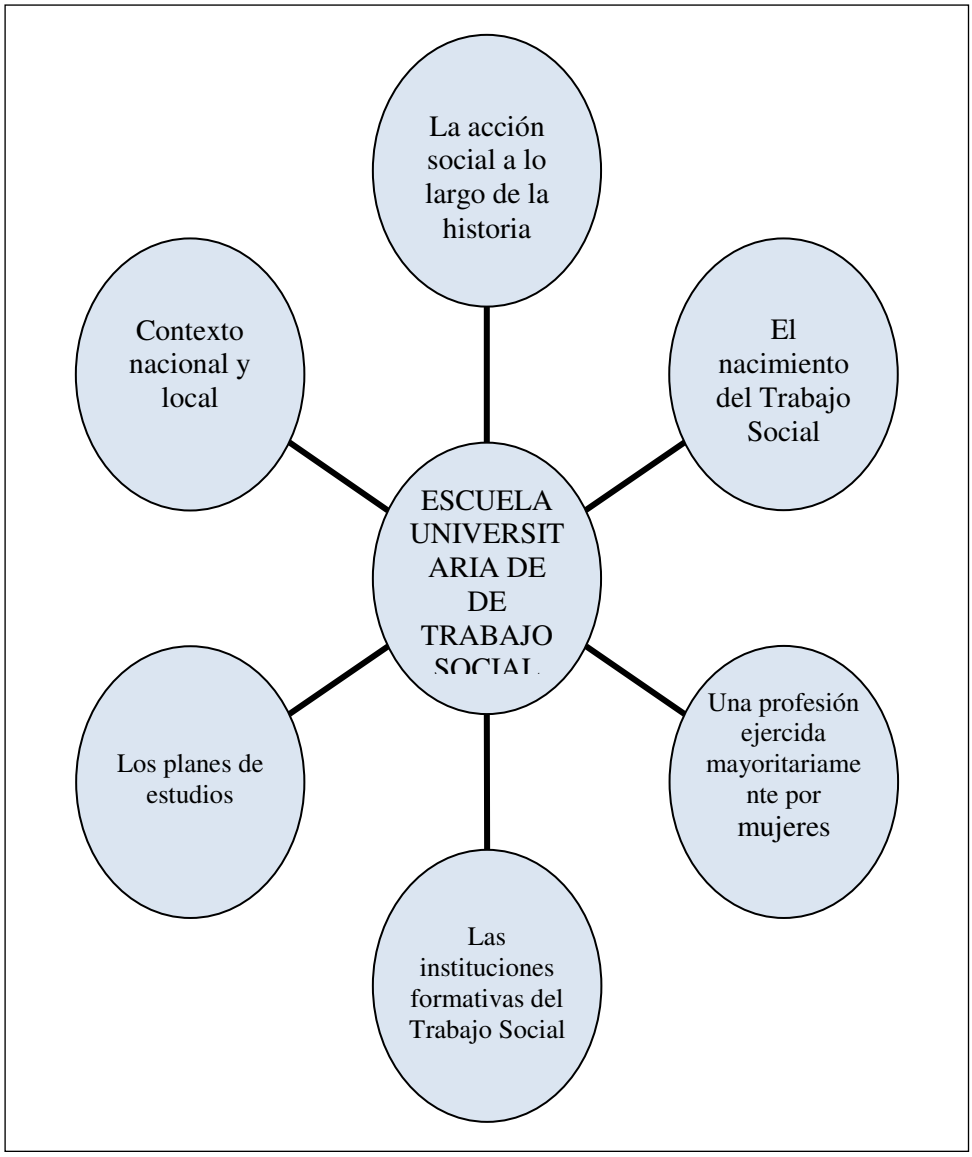
- Conocer el surgimiento y el devenir de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Huelva, desde su etapa fundacional, 1968-1969, hasta el curso académico 1982-1983.
- Analizar los elementos que han influido en el desarrollo de la definición institucional.
- Analizar los componentes académicos y estructurales que se han desarrollado a lo largo de los quince años.
- Estudiar la forma en que la Escuela se ha ido adaptando a los cambios externos, y cómo ha tenido que ir modificando su estructura y sus procesos organizativos.
- Contribuir al conocimiento de las escuelas de trabajo social en el contexto español.

3. Elaboración del marco contextual

Nuestra investigación se inserta en un contexto amplio y, en cierta manera, indefinido, por cuanto el Trabajo Social es una disciplina que se ha ido haciendo a sí misma y está muy en consonancia con los avatares de las condiciones sociales, económicas y políticas que condicionan las políticas sociales que son los espacios por excelencia donde interviene el Trabajo Social. Es una disciplina pensada por mujeres e implementada por mujeres, de ahí la necesidad de reclamar para sí el estatus académico y profesional necesario para estar a la altura de las necesidades de sociedad a la que sirve.

Hasta llegar al núcleo de nuestra investigación hemos recorrido seis ejes que son los que fundamentan y dan solidez al trabajo que hemos desarrollado y, cada uno de ellos, tiene relación con el conjunto en tanto en cuanto entendemos enmarcan la existencia de la Escuela.

Cuadro nº 24. Factores influyentes en la configuración institucional de la Escuela de Trabajo Social de Huelva



Hemos querido establecer un diálogo con cada uno de ellos para que nos aporte lo más destacable de sí mismos. La acción social nos lleva al contexto más amplio en el que se desarrollan las distintas experiencias, discursos, realizaciones de todo aquello que se ha ido creando para hacer frente al problema de la pobreza que será el que, de una manera u otra, nos acompaña hasta nuestros días.

No podemos perder de vista de ninguna manera la relevancia que adquiere el nacimiento del Trabajo Social como profesión en esta tesis donde hemos intentado plasmar todos aquellos factores que han influido en que, a finales del siglo XIX, tenga lugar el nacimiento de una nueva profesión. Una profesión que nace con vocación de servir de ayuda a aquellas personas menos favorecidas en el incipiente desarrollo industrial. Nos hemos acercado a dos de sus principales figuras que entendemos que son las que protagonizaron y abrieron el espacio para que la intervención social fuera posible. Son las que nos dieron las primeras ideas, las que hicieron las primeras conceptualizaciones teóricas sobre la importancia de la ayuda.

En relación al contexto nacional y local, la superación de la autarquía y el establecimiento de relaciones con el exterior a partir de la década de los años sesenta tiene su reflejo en la profesión que comienza un proceso de profesionalización y apertura así mismo hacia el exterior, comenzando el mismo con el reconocimiento legal de los estudios, demandado por la profesión durante muchos años. La política franquista dio lugar a múltiples problemas sociales porque el desarrollo económico fue inarmónico que no alcanzó ni a todos los grupos de población ni a todas las regiones. El Trabajo Social se desenvolvió en unas directrices asistencialistas que era lo que el régimen permitía hasta que, a partir de la década de los años setenta, y fruto de corrientes venidas del exterior y la fuerte oposición al régimen que se establece en el interior, se introducen conceptos e intervenciones más directamente relacionados con la promoción del bienestar y la prevención de los problemas sociales. Respecto al contexto local, podemos decir que Huelva en los años sesenta era una de las provincias más subdesarrolladas de España. Experimenta un crecimiento importante a partir de la implantación del polo de desarrollo industrial convirtiéndose en un núcleo receptor de una fuerte inmigración, a la que Huelva no fue capaz de ofrecerle trabajo y viviendas por lo que el chabolismo se constituyó como uno de los problemas fundamentales de la ciudad. La demanda de una Escuela de Asistentes Sociales en Huelva creemos que responde a las nuevas necesidades que tiene la ciudad con la implantación del polo de desarrollo industrial: crecimiento de la población, déficit de servicios públicos sociales, sanitarios y educativos, chabolismo, falta de infraestructura y desadaptación social.

En cuanto al capítulo dedicado al Trabajo Social como una profesión ejercida mayoritariamente por mujeres se constata como, en efecto, es una profesión femenina y feminizada. El porcentaje de alumnas que acceden a estos estudios es muy superior al de varones, 85,7% de mujeres frente al 14,2%, según consta en los datos de los alumnos matriculados a lo largo de los quince años de nuestra investigación. Igualmente se advierte el hecho de que la Escuela ha estado dirigida por varones mientras que los puestos de menor responsabilidad han estado ocupado por mujeres.

Respecto al proceso de creación de las escuelas de Trabajo Social en el contexto español, la mayoría de las mismas fueron creadas por la Iglesia, sustentadas por ésta y sobre las que ha ejercido una fuerte influencia. La creación de la Escuela de Huelva fue promovida por el Sindicato Español Universitario, dependiente de la Secretaría General del Movimiento, siendo la única en España que nace promovida por este organismo. Podemos decir, por tanto, que el carácter de la Escuela de Huelva no fue confesional por lo que el alumnado no estuvo impregnado de esa tendencia religiosa donde era difícil desligar lo académico y lo profesional del apostolado. De hecho, la Escuela de Huelva no estuvo nunca afiliada al organismo aglutinador de las escuelas pertenecientes a la Iglesia, la FEEISS, que eran la mayoría. En otros aspectos, como el número de alumnos, la pertenencia mayoritaria del alumnado al género femenino, las características del profesorado, las dificultades para su consolidación institucional, etc. podemos decir que guarda una gran similitud con el resto de escuelas de España de las que tenemos conocimiento. Hemos visto también como al compás de desarrollo de las propias escuelas tienen lugar cambios en cuanto a las orientaciones profesionales. En los Congresos de la profesión y los Congresos de las Facultades/Escuelas, hemos mostrado las inquietudes que ha tenido el Trabajo Social a lo largo del tiempo. Y los deseos de superación plasmados en un mayor reconocimiento social de la profesión. Una elevación del nivel de los estudios comenzando porque fueran oficiales; después, que se cursaran en la universidad; más tarde que se convirtieran en una licenciatura; todas estas batallas emprendidas son un testimonio fehaciente del gran valor que los propios trabajadores sociales le han dado a su profesión.

En cuanto a las características de los diferentes planes de estudio hemos de decir que la Escuela de Huelva ha hecho frente a los numerosos cambios cada vez que se producía una nueva disposición que venía a modificar los contenidos que habían de cursarse para obtener el título. Es más, la modificación de los respectivos planes de estudios ha sido una consecuencia de las batallas emprendidas por los profesionales, profesores y alumnos para mejorar la formación en aras a prestar un mejor servicio a la población. Hacer oficiales los estudios fue el primer paso que se emprende para darle entidad a la profesión; pasar a la universidad fue un deseo soñado y hecho realidad que trae consigo un plan de estudios más completo y acorde con la realidad de la España constitucional y democrática donde se impone la necesidad de nuevos conocimientos para hacer frente a la tarea tan importante que se encomiendan los propios trabajadores sociales que es la de poner en marcha un nuevo sistema de protección social, el de Servicios Sociales. Años después, la lucha se centró en alcanzar un nivel superior en los estudios con la licenciatura, al objeto de dedicarle a la formación más años y nuevos contenidos teóricos acorde con tareas cada vez más complejas en el sistema social. No tuvo lugar esta petición porque nos vimos sorprendidos con el Plan Bolonia que traía una reorientación de todos los estudios universitarios, incluidos los propios de Trabajo Social, con lo que nos equiparamos, y esta vez sí, con todas las titulaciones existentes en el panorama universitario español.

4. Aspectos a estudiar

Los aspectos que vamos a estudiar para conocer el surgimiento y el devenir de la Escuela Universitaria de Trabajo Social en el periodo seleccionado estarán centrados en los siguientes:

1. Aspectos jurídicos. Aquí trataremos la personalidad jurídica que ha tenido la Escuela a lo largo del periodo investigado y los cambios que se han producido en su dependencia jurídico-administrativa, económica y académica.

2. Ubicación física y espacios. Veremos cuál ha sido su ubicación, única durante este periodo y el estado de sus dependencias.

3. Aspectos económicos. Analizaremos todo lo que hace referencia al sostenimiento económico de la Escuela, que, al ser un centro privado, se mantiene con las cuotas del alumnado y con subvenciones, lo que ha creado no pocas dificultades de liquidez en su trayectoria.

4. La vida organizativa de la escuela. Abordaremos la organización interna de la escuela, tanto desde el punto de vista administrativo como académico: normas que rigen la misma, su estructura, organigrama, competencias de cada órgano, normas de régimen interior, horarios, líneas pedagógicas, estructura departamental, actividades lúdicas, el desarrollo de actividades extraacadémicas, relaciones con el exterior.

5. Plan de estudios. Nos acercaremos aquí al desarrollo de la formación académica, tanto teórica como práctica, la aplicación del plan de estudios oficial así como las modificaciones que sufre a lo largo del periodo estudiado.

6. Las personas. Es este apartado tratamos el grupo humano, las personas que han sido protagonistas durante los años de nuestra investigación. Tendremos en cuenta a los estudiantes, los profesores, y al personal de administración y servicios. La vinculación que han tenido con la Escuela, las características de los estudiantes y el profesorado, su número, su participación en los órganos de decisión, sus inquietudes, sus reivindicaciones.

5. Metodología

El conocimiento y las fuentes para la obtención del mismo han estado sujetos a múltiples teorías y paradigmas. Las maneras de conocer pueden ser múltiples y no es inmutable la existencia de otras vías alternativas. Los tres ingredientes principales de la investigación social, según Valles (1999: 119), son la documentación, conversación y la observación. La metodología seguida para la realización de esta investigación está centrada en el acceso a fuentes de información escritas, la documentación y fuentes de información orales, la conversación.

5.1. Fuentes escritas

La principal fuente escrita ha sido el acceso y uso de fuentes primarias de información a través del Archivo de la Escuela, donde se han utilizado todos los legajos clasificados y que informan sobre distintos aspectos de los quince años que abarca la investigación. Sierra (2001: 283) nos dice que la observación documental es

> "aquel tipo de observación que versa sobre las realizaciones que dan cuenta de los acontecimientos sociales y las ideas humanas o son producto de la vida social y, por tanto, en cuanto registran o reflejan ésta, pueden ser utilizadas para estudiarla indirectamente".

Ahora bien, para Balcells (1994: 256), el documento es el soporte material de hechos, fenómenos y manifestaciones de la realidad social, atendiendo tanto al documento en sí como a la información que nos puede proporcionar. Así entendido, el documento ofrece una doble función: a) directa, cuando nos revela y nos da a conocer los hechos proporcionando datos y cifras del pasado (historia), y b) indirecta, en cuanto constituye un instrumento intermediario entre la realidad social y el observador que la investiga científicamente (sociología). Para el historiador, el documento en su totalidad es fuente directa de datos, en cambio, para el sociólogo, es fuente indirecta y, en este aspecto, se toma como objeto de la observación sistemática indirecta de la sociedad. El material documental da dimensión histórica al análisis sociológico. Para Erlandson (cit. en Valles, 1999: 120) el término documento tiene un sentido bastante amplio ya que se refiere a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y datos disponibles. Los documentos incluyen relatos históricos o periodísticos, obras de arte, fotografías, memorándums, registros de acreditación, transcripciones de televisión, periódicos, folletos, agendas y notas de reuniones, audio o videocintas, extractos presupuestarios o estados de cuentas, apuntes de estudiantes y profesores, discursos, etc. Los datos obtenidos de los documentos pueden usarse de la misma manera que los que se derivan de las entrevistas o las observaciones. Son muchas las posibles clasificaciones de los materiales documentales que pueden interesar al investigador pero, no es tan importante la clasificación, sino el reconocimiento de la riqueza de elementos documentales aprovechables en la indagación cualitativa.

También nos podríamos preguntar por las ventajas e inconvenientes que tienen el uso de materiales documentales. Webb y otros (1966) y Hodder (1994) (cit. en Valles, 1999: 129) señalan las siguientes:

- Bajo coste de una gran cantidad de material informativo que, en algunos casos, tienen un carácter periódico (la prensa, por ejemplo).

- No reactividad. Al no haber personas investigadas, no hay que preocuparse por las reacciones que puedan provocar en el investigador.

- Exclusividad. El contenido informativo que ofrecen algunos materiales documentales tienen un carácter único, ya que difiere del que pueda obtenerse mediante las técnicas directas de conversación y observación.

- Historicidad. Los escritos, las imágenes, las voces grabadas, permanecen en el tiempo, si se conservan y archivan.

En cuanto a los inconvenientes, podemos señalar los siguientes:

- Selectividad en la producción o registro y en la conservación o archivo del material documental. Por ejemplo, la prensa escrita donde las editoriales de cada periódico son las que imponen la selección y el tratamiento de las noticias.

- El carácter secundario del material documental que significa que se trata de una información producida, por regla general, con propósitos diferentes a los del investigador social.

- La interpretabilidad múltiple y cambiante del material documental dependiendo del contexto y a lo largo del tiempo. La distancia que separa al autor del lector se agranda y aumenta la posibilidad de múltiples interpretaciones. El material documental puede ser alterado y manipulado diciendo y haciendo cosas diferentes en contextos nuevos a lo largo del tiempo.

- La denominada crítica etnometodológica a la utilización de fuentes documentales oficiales: estadísticas e informes públicos. Verdaderamente no se trata de un inconveniente propio del material documental, sino de un uso inadecuado (acrítico) de la información (que puede darse también con los datos primarios).

Entre la documentación utilizada hacemos una relación de todos aquellos documentos que han sido analizados que, como se puede observar, son de una gran variedad pero que, desde nuestro punto de vista, tienen todos ellos un alto valor informativo y que están contenidos en los distintos legajos del Archivo de la Escuela:

- Actas de reuniones de claustro de profesores.
- Actas de reuniones de Asambleas de todo el personal de la escuela.
- Actas de reuniones de la Junta del Patronato.
- Actas de reuniones con el Gobernador Civil.
- Actas de exámenes.
- Cartas.
- Certificados de notas.
- Cuadros horarios.
- Decretos.
- Dípticos de actividades.
- Dossier de prensa.
- Escrituras formalizadas del Patronato.
- Estatutos de la Escuela.
- Evaluaciones de profesores y alumnos.
- Informes.
- Informes de profesores.
- Normas de Régimen Interior.
- Memorias.
- Memorando.
- Notificaciones.
- Presupuestos.

- Programas de las diferentes asignaturas.
- Relación de alumnos matriculados en las distintas promociones.
- Saluda.
- Etc.

5.2. Fuentes orales

Las fuentes orales se constituyen como una pieza clave en la investigación social cuando se quiere contrastar la información obtenida de las fuentes escritas, a través de lo que nos pueden informar las personas que han vivido de forma directa las experiencias y los contenidos de los que no hablan otro tipo de fuentes. La memoria, como dice Betancourt (2004: 122), está íntimamente ligada al tiempo pero concebido éste no como un medio homogéneo y uniforme donde se desarrollan todos los fenómenos humanos, sino que incluye los espacios de la experiencia:

> "La memoria individual existe, pero ella se enraíza dentro de los marcos de la simultaneidad y la contingencia. La rememoración personal se sitúa en un cruce de relaciones de solidaridades múltiples en la que estamos conectados. Nada se escapa a la trama sincrónica de la existencia social actual, y es de la combinación de esos diversos elementos que pueden emerger lo que llamaremos recuerdos, que uno traduce en lenguaje".

Al ser procesos personales, se considera necesario darle voz a lo vivencial, a lo experimentado, a personas que por haber sido alumnas, profesores o haber ejercido cargos académicos son fuentes, sobradamente autorizadas, para dar la visión que no nos aportan otro tipo de fuentes, y esa es la ventaja principal de ésta: la posibilidad de recrear hechos, acontecimientos y situaciones del pasado que la fuente escrita es incapaz de ilustrar o complementan la información, con una gran riqueza de matices.

Betancourt (2004: 144) define la fuente oral como

> "Una evidencia que se obtiene de personas vivas portadoras de una experiencia, que han tomado parte o son testigos de un conjunto de relaciones e imbricaciones sociales, expresadas en tradiciones o costumbres, reivindicaciones, luchas y formas de resistencia, que se han logrado mantener en la experiencia individual de los actores y en la memoria colectiva de las comunidades".

Como fuente oral hemos utilizado la entrevista semiestructurada no directiva (Bergua, 2011: 132) o entrevista cualitativa en profundidad (Taylor y Bodgan: 1992: 101). Para Blanchet (cit. en Bergua: 2011: 134) es un acto de habla en el que una persona A extrae información de una persona B que se halla contenida en la biografía de B. Dice, además, que los proyectos de sentido del entrevistador A y del entrevistado B co-construyen un discurso principalmente enunciado por B pero que contiene también las intervenciones de A. Ese conjunto dinámico se establece en relación con un contexto de comunicación C. Y ese contexto se halla situado en un contexto social o situación S. De otro lado, la no directividad intenta convertir el diálogo de la entrevista en una conversación natural en la que ningún poder previo está dado de antemano. Sin embargo, dice Bergua (2011: 134-135) que esto es imposible por dos razones:

1) Porque en términos estrictamente científicos, si queremos que la entrevista resulte valida, hemos de conducirla de modo que los estímulos administrados a los entrevistados sean parecidos y esto nos obligará a asumir cierta directividad.

2) La segunda razón que explica que la entrevista sea inevitablemente asimétrica es que en dicha conversación se cruzan dos planos: en el plano comunicativo, la actividad recae en el lado del entrevistado, pues es el depositario de un saber sobre el que pretende informarse el entrevistador; en un plano discursivo, el entrevistado intenta informarse del saber que el entrevistador utiliza para valorar lo que cuenta.

Se han realizado seis entrevistas a personas que han estado vinculadas a la Escuela en algún momento del periodo investigado. Sus testimonios son verdaderamente significativos por las vivencias y opiniones que tienen de su paso por la misma y por la memoria que guardan de las mismas. En contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas realizadas han sido entrevistas cualitativas (Taylor y Bogdan, 1992: 101-104) ya que han sido entrevistas flexibles, dinámicas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Los autores denominan a este tipo de entrevista “entrevistas en profundidad”, como método de investigación cualitativo. Ahora bien, dentro de éstas, establecen tres tipos: historia de vida o autobiografía sociológica, El segundo tipo se dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar

directamente. En este tipo de entrevistas nuestros interlocutores son informantes en el más verdadero sentido de la palabra. El tipo final de entrevistas cualitativas tiene la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas. Nuestras entrevistas se situarían en el segundo aunque con variaciones ya que, según la definición dada por Taylor y Bodgan (1992: 101) de entrevistas cualitativas en profundidad, no se ajustaría en su totalidad:

> "Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras".

No ha habido un ajuste real por cuanto éstas se han producido en una sola ocasión con cada uno de los entrevistados. Se adecuan a la tipología en la medida en que han seguido el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. El rol del investigador implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas a medida que transcurre la conversación. Así Balcells (1994: 223), en cuanto a las clases de entrevistas, distingue por razón de la forma en entrevista formal e informal. En la informal, libre, no estructurada o no dirigida se deja entera libertad al entrevistador de manera que las preguntas queden determinadas por el propio desarrollo de la entrevista sin seguir un orden riguroso, pudiendo las respuestas dar lugar a nuevas cuestiones, siendo posible redactar un sencillo esquema o guión con arreglo al cual se realiza el interrogatorio. Para Taylor y Bodgan (1992: 119) es conveniente hacer uso de una guía de la entrevista para asegurarnos de que los temas claves son explorados. La guía no es un protocolo estructurado; se trata más bien de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante y sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre determinados temas.

En cuanto al desarrollo de la entrevista como técnica para obtener información, Rodríguez Gómez (1996: 171-184), nos informa acerca de seis aspectos que hemos de tener en cuenta dada la influencia que tienen en el discurrir de las entrevistas:

1. Para que las entrevistas en profundidad sean un instrumento útil para la investigación cualitativa, es imprescindible que exista confianza entre los sujetos que intervienen en su desarrollo. Sin embargo, esta confianza no se produce espontáneamente y debe el entrevistador facilitar su logro para pasar de una fase inicial de carencia de la misma, a una fase de cooperación entre ambos sujetos que debe presidir todo el desarrollo de la entrevista.

2. Cómo comenzar la entrevista. Esta pregunta nos remite a la organización de la misma. En efecto, cualquier proceso de comunicación humana requiere de tiempo y de establecimiento de afinidades entre las personas que intervienen en el mismo para que sea fructífero. La entrevista no es ajena a esta exigencia y, dada su orientación centrada en obtener información, debe comenzar siempre planteando cuestiones generales, fáciles, que permitan el deshielo de la desconfianza para, posteriormente, plantear las cuestiones centrales que motivan la ejecución de la misma.

3. Situación de entrevista. Taylor y Bogdan (1992: 119-122) afirman que el entrevistador debe crear un clima en el que las personas se sientan cómodas para hablar de sí mismos con libertad. Para crear este clima, sugieren las siguientes pistas metodológicas: no enjuiciar a la persona entrevistada ni lo que dice. Permitir que la gente hable, es decir, que se puedan extender en narrar cosas que, a priori, no sean de interés para el investigador. Prestar atención a lo que dice la persona que habla en la entrevista aunque la misma se alargue. Esta atención se muestra comunicando un interés sincero por lo que dice el entrevistado y formulando preguntas acertadas sobre aquello que es de interés para esta persona. Por último, ser sensibles atendiendo especialmente al modo en que sus palabras puedan afectar a su interlocutor.

4. La respuesta del informante. Si variadas son las cuestiones sobre las que se puede interrogar en una entrevista, diversas son también las respuestas que se pueden obtener a lo que se pregunta. El riesgo principal de las respuestas estriba en que las mismas no respondan a las cuestiones planteadas que son de interés para el investigador. En este caso, se requerirá de la reformulación de la misma cuestión hasta obtener la información deseada.

5. Cuestiones. Bajo este epígrafe Rodríguez Gómez (1996) se refiere al tipo de preguntas a emplear en el desarrollo de la entrevista. Basándose en Patton, establecen seis grandes tipos de preguntas: *demográficas o biográficas,* que aluden a cuestiones básicas de identificación de los informantes. *Preguntas sensoriales,* cuyo objetivo reside en obtener información acerca de lo que los informantes ven, oyen, sienten... en determinadas circunstancias. *Preguntas sobre experiencia/conducta* que se emplean para que el informante describa su actuación mediante acciones y actividades. Deben permitir que el entrevistador conozca la situación como si la hubiera presenciado. *Preguntas sobre sentimientos,* cuya finalidad es la de facilitar la expresión de afectos o desafectos de los informantes sobre su experiencia. *Preguntas sobre conocimientos*, que se emplean para averiguar lo que el entrevistado sabe y, por último, *preguntas de opinión/valor* que deben facilitar la valoración de situaciones por parte de la persona entrevistada.

6. La utilización de grabadora. Para Taylor y Bodgan (1992: 130-131) el uso de una grabadora permite al entrevistador captar mucha más información que si la confía exclusivamente a su memoria, ya que los datos del entrevistador son casi exclusivamente palabras. Sin embargo, el uso de la grabadora puede hacer que el entrevistado se siente incómodo. Para superar esta cuestión conviene acordar por anticipado el uso de la misma y comenzar las entrevistas valorando la importancia que tienen las respuestas del informante, que deben ser recogidas por la grabadora para que no se pierda su contenido. Además, en la actualidad, se dispone de grabadoras digitales de voz que proporcionan una alta calidad acústica y permite grabar durante muchas horas sin interrupción. Posteriormente, las grabaciones se pueden transferir directamente a un ordenador donde se pueden almacenar y escuchar para su análisis (Kvale, 2011: 125). Este es el procedimiento que hemos usado en esta investigación a través del programa Express Scribe.

Completamos la presentación de la entrevista como técnica de recogida de información haciendo referencia a los tipos de entrevista según Aguirre (1995: 173-175), que emplea cuatro criterios generales de clasificación:

- Según la forma, las entrevistas pueden presentar diversos grados de estructuración: pueden ser *estructuradas, formales o con cuestionario,* que son las que presentan un mayor grado de definición previa y obligan al entrevistador a seguir fielmente el protocolo establecido con anterioridad. Las *semiestructuradas* son entrevistas que se caracterizan por la determinación de los temas sobre los que se va solicitar información pero, las preguntas concretas, no están establecidas previamente y se van definiendo en el momento de realizar la entrevista aunque siempre deben ceñirse a los temas prefijados. Por último, las entrevistas *no estructuradas* son aquéllas donde el discurrir de las mismas se rige por la propia interacción entre entrevistador y entrevistado, dándole un mayor protagonismo a éste y una plena libertad para responder las cuestiones planteadas.

- Según el número de participantes las entrevistas pueden ser de tres tipos diferentes: *individual,* donde únicamente intervienen un entrevistador y un entrevistado, estableciéndose una relación comunicativa entre ambos, lo que favorece la recogida de información, aunque es más fácil que exista influencia del primero hacia el segundo. *En panel*, donde son varios los entrevistadores que se enfrentan a un solo sujeto. Este tipo de entrevistas permite obtener informaciones más ricas y variadas además de poder contrastar las observaciones entre diversos sujetos. No obstante, su problema principal radica en lograr el acuerdo entre varios sujetos que entrevistan y en vencer la resistencia del entrevistado al sentirse muy observado. Por último, nos encontramos con las entrevistas *en grupo*, que se caracterizan porque un solo entrevistador, a veces apoyado por uno o dos observadores, aborda a varios entrevistados al mismo tiempo.

- Según la finalidad, las entrevistas a desarrollar pueden ser muy diversas: *clínica,* centrada en la intervención sobre un paciente. *De organizaciones y empresas,* con una finalidad múltiple: de selección, de concertación de objetivos, de investigación... *Periodística,* destinada a obtener información sobre un tema

específico. *De encuesta o investigación*, que tiene el propósito de obtener información para verificar o no hipótesis que el investigador tenga planteadas.

- Por último, según el modelo teórico, las entrevistas pueden ser múltiples en función de las corrientes teóricas tomadas como referente: psicoanalítica, conductual, rogeriana, etc.

Visauta (1989: 236-237), basándose en Sandín, caracteriza a la entrevista de acuerdo a los siguientes rasgos y aspectos principales que exponemos a continuación:

Cuadro nº 25. Características básicas de la entrevista

Características básicas de la entrevista	
Comunicación verbal	Se desarrolla generalmente entre dos personas, aunque la entrevista puede tener lugar con grupos también. En cualquier caso, hay que prestar atención también a la comunicación no verbal.
Cierto grado de estructuración	El grado de estructuración estará en función del marco teórico del que se parta: desde las que exigen, como el modelo psicoanalítico, un alto grado de definición hasta las no estructuradas
Finalidad específica	Esta cuestión nos remite al "para qué" de la entrevista, cuál es el objetivo de la misma. Recordemos que existen entrevistas cuya finalidad puede ser muy distinta: terapéutica, diagnóstico, obtención de información...
Situación asimétrica	Alude a las posiciones que ocupa tanto entrevistador como entrevistado en el desarrollo de la entrevista. Generalmente, al estar la misma centrada en lo que dice y piensa el entrevistado, el desequilibrio es mayor.
Proceso bidireccional	Cualquier entrevista es un proceso de comunicación en dos direcciones que debe ser tenido en cuenta por el investigador puesto que existe la posibilidad de ejercer influencia. Es más frecuente que la misma se ejerza desde el entrevistador hacia el entrevistado, pero puede suceder en sentido contrario también.
Adopción de roles específicos por ambas partes	Una entrevista no debe suponer una jerarquía de posiciones superiores-inferiores. Sin embargo, las personas que intervienen en su desarrollo juegan papeles diferentes que no deben ser obviados para el buen discurrir de la entrevista.
Estructura	La estructuración de la entrevista es un rasgo que distingue claramente el tipo de entrevista desarrollada. Podemos encontrarnos con entrevistas totalmente planificadas de antemano donde las preguntas se establecen previamente, entrevistas donde existe un menor grado de estructuración en la medida que se establece un guión orientador que permite desarrollar otras preguntas no previstas y, por último, entrevistas libres donde el desarrollo de la misma depende de la interacción entre entrevistado y entrevistador.
Proceso	El proceso nos informa acerca de cómo se desarrolla la entrevista y presta atención a los procesos verbales relacionados con el tono de voz, la intensidad y modulación de las palabras..., y procesos no verbales que aluden al comportamiento de los individuos mediante la entrevista.
Contenido	Como último aspecto que caracteriza a la entrevista, el contenido nos informa acerca del objeto de la misma, es decir, lo que el sujeto manifiesta acerca de las cuestiones planteadas por el entrevistador.

Otro aspecto importante para que la entrevista tenga calidad es, según Kvale (2011: 111), que el investigador tenga oficio y experiencia. No siempre es posible. Debemos tener en cuenta que para los investigadores siempre habrá una primera vez o unas primeras veces donde aún no se han adquirido de forma plena las habilidades de las que habla Kvale. También se presupone que el entrevistador sabe de lo que está preguntando y, además, el porqué y cómo. Con estas premisas básicas, los criterios de calidad de la entrevista semiestructurada son:

- La cantidad de respuestas espontáneas, ricas, específicas y pertinentes del entrevistado.

- Cuanto más cortas son las preguntas del entrevistador y más largas las respuestas de los sujetos, mejor.

- El grado en que el entrevistador profundiza en los significados de los aspectos pertinentes de las respuestas y los clarifica.

- La entrevista se interpreta en gran medida durante la propia entrevista.

- El entrevistador intenta verificar sus interpretaciones de las respuestas del sujeto en el curso de la entrevista.

- La entrevista informa "por sí misma", es una historia independiente que apenas requiere explicaciones adicionales.

Los tres últimos criterios en particular se refieren a una entrevista ideal e indican que el significado de lo que se dice se ha interpretado, verificado y comunicado ya cuando la grabadora se apaga.

Por último, señalar las ventajas y las limitaciones que tiene esta técnica de recogida de información. Lo hacemos siguiendo a Valles (1999: 196-197). En primer lugar, las ventajas:

- Permite obtener una gran riqueza informativa en las palabras y enfoques de los entrevistados.

- Permite al investigador la clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas, en un marco de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo que la entrevista estructurada o la encuesta.

- Puede generar, en la fase inicial puntos de vista, enfoques, hipótesis y otras orientaciones útiles para traducir un proyecto sobre el papel a las circunstancias reales de la investigación. Cumple un papel estratégico de previsión de errores que pueden resultar costosos en tiempo, medios y calidad de la información.

- Es más eficaz que otras técnicas en el acceso a la información difícil de obtener sin la mediación del entrevistador.

- La entrevista en profundidad puede preferirse por su intimidad o por su comodidad, frente al grupo de discusión, por ejemplo, porque no hay que compartir coloquio y no exigen desplazamiento.

En cuanto a las limitaciones:

- El inconveniente más citado ha sido el mayor consumo de tiempo por entrevistado, tanto en su realización como en el tratamiento de la misma.

- Comparte con otras técnicas basadas en la interacción comunicativa los problemas potenciales de reactividades, fiabilidad y validez. La información que se produce en la relación entrevistador-entrevistado dependen de la situación de la entrevista, así como de las características de ambos, lo cual afecta a la validez de los datos obtenidos.

- Acusa la limitación derivada de la falta de observación directa o participada de los escenarios naturales en los que se desarrolla la acción, rememorada y transmitida por el entrevistado.

- No produce el tipo de información del grupo, en el que destacan los efectos de *sinergia* y de *bola de nieve* propios de la situación grupal.

En nuestra investigación y, teniendo en cuenta todo lo anterior, hemos optado por desarrollar entrevistas semiestructuradas. Se ha entrevistado un total de seis personas (un varón y cinco mujeres). Los criterios de selección han sido:

1. Ser personas conocidas y de fácil acceso.

2. Que hayan estado vinculadas con la escuela en un periodo de al menos tres años de forma consecutiva.

3. Personas en la que se compagine su presencia en la escuela como alumna y posteriormente como profesora.

4. Personas en la que se compagine su presencia en la escuela como profesor y cargo directivo.

5. Que haya sido alumna y después ostente cargo administrativo.

6. Que estuvieran matriculadas en la escuela en los años en que se produce el primer cambio radical de la misma, en cuanto al cambio de la situación jurídica.

7. Que hayan estudiado la carrera en las primeras promociones.

8. El hecho de que solo se haya entrevistado a un varón tiene su sentido en tanto la Escuela estaba conformada básicamente por personal femenino, no habiendo una representación amplia donde elegir.

En todas las personas entrevistadas concurren alguno o algunos de los criterios de selección, por tanto, pensamos que son fieles representantes del momento temporal al que hemos ceñido nuestra investigación. Todas las personas entrevistadas, excepto la persona de la entrevista 1, han sido alumnas de la Escuela. Para el caso de aquellas personas que han sido profesoras o han ostentado algún cargo administrativo, el hecho de que están encuadradas en alguna de las promociones no significa que hayan estado vinculadas con la Escuela todos esos años, excepto que se diga de manera expresa. Todas las personas entrevistadas tienen en común que han sido protagonistas de los cambios que se van a producir en la Escuela que darán lugar a una "nueva Escuela", y desarrollarán las actuaciones que les toque desempeñar en función al papel que cada uno de ellos tenía en esos momentos. Por ello, pensamos que si bien, el número de entrevistas puede ser exiguo, son una muestra, desde nuestro punto de vista, bastante representativa de los momentos que se vivieron y que coadyuvaron a que la Escuela permaneciera abierta llegando su existencia hasta la actualidad.

Respecto al perfil de las personas entrevistadas vamos a establecer una serie de datos básicos que nos muestren las características básicas que presentan:

Cuadro nº 26. Perfiles de las personas entrevistadas

Número de entrevista	Perfil
Entrevista 1	Varón. Profesor y director. Ocupa la dirección del centro desde 1978 hasta 1983 que compagina con el puesto de profesor en esos mismos años.
Entrevista 2	Mujer. Alumna y secretaria técnica. Cursa sus estudios en tres años. Comienza en 1975 y finaliza en 1978. Accede a la secretaría técnica nada más concluir sus estudios en 1978 y ejerce su cargo hasta 1979.
Entrevista 3	Mujer. Alumna y profesora. Cursa sus estudios en tres años. Comienza en 1976 y finaliza en 1979. El mismo año que finaliza sus estudios es contratada como profesora.
Entrevista 4	Mujer. Alumna y profesora. Cursa sus estudios en tres años. Comienza en 1973 y finaliza en 1976. Trabaja como profesora durante dos cursos académicos, desde 1977 hasta 1979.
Entrevista 5	Mujer. Alumna. Cursa sus estudios en tres años. Comienza en 1974 y finaliza en 1977.
Entrevista 6	Mujer. Alumna. Cursa sus estudios en tres años. Comienza en 1978 y finaliza en 1981.

El hecho de haber realizado seis entrevistas se ha debido a varias factores. En primer lugar, no nos ha sido fácil contactar y disponer del tiempo necesario para realizar más entrevistas, teniendo en cuenta que la selección de las personas, contactar con ellas, preparar las entrevistas, realizarlas y trascribirlas lleva un número de horas considerable, de las que no se ha dispuesto. En segundo lugar, dada la distancia en el tiempo, periodo que abarca desde 1968 hasta 1983, la localización de personas que se ajustaran al perfil tampoco ha sido fácil, por desconocer sus lugares de residencia.

Para la realización de las entrevistas se realizó un guión previo para asegurarnos de que los temas claves eran tratados, pero no ha habido un ajuste total al mismo ya que, en el transcurso de las entrevistas, a los entrevistados se les ha dejado hablar de los recuerdos de su propia experiencia y de sus propias vivencias; por tanto, fluían temas que eran colaterales a las preguntas previstas, e inevitablemente eran tratados. Trabajar con fuentes orales tiene el hándicap de que no tenemos acceso a la memoria como tal, sino a los recuerdos, que están sometidos a reelaboraciones y que pueden estar mediados por la perspectiva del presente. No en todos los casos, hay recuerdos nítidos debido al número de años transcurridos "aunque las personas suelen tener una memoria mejor de lo que sospechan" (Taylor y Bogdan, 1992: 130-131), pero sí que se aprecia una alta calidad de la información de los principales acontecimientos objeto de investigación. Las entrevistas fueron grabadas y después transcritas. El tiempo dedicado ha sido de 90 minutos aproximadamente. Los aspectos estudiados fueron:

- Descripción del proceso de los años conflictivos de la escuela.
- Valoración del periodo en el que tuvo contacto con la escuela.
- Descripción de la metodología docente.
- Valoración de las asignaturas cursadas.
- Valoración de la asignatura de prácticas. Centros donde se realizan.
- Vinculación de la escuela con organismos políticos y administrativos de Huelva.
- Tipología del alumnado: edades, sexo, motivaciones para hacer la carrera, grado de participación en la vida académica.
- Vinculación del profesorado con la escuela. Su participación, motivaciones, aportaciones.
- El papel que jugaron las autoridades de Huelva en la permanencia y consolidación de la escuela.
- Grado de conocimiento de la escuela y la profesión por parte de la población.
- Criterios de selección del profesorado.
- Estado de las infraestructuras.
- Recursos con que cuenta la escuela.
- Actividades extraacadémicas.

La información de las entrevistas realizadas ha sido utilizada para reforzar la obtenida a través de otras fuentes de información, por tanto, se muestran de forma literal los contenidos de las mismas. Con objeto de preservar el anonimato de las personas entrevistadas, no aparecen nombre propios, y se ha recurrido a un proceso de codificación donde se combinan letras y números, asignados a las trece promociones. Así, y siguiendo el orden del abecedario, han resultado tantas letras como promociones, desde la A hasta la M. A las cuatro figuras que existen en el periodo investigado en la entidad y a las que hemos entrevistado: alumno, profesor, dirección y secretaría, se les ha asignado un número, resultando cuatro. Excepto los alumnos que pertenecen a una promoción, aunque no acaben su estudios en los años correspondientes, el resto del personal pueden estar en más de una promoción, dándose el caso, como dijimos con anterioridad que, algunas personas, eran profesores y ocupaban cargos directivos y persona que, después de ser alumnas, han desempeñado el puesto de profesor. Posteriormente hemos ido adjudicando una letra y un número según correspondiera a la persona entrevistada, según promoción a la que ha pertenecido y según el puesto que ha ocupado. De dicha combinación de letras y números, la codificación es la siguiente:

Cuadro nº 27. Codificación de entrevistas

Promociones	**Puesto**	**Entrevistas**
1968-1971: A	Alumno: 1	Entrevista 1:2KLM/3KLM
1969-1972: B	Profesor: 2	Entrevista 2: 1H/4I
1970-1973: C	Dirección: 3	Entrevista 3: 1J/2L
1971-1974: D	Secretaría: 4	Entrevista 4: 1F
1972-1975: E		Entrevista 5: 1G
1973-1976: F		Entrevista 6: 1K
1974-1977: G		
1975-1978: H		
1976-1979: I		
1977-1980: J		
1978-1981: K		
1979-1982: L		
1980-1983: M		

Una vez hemos visto la metodología que hemos empleado para llevar a cabo nuestra investigación, solo nos resta decir que en las páginas siguientes se presenta en análisis de los datos que hemos extraído con el uso de las fuentes de información que han sido utilizadas.

CAPÍTULO VII

PROCESO DE CREACIÓN Y DESARROLLO INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE TRABAJO SOCIAL DE HUELVA DESDE SU NACIMIENTO HASTA 1983

1. Introducción

Antes de comenzar quisiéramos hacer una aclaración en cuanto a cuestiones de terminología. Si bien el título aparece como Escuela Universitaria de Trabajo Social, no ha sido esa su denominación a lo largo del tiempo. La Escuela ha tenido cuatro denominaciones: *Escuela de Asistentes Sociales*, *Escuela de Trabajo Social, Escuela Universitaria de Trabajo Social* y *Facultad de Trabajo Social*, siendo esta última su denominación actual. En las dos primeras denominaciones el título que se otorga es el de Asistente Social, posteriormente el de Diplomado en Trabajo Social y actualmente el título de Grado en Trabajo Social. Nuestra investigación abarca las dos primeras denominaciones[1].

Vamos a hacer una breve introducción, antes de adentrarnos en los aspectos que van a centrar nuestra investigación, a los quince años que han sido objeto de nuestra investigación sobre la Escuela, desde su nacimiento y el curso académico en el que se imparten las enseñanzas por primera vez, 1968-1969, hasta el curso 1982-1983, momento en el que se está preparando para convertirse en Universitaria, adscribirse y posteriormente integrarse en la Universidad de Sevilla para, una vez que se crea la Universidad de Huelva, pasar íntegramente a depender de la misma.

"Yo no voy a contar una buena historia, en parte porque ofrezco un resumen, en parte porque la descripción está desprovista de detalles y colorido, y en parte, porque es de segunda mano..." (Howe, 1999: 178). Esta introducción no es más que el reconocimiento debido a una persona que formó parte de la Escuela como profesor y director de la misma, durante los últimos años de su vida. Fue la primera persona que hizo el esfuerzo por recopilar informaciones dispersas sobre la trayectoria de la Escuela como fundamentación de la Memoria de Integración de la Escuela Universitaria de Trabajo

[1] A lo largo del contenido, la referencia será a la Escuela, porque en esa fecha así era su denominación.

Social de Huelva en la Universidad de Sevilla. Esta información nos ha servido de base para profundizar y ampliar con la investigación que hemos realizado.

Son muchas las diferencias que podríamos encontrar a lo largo de toda la trayectoria histórica entre la primitiva Sección de Asistentes Sociales y después Escuela de Asistentes Sociales, en que comenzaran a impartirse clases de Asistentes Sociales por la Academia Profesional "San Isidoro", en el curso 1968-1969 y la actual Facultad de Trabajo Social. Estas diferencias son tanto cualitativas como cuantitativas, desde las distintas dependencias administrativas y económicas por las que ha pasado como por infraestructura y dotaciones docentes, pasando por la composición y número de alumnos, número de profesores, personal administrativo y de servicios, órganos de gobierno, planes de estudios, etc.

Las organizaciones, así como los grandes acontecimientos históricos, no nacen de la nada, todos ellos tienen su *historia* y ello es lo que nos proponemos, indagar en el devenir histórico de la Escuela durante los años que nos hemos delimitado para nuestra investigación.

Previamente quisiéramos hacer un breve recorrido por la situación en la que se encuentra Huelva, ciudad y provincia, cuando tienen lugar los acontecimientos que se relatan.

1.1. La situación de Huelva en los años finales de la década de los sesenta.

La ciudad de Huelva será el enclave físico donde se localiza el objeto de nuestra investigación; por ello, consideramos de interés conocer los acontecimientos que llevaron a que fuera una de las ciudades elegidas para implantar las políticas de desarrollo industrial que el país necesitaba para salir del subdesarrollo en el que se encontraba.

Según Martínez Chacón (1992: 307 y ss.), la ciudad de Huelva tuvo tres impactos en su evolución urbanística, donde se ha de encontrar un paralelismo con la historia de la ciudad.

El primero de ellos tuvo lugar en un momento anterior al fenómeno industrial, la constitución de Huelva como capital de provincia en 1833. Pero no por ello va a tener una incidencia positiva y recíproca sobre su entorno provincial. Sólo le supuso un acontecimiento de tipo administrativo.

El segundo impacto viene producido por la colonización inglesa a partir de la venta de las minas a compañías extranjeras, su posterior explotación y la salida del mineral por el puerto onubense. Con estos hechos se inicia una experiencia industrial cuya característica fundamental es que, más del 90% de nuestros minerales salen del puerto de Huelva sin elaborar, sirviendo como materias primas para la fuerte industrialización de Europa en base a los fertilizantes y la metalurgia del cobre. En Huelva se concentra gran cantidad de peonaje, lo que implica que va a generar marginación social y económica, no sólo de su provincia sino también de otras provincias andaluzas, además de Badajoz, Portugal y hasta Galicia. Mientras nuestra cuenca minera queda esquilmada en beneficio de la riqueza de Europa, en Huelva sólo se siembra marginación y pobreza.

Y el tercero, que se produce a mediados de la década de los sesenta, en 1964, en que aparece el Polo de Promoción Industrial. Éste quizás sea el más impactante, porque el crecimiento de la ciudad podemos decir que se produce como consecuencia de esta implantación.

Pero veamos con Fourneau (1978: 40 y ss.) cuál era la situación de Huelva con anterioridad al impacto que supuso la implantación de la zona industrial. Huelva era una provincia agrícola, con una gran mayoría de jornaleros y pequeños propietarios minifundistas, a los que las dificultades para salir adelante arrastran cada vez más hacia países industrializados (Francia, Alemania, Suiza), los centros industriales del norte del país y, en mucha menor medida, hacia la capital de la provincia, ofertando algunos empleos en el sector terciario. Todos los índices sobre el nivel de vida y, particularmente la enseñanza y la vivienda, colocan a la provincia de Huelva entre las más subdesarrolladas de la España de los años sesenta, frente a otras zonas del país con un fuerte crecimiento económico.

En relación a otros territorios, Huelva estaba aislada, incapaz de salir por sí misma del círculo vicioso del subdesarrollo. Los capitales no invertían en la zona porque el mercado era muy reducido, como consecuencia de la escasa renta *per capita:* la pobreza impedía el aumento de la producción y, la falta de ésta, acentuaba el estado de pobreza. Era necesaria una ayuda exterior y es así como el Estado vendrá a evitar la emigración masiva mediante la creación de un polo de desarrollo industrial.

En los años sesenta las principales concentraciones de actividad económica y de población, y motores de la expansión económica del país eran: País Vasco, Asturias, Cataluña, Madrid, Valencia y, en el sur, Sevilla. Todas estas zonas, tanto entre sí como con otras, estaban insuficientemente comunicadas, por lo que tal desigualdad en la repartición geográfica del desarrollo económico sólo se podía traducir en importantes disparidades regionales.

Los siete primeros polos de desarrollo industrial fueron instaurados en 1964 para "crear importantes centros industriales que ejercerán una influencia favorable en las zonas vecinas con vista a la elevación del nivel de vida". Los polos se clasificaban en tres grupos: de *desarrollo industrial* (La Coruña, Sevilla, Valladolid, Vigo y Zaragoza), de *promoción industrial* (Huelva y Burgos) que en 1969 se convertirán en polos de desarrollo industrial, "porque prácticamente no existe industria, pero cuentan con recursos naturales y humanos suficientes para convertirse en importantes núcleos de industrialización si se vence la inercia inicial, mediante una más intensa ayuda del Estado"(Márquez, 1995: 688), y *polígonos de descongestión* (Madrid).

Centrándonos en Huelva, lo primero que habría que preguntarse es ¿por qué fue elegida? Las razones oficiales fueron muchas –reservas de pirita, sales marinas, reservas forestales- todo ello la predestinaba a ser un centro importante de industrias químicas. Su estratégica situación geográfica, mano de obra excedentaria, la importancia de la pesca, existencia de terrenos disponibles para la instalación de las industrias, son todas ellas características que se exigían en el propio decreto de creación.

Respecto a su urbanización, la ciudad había crecido de manera anárquica, ante la ausencia de un documento urbanístico que hubiese ordenado racionalmente el territorio. La creación del Polo implicaba unas mayores expectativas de crecimiento que fueron asumidas no solamente en el tema residencial, sino en cuanto a la previsión de zonas industriales. En 1964, se aprueba el primer Plan General de Ordenación Urbana de Huelva, que proyectó un recinto urbano que podía acoger hasta 250.000 habitantes, cuando la ciudad apenas tenía 74.000 (Márquez, 1995: 700). Así nacen, a partir de ese año, muchas de las barriadas actuales de la ciudad: la Orden, Príncipe Juan Carlos, Santa Marta, la Hispanidad, Verdeluz, los Rosales, el Polígono de San Sebastián, el Carmen, Pérez Cubillas, y otras de menor entidad; y, a principios de los años ochenta, el barrio "pobre" del Torrejón, tal y como lo denomina Márquez (1995: 700), experimentando la ciudad la más amplia metamorfosis urbana de su historia.

Respecto a la evolución demográfica, Huelva capital, ha sido una de las ciudades españolas que ha tenido un mayor crecimiento relativo de la población a lo largo de todo el siglo XX y el mayor entre las capitales andaluzas: "la implantación del Polo, supuso la persistencia y el incremento de la población que llegó a cotas insospechadas". A los 25 años del emporio industrial, la población prácticamente se duplica, fenómeno que no se da en ninguna otra capital andaluza en este periodo (Martínez Chacón, 1992: 317). Al inicio de la implantación industrial, Huelva contaba con 74.384 habitantes, pasando a 96.689 en 1970, y creciendo hasta 127.822, en 1981 (Mora y Senra, 1992: 261), contando en 1995, con 145.712 habitantes (Márquez, 1995: 688).

En el periodo que va de 1960 a 1981, Huelva y su área periurbana se convirtieron en núcleos receptores de una fuerte inmigración. Palos de la Frontera, Moguer, San Juan del Puerto, Gibraleón, Aljaraque y Trigueros, por ser poblaciones muy próximas a la capital, ven cómo su población aumenta por la inmigración y que contrasta con la regresividad demográfica de la mayor parte de la provincia. Así, si nos fijamos a título de ejemplo en uno de los municipios, Palos de la Frontera, observamos como en el periodo comprendido entre 1966 y 1970 se produce la mayor inmigración a este municipio: alrededor de 1000 personas, que coincide con el momento álgido de la construcción de la infraestructura del Polígono Industrial Nuevo Puerto donde llegan albañiles, montadores

y técnicos. En el periodo de 1971 a 1975 entran en funcionamiento la mayor parte de las fábricas construidas en los años anteriores y la edificación de nuevos establecimientos, disminuyendo la inmigración y transformándose cualitativamente. Los obreros de la construcción en general dan paso a los obreros especializados que desplazan a los anteriores (Monteagudo, 1978: 120).

La mayoría de los inmigrantes de Huelva capital proceden de la misma provincia en un 58%, seguido de la provincia de Sevilla (12%), resto de España (17%), del extranjero (6%), Extremadura (4%) y el 3% de Madrid. Y, dentro de la propia provincia, el Andévalo y la Sierra son las zonas que más inmigrantes aportan, lo cual revela la crisis del sector agrícola y minero, que engrosan la mano de obra no especializada de las nuevas industrias (Fourneau, 1983: 304)[2]. Por su parte, Márquez (1995: 700), distingue cuatro etapas, en la evolución demográfica de la Huelva del siglo XX, siendo las dos décadas de desarrollo el periodo de más alto crecimiento, recibiendo una inmigración que atrae población rural en peonaje, escasamente cualificado, y cuadros técnicos para poner en funcionamiento el polo de desarrollo. En cuanto a las causas de la emigración varían de acuerdo con las características socioprofesionales. Mientras que los obreros eventuales marchan a la capital mayoritariamente para buscar un empleo, el motivo fundamental entre empleados y cuadros es el traslado obligatorio por sus empresas. Otras causas: mejorar el salario y mayores posibilidades de estudio y empleo para los hijos.

El crecimiento de la capital se va a frenar en los años ochenta, debido no sólo a la caída de la natalidad, sino también porque finaliza el impacto que supuso para la ciudad la instalación de su complejo industrial, así como la depresión de otros sectores económicos y a la centrifugación de la población urbana, que se aloja en los municipios periféricos de la capital.

Respecto a cómo la implantación del Polo ha afectado a la población y a su calidad de vida, Fourneau (1978) nos ofrece la siguiente información. Si tuvo alguna ventaja, ésta desde luego afectó casi exclusivamente a Huelva capital, el resto de la provincia

[2] La recopilación de la información sobre los problemas de la vivienda y la calidad de vida se hace a través de asistentes sociales, datos procedentes de 1976, pág. 342 en adelante.

se encontró, si cabe, más abandonada que antes: concentración en la capital de grandes empresas de industrias pesadas muy mecanizadas y creación de puestos de trabajo del sector terciario (empleados) en número superior a los del sector secundario (obreros), tanto a nivel de las empresas, como al propio nivel de equipamiento urbano de la capital, que vio aumentar sus sectores comerciales, de enseñanza, de turismo y diversión. No obstante, la política de los polos de desarrollo pudo constituir un fracaso y, a juicio de Fourneau, esto es lo que ocurrió en Huelva, donde hubo, sin duda un éxito económico, pero fracasó socialmente porque el desarrollo industrial de la capital impidió el progreso del resto de la provincia y llevó consigo una emigración anárquica hacia la capital, que fue incapaz de ofrecer a los recién llegados trabajo y viviendas decentes, lo que condujo a la proliferación de suburbios y fracaso humano también porque los habitantes de Huelva deben sufrir las consecuencias de una contaminación cada día mayor. Haciendo referencia a una observación del economista Freedman "cuando importamos el acero del Japón, también importamos el agua y el aire puro, ¿no exportará Huelva también al resto de España y al extranjero su aire puro junto a sus productos químicos? Nos tenemos que así fue y sigue siendo.

Según Márquez (1995: 706), las industrias implantadas con el desarrollo del Polo, fue una industria estratégica para el país, pero no para Huelva, porque gran parte de los beneficios salieron de la provincia. Pero el impacto del Polo fue enorme para la pequeña capital y la llegada de personas, inversores e infraestructuras no podían resolverse sin conflictos con los recursos locales. El deterioro del medio ambiente, la falta de preparación técnica de la población, una pésima ubicación, teniendo en cuenta los vientos dominantes del suroeste, que dejaban a la ciudad detrás de los humos, los escasos puestos de trabajo en relación al capital invertido, y la falta de conexión del tejido productivo comarcal fueron y son los grandes retos planteados a la industria onubense.

1.2. 1968-1983. Estudios de Asistencia Social. Sección de la Academia Profesional "San Isidoro". Escuela de Asistentes sociales. Escuela de Trabajo Social

Según la clasificación hecha por Molina (1994), en su monografía sobre las enseñanzas del Trabajo Social en España, la Escuela de Huelva nace en la etapa de la historia española denominada *desarrollista y de expansión,* que abarca desde 1958 hasta

1968, periodo en el que se crearon 42 escuelas. Es reconocida como escuela no oficial por Orden Ministerial de 19 de diciembre de 1966[3], comenzando las actividades docentes en el curso 1968-1969.

En 1962, la Academia Profesional "San Isidoro" dependiente del S.E.U. (Sindicato Español Universitario), que impartía clases de Graduado Social en Huelva, traslada sus dependencias por lo inadecuado de sus espacios a un local propiedad del Ayuntamiento de Huelva y cedido a la Jefatura Provincial del Movimiento para este fin, además de para la construcción de un Colegio Mayor Universitario. Como consecuencia de la ampliación de espacios, en 1964 la Academia solicita del Gobierno la posibilidad de impartir clases de Asistentes Sociales, hecho que se produce por la citada Orden Ministerial de 19 de diciembre de 1966.

Cuando nace la Escuela de Huelva los estudios de Asistente Social han sido ya reconocidos oficialmente, por tanto, no estuvo presente en este largo proceso reivindicativo que condujo a ese reconocimiento, y que ha quedado explicado ampliamente en el Capítulo IV, donde estuvieron implicadas todas las escuelas existentes en esos momentos, las escuelas federadas en la FEEISS (Federación Española de Escuelas de la Iglesia de Servicio Social), que eran la mayoría, las escuelas creadas por la Sección Femenina, más las independientes, así como los profesionales a través de su correspondiente federación, la FEDAAS (Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales).

Para cursar los estudios se requerían unos requisitos básicos, entre ellos, estar en posesión del título de Bachiller Superior, o ser Maestro de Enseñanza Primaria, Ayudante Técnico Sanitario o Perito de cualquier especialidad. También podrán iniciarlos los graduados sociales estableciéndose las convalidaciones que procedan. Al finalizar los estudios y para la obtención del título, los alumnos tenían que superar una prueba de reválida ante un tribunal designado por el Ministerio de Educación Nacional y gestionado por la única Escuela Oficial, ubicada en Madrid, y del que formarán parte representantes del profesorado de la escuela correspondiente, según se recoge en el Decreto

[3]BOE de 9 de enero de 1967.

1403/1964 de 30 de abril[4]. Posteriormente la Orden de 26 de octubre de 1966[5] detalla y concreta los contenidos específicos de cada materia.

El primer plan de estudios que se cursa es el que determina la Orden Ministerial de 31 de julio de 1964[6]. Este plan de estudios se cursará con modificaciones, e introducción de Seminarios sobre materias específicas, hasta la entrada en vigor del primer plan de estudios universitario. Los estudios dependían académicamente de la Escuela Oficial de Madrid y la reglamentación se rige por lo dispuesto en el citado Decreto 1403/64 de 30 de abril. Este decreto es de suma importancia en cuanto que es el que reconoce oficialmente los estudios de asistente social en España, "se reconoce la meritoria labor desarrollada en España por las escuelas de Asistentes Sociales". En él, se reglamenta su formación, se unifican los contenidos de las enseñanzas y se establecen los requisitos necesarios para cursar estos estudios.

En dicho decreto se regula igualmente que las escuelas pueden tener carácter oficial y no oficial; las no oficiales serían las creadas y regidas por la Iglesia, el Movimiento y Corporaciones o Entidades particulares. La duración de los estudios, dice, no será inferior a tres años, y el plan de estudios constará de enseñanzas teóricas y formación práctica. Las enseñanzas teóricas responderán a la necesidad de una formación técnica específica, con los estudios correspondientes de Sociología, Psicología, Religión y Moral que son "fundamentales para un Asistente Social", completándose con una preparación sanitaria, jurídica y económica adecuada. A la formación práctica se le dedicará la atención que su importancia y extensión requiere, y habrá de reflejarse en los planes de estudio. Los alumnos recibirán además las enseñanzas correspondientes a la formación del espíritu nacional y educación física. Estas materias llegarán a desaparecer posteriormente. También desaparecerá la asignatura de formación religiosa, pero se reconvertirá pronto en contenidos de moral y ética profesional.

Desde el punto de vista económico, durante todos estos años, los gastos de funcionamiento se sufragan con las cuotas mensuales de los alumnos y algunas subvencio-

[4] BOE de 15 de mayo de 1964.
[5] BOE de 1 de diciembre de 1966.
[6] BOE de 12 de agosto de 1964.

nes que, con carácter graciable y puntual, concedían algunas instituciones onubenses. No existían, por tanto, presupuestos con ingresos sistemáticos.

A partir del curso 1978-1979, la Escuela atraviesa por múltiples problemas, de carácter jurídico y económico. Hay una búsqueda consciente por darle identidad académica propia a estos estudios. La Academia Profesional "San Isidoro" comparte dos secciones bien diferenciadas en cuanto a su naturaleza (graduado social y asistente social) pero bastante confusas en cuanto a su organización docente y burocrática y, sobre todo, por el hecho de que la Sección de asistentes sociales aparece supeditada a la Sección de graduados sociales, más antigua y consolidada.

Incardinado dentro de un movimiento a nivel estatal, que reivindica un reconocimiento de los estudios y la profesión por parte de la sociedad, así como una mejora de los planes de estudios, conduce a que alumnos y profesores de la Sección de asistentes sociales y apoyados por algunas instituciones onubenses se sensibilicen lo suficiente como para iniciar un proceso de movilizaciones encaminadas a reivindicar su propia especificidad y, sobre todo, crear las condiciones adecuadas que facilitaran el desarrollo de sus estudios, a través de la creación de una Escuela propia que canalice adecuadamente el aumento de la demanda de dichos estudios que comienza a ser patente por el aumento del número de matrículas, y dé respuesta en términos académicos a la creciente sensibilización de la sociedad onubense por todo lo relacionado con el Trabajo Social y los Servicios Sociales, que comenzaban a ponerse en marcha, en consonancia con la nueva política de Bienestar Social que se había iniciado desde la responsabilidad que adquieren los poderes públicos en el bienestar de los ciudadanos, tras la promulgación de la Constitución de 1978.

Dicho proceso de reivindicaciones se hace patente en numerosos paros, encierros, escritos a las autoridades académicas y políticas, notas de prensa, contactos con otras escuelas, etc. y culmina con la constitución el 8 de Mayo de 1980 de un Patronato "Fundación Escuela de Trabajo Social de Huelva" con la finalidad de dotarla de cober-

tura jurídica y económica, lo que permite que la Escuela subsistiera como institución educativa[7].

Con la constitución de dicho Patronato puede decirse que se inicia la Escuela de Trabajo Social de Huelva, de la que depende orgánica y económicamente, independiente ya de la Academia Profesional "San Isidoro". Es una etapa de reajuste y racionalización docente en la que se van sentando sólidamente las bases de lo que más tarde será la Escuela Universitaria de Trabajo Social. Es necesario señalar también que de todas las Instituciones que formaban el Patronato, sólo el Ayuntamiento de Huelva y la Diputación Provincial harán efectivo, de una manera sistemática pero desigual, el sostenimiento económico de la Escuela. El resto de instituciones se irá desvinculando en la práctica.

Si bien la procedencia del alumnado era mayoritariamente de Huelva capital y provincia, la Escuela va teniendo una importancia creciente como referente educativo, ampliándose la procedencia del alumnado hasta las provincias de Cádiz y Badajoz que aportan en torno al 25% de los alumnos matriculados en los últimos cursos de este periodo.

2. Aspectos jurídicos

2.1. Introducción. Creación de la Academia Profesional “San Isidoro”

En este apartado veremos el nacimiento de los estudios de Asistente Social en Huelva, en el marco de las entidades que le han dado protección jurídica a lo largo de los años. También, y de manera especial, todo el movimiento de reforma y cambio que se fraguó, a partir de 1978, como uno de los periodos más decisivos y dinámicos de la Escuela porque se jugaba su cierre o su continuidad como centro docente.

En primer lugar hay que hacer referencia a los organismos que, en la España de los años sesenta, existían para dar cobertura a las enseñanzas de grados medios o universitarios, en aquellas ciudades donde no había Universidad. Concretamente en Huelva

[7]Aunque en el Acta Fundacional conste como Fundación Cultural privada

se estableció uno de ellos, el Sindicato Español Universitario (conocido por sus siglas S.E.U), que dependía a su vez de la Obra Nacional de Formación Profesional y bajo la protección del Ministerio de Educación Nacional. De este Sindicato dependían lo que se denominaron las Academias Profesionales para que los jóvenes, y aquellas personas que por incompatibilidad horaria no pudieran cursar estudios en la Universidad o en Escuelas Especiales, pudieran acceder a los diferentes estudios que se ofrecían (Díptico informativo del Sindicato Español Universitario 1961-1962. Archivo de la Escuela. Legajo 4).

El S.E.U, además de Academias Profesionales, tenía también competencias para poner en marcha otro tipo de actividades que redundasen en beneficio de la ciuda, como residencias, albergues, comedores, bibliotecas, etc. Por tanto, algunas Academias contaban, en efecto, con alguno de estos servicios. Este fue el caso de Huelva, que disponía con una residencia estudiantil.

Estas Academias Profesionales existían en varias ciudades españolas. En Barcelona, donde se cursaban estudios de derecho, medicina y farmacia; Bilbao, León, Las Palmas, Vitoria, Valencia y Cádiz donde se impartía derecho; Cáceres, que tenía estudios de comercio; Madrid que impartía ciencias, derecho, comercio, ciencias políticas y económicas; Málaga, con una amplia oferta de filosofía y letras, derecho, ciencias, profesorado mercantil, graduado social, peritos industriales y náutica, y Vigo con derecho y peritaje industrial. Todas ellas fueron fundadas a lo largo de los años sesenta.

Una vez que fue establecido el marco legal, las primeras gestiones conocidas para la creación de la Academia Profesional de Huelva se inician con el Delegado Provincial de Asociaciones, organismo dependiente del Sindicato Español Universitario, concretamente de su Jefatura Provincial del Movimiento, a lo largo de los años 1959 y 1960 (Cartas cursadas entre el Delegado Provincial de Asociaciones del Movimiento, D. Eugenio Félix-Ortega Sánchez y D, Manuel Fraga Iribarne, Delegado Nacional de Asociaciones del Movimiento de fechas 19 de mayo, 6 de junio, 20 de junio, 3 de noviembre y 10 de noviembre de 1960, Archivo de la Escuela. Legajo 1.2.).

> "Mi querido amigo y camarada:
> En relación con tu carta del pasado día 16 de abril, en la que manifestabas tu interés en pro de la instalación de Academias Profesionales del S.E.U. en esa capital, tengo mucho gusto en enviarte copia del informe que sobre el asunto me acaba de enviar la Jefatura Nacional del S.E.U. y ya me comunicarás a la vista del mencionado informe sobre la procedencia de ulteriores trámites o gestiones que debo hacer" (Carta de Manuel Fraga Iribarne a Eugenio Félix Ortega Sánchez de 19 de mayo de 1960).

> "Mi querido amigo y camarada:
> Recibo tu carta del pasado día 18 referente a tus actividades en relación con las Academias del S.E.U. en esa provincia.
> Todo ello me parece perfecto y en el momento de la constitución del Patronato, cuando tú lo consideres oportuno me lo dices, y con mucho gusto escribiré las cartas que quieras al Rector y demás autoridades académicas de ese distrito. Incluso, si te parece, puedes prepararme un borrador con lo que tú creas deben decir dichas cartas" (Carta de Manuel Fraga Iribarne a Eugenio Félix Ortega Sánchez de 20 de junio de 1960).

La idea inicial de los promotores era que se ofrecieran distintos estudios, como derecho, náutica, profesorado mercantil, y cursos preparatorios y selectivos para Facultades Universitarias, Escuelas Especiales, Escuelas Técnicas de Grado Medio y Escuela Técnica de Perito de Minas[8]. Otra idea en origen, que estaba en la mente de los promotores cuando comienzan a realizarse las primeras gestiones para la creación de dicha Academia, era dar continuidad en un futuro a la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas "a la que puedan llegar muchísimos estudiantes bachilleres, universitarios y comerciales", aunque no se tiene constancia alguna de que aquella idea tuviera resultados prácticos. Igualmente, tampoco se tiene constancia alguna de que todos estos estudios se impartieran, probablemente por falta de estudiantes.

La primera actividad académica data del curso 1961-1962. La Academia adoptó el nombre de Academia Profesional "San Isidoro". Comienza su funcionamiento docente con una sección de profesorado mercantil que se impartiría hasta el curso 1964-1965 y otra de graduados sociales, más una última para la preparación de licenciados en derecho, que también dejaría de impartirse. La única que continuaría fue la Sección de graduados sociales[9].

[8]La Escuela de Peritos de Minas dependía de la Academia en lo docente; en lo económico, del Colegio Oficial de Minas (Monteagudo, 1992: 11).
[9]Graduado Social funcionaba como un Seminario, dependiente de la Escuela Social de Granada. Las Escuelas Sociales fueron creadas en 1925. En 1929-1930 fue creada al Escuela Social de Granada, y tenían como objetivo la formación social y profesional de Graduados Sociales. De la Escuela Social de Granada dependían los Seminarios dependientes de ella en Córdoba, Ceuta, Cádiz, Jaén, Málaga, Melilla,

El primer director de la Academia fue Julio Sánchez Morales de Castilla[10]. Las clases se impartirían en la C/ 18 de Julio, nº 36, de Huelva capital.

La Academia Profesional "San Isidoro" estaba regida por un Patronato, cuya misión era sustentarla "moral y económicamente". Se funda el 17 de octubre de 1960 (Acta de constitución de fecha 17 de octubre de 1960. Archivo de la Escuela. Legajo 1.2.)

Dicho Patronato depende del Patronato de Obras Sociales del Movimiento, cuya misión es orientar, dirigir y coordinar la actividad a desarrollar por los centros y organismos de carácter docente y formativo dependientes de la Secretaría General del Movimiento y, en provincias, de la Jefatura Provincial del Movimiento.

Estaba presidido por el Gobernador Civil y Jefe Provincial del Movimiento, Hernán Pérez Cubillas, y del mismo formaban parte:

- Presidente de la Diputación, Francisco Romero Bolaños.
- Alcalde del Ayuntamiento de Huelva, Manuel López Rebollo.
- Delegado Provincial de Asociaciones, Eugenio Félix Ortega-Sánchez.
- Delegado Provincial de Sindicatos, Valentín González Bárcena Muñoz.
- Jefe Provincial del SEU, Manuel Alonso Beighan.
- Director de la Academia SEU, Julio Sánchez Morales de Castilla.
- Director Escuela Pericial de Comercio, Manuel Domínguez.
- Presidente de la Cámara de la Propiedad Urbana, José María Zalvide.
- Presidente de la Cámara de Comercio, Miguel Martín Navarro.
- Presidente de la Cámara Oficial Sindical Agraria, Antonio Guijarro Alcocer.
- Presidente Círculo Mercantil, Antonio Guijarro Alcocer.

Desde el punto de vista económico, se sostiene con las aportaciones de los siguientes organismos:

- Jefatura Provincial del Movimiento, 10.000 pesetas anuales.
- Excmo. Ayuntamiento de Huelva, 10.000 pesetas/anuales.
- Excma. Diputación Provincial de Huelva, 10.000 pesetas/anuales.
- Cámara de Comercio Industria y Navegación, 10.000 pesetas/anuales.
- Cámara de la Propiedad Urbana, 10.000 pesetas/anuales.
- Cámara Oficial Sindical Agraria, 5.000 pesetas/anuales.

Tetuán, Osuna, Sevilla y Huelva (Sastre y González 1980: 466-467). El Seminario empezó su labor docente en el Curso 1961-1962 y en año 1972 tenía en los tres cursos 50 alumnos.

[10] Nacido en Granada, donde cursó estudios de Derecho. Desde 1957 perteneció al Cuerpo de Magistrados de Trabajo, y en estas fechas era Magistrado de Trabajo en Huelva.

- Círculo Mercantil, 2.000 pesetas/anuales.
- Y el Delegado Provincial de Sindicatos y la Escuela Pericial de Comercio con los medios materiales que pudieran aportar dentro de sus posibilidades.

Posteriormente otras instituciones, como la Caja Provincial de Ahorros, se sumarían a las aportaciones con subvenciones anuales.

En la sesión de constitución del Patronato se decide por unanimidad que la presidencia de honor del mismo la ostente el Rector Magnífico de la Universidad de Sevilla, José Hernández Díaz[11]. Así se le hace saber por medio de una carta. Acepta, en efecto, ser su presidente de honor. (Archivo de la Escuela. Carta de aceptación de dicho cargo dirigida a D. Manuel Fraga Iribarne (s/f). Archivo de la Escuela. Legajo 1.2).

"Mi querido amigo y compañero:
En respuesta a tu carta, de fecha 2 del corriente mes, te manifiesto que acepto honrado y complacido la Presidencia de honor del Patronato de la Academia Profesional del S.E.U. San Isidoro, de Huelva, recientemente inaugurado".

Y al Gobernador Civil de la Provincia de Huelva, D. Hernán Pérez Cubillas, de fecha 29 de noviembre de 1960 (Archivo de la Escuela. Legajo 1.2).

"Mi querido amigo y compañero:
En respuesta a su atta. carta, de fecha 15 del corriente mes, le manifiesto que el Delegado Nacional de Asociaciones, don Manuel Fraga Iribarne, me indica que la Academia Profesional del S.E.U. San Isidoro, de esa capital, me ofrecía gentilmente la Presidencia de honor; contestándole a vuelta de correo que la aceptaba, honrado y complacido.
Por conducto tan autorizado como el suyo, recibo la misma indicación y me es grato ponerme a sus órdenes".

El local donde se comenzaron a impartir las enseñanzas parece que no reunía las características mínimas de espacio por lo que, en 1961, se inician las gestiones para la cesión por parte del Ayuntamiento de la capital de un edificio de su propiedad, para adaptarlo e instalar la Academia en el mismo (Cartas cursadas entre el Delegado de Asociaciones de Huelva, Camarada Eugenio Félix Ortega Sánchez y Enrique Castellanos, de la Jefatura Nacional del SEU, de fecha 19 de junio, 20 de julio y 10 de agosto de 1961). El edificio, en efecto, fue cedido para la instalación de la Academia en el mismo.

[11] Rector entre los años 1955 y 1963. Desde 1968 es Rector Honorario.

Un año más tarde, en 1962, los promotores de la misma hacen gestiones para acometer las remodelaciones oportunas en el edificio, cedido por el Ayuntamiento de Huelva (Escritura Pública de 17 de diciembre de 1962.Archivo de la Escuela. Legajo 1.2.)[12], para adaptarlo al doble uso que se pretendía que tuviera: ser la sede de la Academia Profesional y habilitar además un espacio para Residencia de Estudiantes por lo que se encarga al arquitecto Antonio Muñoz Salvador un Proyecto de adaptación del edificio para residencia universitaria y comedor.

En la planta baja irían las aulas para la docencia y en la primera planta una residencia universitaria y comedor. La reforma constaría de las siguientes dependencias. Para la docencia, 6 aulas con capacidad para 30 alumnos, despacho director, biblioteca, secretaría, sala de profesores, sala de estar y bar. Para la residencia, 25 plazas distribuidas en habitaciones de dos camas individuales y cocina y oficio, despensa, almacén, dormitorio servicio, vivienda conserje, lavaderos y terrazas tendedero, aseos, galerías y jardines y zonas de juego, más 100 plazas de comedor por turnos.

Dos años más tarde, en 1964, aún se están haciendo gestiones para la realización de las obras diseñadas, y ello debido a la lentitud de los trámites burocráticos y administrativos y las dificultades en la dotación presupuestaria (Carta de Enrique Castellanos, de la Jefatura Nacional del SEU, dirigida a Julio Sánchez Morales de Castilla, director de la Academia Profesional "San Isidoro" de fecha 3 de marzo de 1964. Archivo de la Escuela. Legajo 1.2).

> "Mi estimado amigo:
> Por la tuya de 20 del pasado mes, conozco la situación crítica que atraviesa esa Academia, por lo que se refiere a los locales, y la necesidad de solucionar cuanto antes las instalaciones previstas, para el funcionamiento de ese Centro.
> Nuevamente, he vuelto a insistir cerca del Secretario General, para solucionar lo más urgentemente posible, este problema y me ha comunicado que el asunto de adjudicación de

[12]El edificio lo cede gratuitamente el Ayuntamiento de Huelva a la Jefatura Provincial del Movimiento (Falange Española Tradicionalista y de la J.O.N.S). El edificio era propiedad del Ayuntamiento por compra en el año 1938 a la Sociedad "Hijos de Vázquez López". La finalidad de la cesión, según consta en Escritura Pública de fecha 17 de diciembre de 1962, era para la construcción de un Colegio Mayor Universitario e instalar al mismo tiempo la Academia Profesional "San Isidoro" del Sindicato Español Universitario "que realiza sus funciones en local totalmente inadecuado para ello y que la construcción del Colegio Mayor redundará en beneficio de los habitantes de este término municipal, que contará con una institución docente como la Academia "San Isidoro", con instalaciones adecuadas e idóneas para que en la misma se puedan realizar todo tipo de estudios superiores".

> la Casa del Estudiante de Huelva está en la Junta de Delegados Nacionales y que no podemos hacer nada hasta que por dicho Organismo no se emita el correspondiente informe, es decir, que este problema ha pasado ya a la jurisdicción de la Secretaría General, y creo que entonces podría ser oportuna una gestión del Gobernador, sobre dicha Junta Económica, para que resolviese con urgencia este caso.
> Lamento enormemente que estos trámites burocráticos y administrativos entretengan estas cuestiones, que a todas luces son de urgente necesidad.
> Tan pronto tenga otras noticias te las comunicaré rápidamente".

2.2. Primeras gestiones para la creación de los estudios de Asistente Social

Una vez creada la Academia Profesional "San Isidoro", formalizado el Patronato, y puestos en marcha los primeros estudios que se impartían en la misma, comienzan las gestiones para crear los estudios de Trabajo Social[13]. Los primeros datos que constan en el Archivo datan de 1964 (Carta de José María Mohedano, director del Instituto de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral del Ministerio de Educación Nacional a Eugenio Félix Ortega Sánchez, Secretario de la Magistratura del Trabajo de Huelva de fecha de 11 de septiembre de 1964. Archivo de la Escuela. Legajo 4). En esa carta de respuesta a la petición, de fecha 19 de agosto, se dice:

> "Me parece muy interesante que Vds. se decidan a solicitar el reconocimiento de una Escuela no oficial de Asistentes Sociales, ya que ésta es una profesión que cubre amplios sectores, y además muy eficaz en gran número de actividades.
> Realmente la O.M de B.O. que se publicó el 12 de agosto pasado, tienen Vds. todo lo necesario para la tramitación de la solicitud de reconocimiento.
> Deben Vds. remitir, a mi entender, los siguientes documentos:
> a. Solicitud razonada solicitando reconocimiento de la Escuela e indicando las necesidades que cubre y la entidad que la patrocina.
> b. Cuadro de profesores con los nombres de los mismos y titulación.
> c. Instalaciones materiales con planos y fotografías del edificio destinado a la enseñanza".

Toda esta documentación había que dirigirla al Ministerio de Educación Nacional, concretamente al Director General de Enseñanza Laboral. El patrocinador de estos estudios sería, como ha quedado ya dicho, la Academia Profesional "San Isidoro" del S.E.U.

[13] En la época estudios de Asistencia Social.

El 24 de agosto de 1964[14] se hace dicha solicitud formal, aportando toda la información requerida al Director General de Enseñanza Laboral.

La respuesta se obtiene seis meses más tarde, el 16 de febrero de 1965, donde se piden planos y fotos del edificio para, una vez unidos al expediente, comenzar la tramitación.

En respuesta a esa notificación, el Director de la Academia manifiesta:

> "En cuanto a los locales, actualmente viene radicando en la Escuela de Comercio de esta capital, con autorización de la superioridad, pero dispone de edificio para sus propios fines del cual le remito los planos donde irán ubicadas las aulas y servicios, así como las fotografías del mismo; significándole que las obras fueron sacadas a concurso en el BOE de 24 de octubre de 1964 (nº 256), que han sido adjudicadas e iniciadas hace más de dos meses y que está prevista la terminación de las mismas para el próximo mes de junio, por lo que en el curso venidero, se contará con este nuevo edificio, en el cual, como puede apreciarse en los planos, están previstas instalaciones suficientes para que puedan desarrollarse con toda normalidad las referidas enseñanzas de Asistentes Sociales" (Carta de fecha 1 de marzo de 1965).

Estas primeras gestiones fueron realizadas "por un grupo de personas inquietas ante los problemas sociales y miembros de la Academia Profesional "San Isidoro" (Estudio-Memoria de la Escuela de Asistentes Sociales de julio de 1977. Archivo de la Escuela. Legajo 32) para poner en marcha una Escuela no oficial de Asistentes Sociales[15] que estaría ubicada en Huelva capital, en la Escuela Pericial de Comercio, sita en c/ 18 de Julio nº 36[16], hasta tanto se terminara el edificio definitivo, un chalet ubicado en la C/ Málaga s/n, cedido por el Excmo. Ayuntamiento de Huelva para un uso doble: la primera planta entera sería habilitada para "Casa del Estudiante"[17], a fin de proporcionar alojamiento a aquellos estudiantes no residentes en Huelva capital, y que cursaran estudios en la ciudad y, en planta baja donde estarían ubicadas las dependencias para impartir las clases de los distintos estudios que tenía la Academia.

[14] Esta petición fue apoyada por el Jefe Provincial del S.E.U mediante carta de fecha 17 de septiembre de 1964, dirigida igualmente al Director General de Enseñanza Laboral (Archivo de la Escuela. Legajo 11).
[15] En esta fecha, los estudios de Asistencia Social, habían sido reconocidos oficialmente por Decreto de 30 de abril de 1964 (BOE de 15 de mayo). Todas las escuelas que se crearan, a partir de esa fecha y las que lo hubieran hecho con anterioridad, excepto la Escuela Oficial de Madrid, serían escuelas no oficiales.
[16] Actualmente Calle Berdigón.
[17] Se tiene constancia de que empieza a funcionar a partir de 1972 o al menos es cuando se hacen hojillas informativas para darle publicidad a la misma.

Esta primera petición de formalizar los estudios de Asistentes Sociales no fue aceptada, por carecer de uno de los requisitos exigidos, los medios materiales precisos, fundamentalmente no poseer la entidad patrocinadora un edificio en propiedad, y remitida al Jefe Provincial del S.E.U. por el Director General de Enseñanza Laboral, de fecha 9 de junio de 1965:

> "Vista la solicitud formulada por el Director de la Academia Profesional "San Isidoro" del SEU de Huelva, interesando el reconocimiento de Escuela de Asistentes Sociales.
> ESTA DIRECCIÓN GENERAL participa a V.S. que la Junta Consultiva de Escuelas de Asistentes Sociales[18], en sesión celebrado el 4 de junio actual, acordó desestimar la petición y no darle el preceptivo curso al expediente, en razón a carecer de los medios materiales precisos para otorgarle el reconocimiento en cuestión y, concretamente, de edifico propio donde desarrollar los estudios.
> Si tal como se prevé por V.S., en el presente mes de junio se terminaran las obras del edifico donde ha de alojarse esta Escuela, habrá de reproducirse su petición, con la documentación pertinente, al objeto de que se estudie por la Comisión Consultiva y se resuelva sobre su funcionamiento legal para el próximo curso académico" (Carta de fecha 9 de junio de 1965. Archivo de la Escuela. Legajo 5).

Nuevamente se vuelve a hacer la petición, subsanando los errores anteriores, pero ante la tardanza de la respuesta, hay correspondencia con una cierta periodicidad, solicitando la agilización de los trámites:

> "El edificio donde iría esta Escuela está casi terminado y que las enseñanzas que en esta Academia se imparten son siempre a partir de las siete y media de la tarde, por ser el alumnado en su mayoría empleados u obreros de ambos sexos, por lo que para la Escuela de Asistentes Sociales disponemos de la totalidad de las aulas para sus clases a todas las horas del día…porque aunque no iniciemos el curso hasta el próximo octubre, nos convendría tener ya la seguridad de la aprobación para organizar la campaña necesaria de propaganda (Carta de fecha 4 de mayo de 1965 de Eugenio Félix Ortega Sánchez a José María Mohedano, Director de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral. Archivo de la Escuela. Legajo 11).

Todas las gestiones culminan finalmente en 1966, con la Orden Ministerial de 19 de diciembre de 1966[19] donde se otorga el reconocimiento de la Escuela de Asistentes Sociales como escuela no oficial, centro dependiente de la Academia Profesional "San

[18]La Junta Consultiva se crea por Decreto de 30 de abril de 1964 (BOE de 15 de mayo) que reglamenta las Escuelas de Asistentes Sociales. Dicha Junta Consultiva tiene entre sus funciones la de "elevar informe preceptivo en torno a los asuntos relativos al régimen y reconocimiento de las Escuelas y a los planes de estudio, así como el asesoramiento al Ministerio de cuantos asuntos le sean sometidos por este".
[19] BOE de 9 de enero de 1967.

Isidoro", comenzando su actividad académica en el curso 1968-1969[20] (Relación de alumnos matriculados en primer curso 1968-1969, de fecha 28 de octubre de 1968. Archivo de la Escuela. Legajo 29).

Previo a esta Orden Ministerial, se notifica al Director de la Academia, mediante certificado, donde se adopta el acuerdo de otorgar el reconocimiento oficial a la Escuela de Asistentes Sociales de Huelva, como centro dependiente de la Academia Profesional "San Isidoro". (Certificado de fecha 4 de octubre de 1966. Archivo de la Escuela. Legajo 4). Dicha notificación es enviada igualmente al Gobernador Civil de la provincia de Huelva para su conocimiento.

> GUILLERMO VÁZQUEZ LÓPEZ-FUENTE, Secretario de la Junta Consultiva de Asistentes Sociales.
> CERTIFICA: Que en la sesión celebrada por esta Comisión el día 17 de mayo de 1966, se adoptó, entre otros, el acuerdo de otorgar el reconocimiento oficial a la Escuela de Asistentes Sociales de Huelva, como centro dependiente de la Academia Profesional "San Isidoro" del S.E.U.
> Y para que conste, expido el presente certificado en Madrid, a cuatro de octubre de mil novecientas sesenta y seis".

Por el reconocimiento de los estudios de Asistentes Sociales hubo que pagar una tasa de 500 pesetas en la Delegación Administrativa del Ministerio de Educación Nacional de Huelva (Oficio de fecha 19 de diciembre de 1966. Archivo de la Escuela. Legajo 11).

[20] En el Archivo de la Escuela hay constancia de una carta de fecha 27 de junio de 1967, dirigida al Director de la Academia Profesional "San Isidoro", desde la escuela Oficial de Madrid donde se dice expresamente "que no tienen ninguna alumna para presentar a Reválida por haber comenzado las enseñanzas de Asistente Social en octubre de 1966", pero no obstante, deberá efectuar las matrículas de las alumnas que están cursando su primer año (1966-1967) a razón de 600 pesetas por alumna, remitiendo certificación acreditativa del número de alumnas matriculadas con expresión de nombres y apellidos, partida de nacimiento y fotocopia o acreditación académica del título que poseen para comenzar sus estudios. Todo lo anterior debería ser remitido con la máxima urgencia a la Secretaría de la Escuela Oficial de Asistentes Sociales. Aunque no hay constancia de que hubiera alumnos matriculados antes del curso 1968-1969, que es cuando aparecen los primeros expedientes de calificaciones de los estudiantes que se matriculan en primer curso. De hecho existe una carta de fecha 8 de febrero de 1967 dirigida a *Justo Rodríguez García*, interesándose por los estudios de Asistente Social, del director de la Academia donde se dice "ante lo avanzado del Curso en que fue reconocida la existencia de la escuela de Asistentes sociales, en aras de la mejor preparación del alumnado, ya que es imprescindible la asistencia a clase prácticas, hemos retrasado hasta el próximo curso la iniciación de estas enseñanzas" (Archivo de la Escuela. Legajo 11).

Una vez superados todos los trámites, nos encontramos que, en una misma Academia y ubicadas en un mismo espacio físico, se cursan dos tipos de estudios: Graduado Social y Asistente Social pero que se desarrollan totalmente independientes uno de otro, aunque comparten el edificio y algunos profesores. También era común la figura del conserje-administrador que tiene un papel fundamental porque se encargaba de todas las cuestiones administrativas, mantenimiento del edificio, cobro de cuotas, matriculaciones de los estudiantes, etc.

En estos primeros años de creación, y hasta fechas posteriores, la Academia se publicita de la siguiente manera: Academia Profesional San Isidoro. Centro reconocido oficialmente para estudios de Asistentes Sociales y Graduados Sociales. C/Málaga s/n. (Chalet). Huelva (Dípticos publicitarios. Archivo de la Escuela. Legajo 5)[21].

En 1967, el Sindicato Español Universitario (SEU) y con él, la Academia Profesional "San Isidoro," pasan a depender del organismo Obras Docentes del Movimiento. Posteriormente, por la Orden de 10 de abril de 1970[22] se crea el Patronato de Obras Docentes del Movimiento, dependiente de la Secretaría General del Movimiento.

> "Artículo 1º. Se crea el Patronato de Obras Docentes del Movimiento con la misión específica de orientar, dirigir y coordinar las actividades a desarrollar por los Centros y Organismos de carácter docente y formativo dependientes de la Secretaria General del Movimiento.
> Artículo 2º. Quedarán integradas en el Patronato, los Colegios Mayores Universitarios, las Academias Profesionales, el Centro de Enseñanzas por Correspondencia, el Centro de Estudios y Documentación, el Centro de Orientación, Trámite e Información Escolar y el Centro de Iniciativas Pedagógicas y cualquier otro centro de este carácter que pueda ser creado en el futuro.

La Orden de 28 de noviembre de 1970[23], aprueba el Reglamento del Patronato de Obras Docentes del Movimiento que regula en su artículo 14.2:

> "Las Academias Profesionales impartirán las enseñanzas correspondientes a los planes de estudio vigentes, ofreciendo a los estudiantes una adecuada formación universitaria y profesional, utilizando cuantos medios ofrece la moderna técnica didáctica".

[21] Los impresos de publicidad eran de varios colores: amarillo, celeste y rosa.
[22] BOE número 88, de 13 de abril de 1970.
[23] BOE número 305 de 22 de diciembre de 1970.

Este traspaso de adscripción administrativa no supuso ningún cambio que viniera a alterar la dinámica académica seguida hasta entonces.

Los cambios profundos para la Escuela y para los estudios de Asistente Social se van a producir a partir de la transición política y la llegada de la democracia, que afectarán intensamente a la propia existencia y continuidad de los estudios de Asistente Social en Huelva.

2.3. Desaparición del Patronato de Obras Docentes del Movimiento

Una vez se inicia el proceso para adaptar todas las estructuras administrativas a la nueva situación política[24], desaparece como tal el Patronato de Obras Docentes del Movimiento, integrado dentro de la Secretaría General del Movimiento, que recordemos era el órgano del que dependía la Academia Profesional "San Isidoro". Todas las funciones que venía ejerciendo, así como todos sus recursos y el personal directivo y administrativo, pasan a depender de la Comisión Interministerial de Transferencias, cuyo máximo representante en cada provincia es el Gobernador Civil, encargado de la liquidación de su patrimonio[25]. A partir de este momento, la Escuela pasa a ser un centro de carácter privado, sin entidad jurídica, no dependiendo en la práctica de nadie, por tanto, deja de tener cobertura jurídica y económica.

Previamente, en 1972, la Orden de 22 de marzo[26] modifica el Reglamento del Patronato de Obras Docentes del Movimiento y ya no se contempla en él las Academias Profesionales, que no quedan ubicadas en ningún organismo. Tampoco la propia Ley de educación de 1970 las contempla, ni tampoco los estudios de Asistente Social que se cursaban en ella, con lo que se crea una situación de “acefalia”, al quedar como entidades docentes sin que nadie se responsabilizara de ellas. Con el Decreto-ley de 1 de abril de 1977, desaparece la Secretaría General del Movimiento. En un plazo de tres meses se podía haber hecho una transformación jurídica pero, como no se hizo en los plazos esta-

[24] Una vez muerto Franco, tiene lugar el periodo conocido como la Transición Política, que da lugar a la instalación de la democracia con la promulgación de las Constitución Española en 1978.
[25] Poco tiempo después, desaparece la Comisión de Transferencias y se integra en el Ministerio de Cultura.
[26] BOE número 74, de 27 de marzo de 1972.

blecidos, ya no existía ninguna posibilidad de que la Escuela pasara al Ministerio de Cultura, que es donde quedaron adscritos todos los órganos y personal que dependían de la misma (Acta de Asamblea de Escuela de fecha 18 de diciembre de 1978. Legajo 2).

Los estudios de Asistente Social eran estudios que se impartían en una Academia, pero sin ningún respaldo jurídico. Se produce un vacío legal enorme y ésta situación marcará el acontecimiento más importante del periodo que estamos estudiando porque será el motor de todos los acontecimientos posteriores hasta 1983, fecha límite de nuestra investigación.

2.4. 1978-1980. Periodo de movilizaciones que dará lugar a la constitución de un Patronato

La primera vez que se tiene constancia del malestar sentido en el seno de la Escuela por la situación que ésta atravesaba, por el bajo nivel formativo de los estudiantes y la baja calidad de la enseñanza es en el Estudio-Memoria de la Escuela de Asistentes Sociales de Huelva, de julio de 1977 (Archivo de la Escuela. Legajo 32), donde se dice:

> "Para poder impartir la formación adecuada a las exigencias de la profesión y elevar así el nivel de calidad de su enseñanza, se ha visto la necesidad, después de un estudio realizado, de aumentar, tanto el número de horas de clase y profesores, así como toda clase de actividades complementarias a la formación, dotar de libros a la biblioteca…"

Aunque esos problemas descritos se vienen arrastrando casi desde el inicio de los estudios, se hacen más patentes al finalizar el curso 1976-1977**.** Comienza un largo periplo que llevará a estar durante al menos tres cursos académico, en lucha permanente para buscar una solución al problema más importante y urgente: la continuidad o la desaparición de la Escuela, a través de la búsqueda de una figura jurídica que se responsabilizara de ella. Los detonantes de la misma creemos que hay que situarlos en varios planos:

1. Entra a formar parte de la Escuela, para impartir unos Seminarios, vinculados con las materias de Sociología y Antropología Social, una persona relacionada con la

Escuela de Ayudantes Técnicos Sanitarios de Huelva, recién llegada de Italia, con un espíritu renovador, un fuerte compromiso intelectual y social:

> "La primera vinculación a la Escuela es en el año 1977, curso 1977-1978, a través de…a dónde iba esporádicamente a impartir unos Seminarios vinculados con Sociología y Antropología… estaba recién venido de Italia…yo llego allí como profesor y nada más, ahora, como profesor que ve el patio aquél, y no me gusta nada, está claro, yo terminaba mis clases y entraba en unas crisis horrorosas, porque claro, veía aquel… que había… pero evidentemente aquello era todo muy familiar, muy controlado, casi más controlado por el propio… que por el propio… Bueno, yo era profesor, yo quiero empezar por ahí, era una persona que invitan de vez en cuando para que pudiera dar unas clases… yo daba mis clases, pero me empiezan a comprometer… ¿te puedes quedar que vamos a hacer una asamblea? vamos a reunirnos y siempre accedía, esa es la verdad" (Entrevista 1: 2KLM/3KLM).

> "Mi llegada a la Escuela es una llegada muy suave, muy simple, porque respondo a la invitación de un compañero, me presenta al director…le parece bien que vaya a dar unas clases, yo me lo pasaba bien en las clases, empezamos a conocernos, en fin, es una satisfacción porque tuve el reconocimiento de los alumnos, había un respeto enorme al trabajo y ¿qué ocurre?... que me empiezo a comprometer con aquello, eso es un fenómeno de investigación-acción llevado a la práctica" (Entrevista 1: 2KLM/3KLM).

> "Yo siempre pienso que para mí, J.A. había cambiado la Escuela, por su trabajo, su presencia, era el líder de aquello, era un hombre que lo mismo cantaba que daba clase, que te acercaba a tu casa en el coche, era muy competente, muy cercano, aunque podía dar un aspecto de seriedad, pero después era una persona muy cercana…en primer lugar a mí me alucinó como profesor, que era alucinante, nos contaba cosas de su experiencia, de su vida, había estado viviendo en Italia" (Entrevista 2: 1H/4I).

> "Él era el cerebro, el brazo ejecutor, él lo era todo, él se volcó totalmente, yo creo que él estaba dedicado enteramente a la Escuela de Trabajo Social, siempre traía cosas, proyectos, era una persona muy perfeccionista, muy metódica, perfectamente organizada, tenía mucha experiencia, él se ponía a hablar de los fenómenos sociales, de teorías, y nosotros alucinábamos, era una apertura al conocimiento…cuando él llegó aquí, yo creo que alucinaría, aquello era un desastre…" (Entrevista 2: 1H/4I).

2. Dentro del profesorado también existen personas muy comprometidas con la profesión pero insatisfechas por la formación que se impartía, muy comprometidas socialmente y con un fuerte compromiso político, vinculadas algunas de ellas a partidos de izquierda.

> "…además tengo que decir una cosa, yo creo que mostraban madurez las personas, porque además, de verdad, el profesorado, las condiciones eran difíciles, la dignificación tenía que venir de su comportamiento como profesor, una vez que pasas el umbral de la Escuela, la dignificación tenía que venir de ti" (Entrevista 1: 2KLM/3KLM).

3. Un número importante de sus alumnos también eran jóvenes contestatarios, gente de izquierda, con pensamiento y actitudes democráticas, con una cierta conciencia social, de extracción social media y media baja, sin posibilidad de costearse estudios fuera de la provincia, por su elevado coste económico. Algo similar ocurre en la escuela de Lérida, fundada en 1962, según manifiesta Pelegrí (2102: 82) que guarda muchas similitudes con la Escuela de Huelva. En la Lérida de aquellos años solo se podía estudiar Magisterio y Peritaje y aquellas muchachas que querían estudiar algo más tras el bachiller y no podían desplazarse a otras provincias, pues tenían la opción de estudiar asistente social.

Este papel del alumnado de Huelva es similar al de otras escuelas, tal y como pone de manifiesto Miranda (2004: 437):

> "En la década de los 70 comienzan a llegar a la Escuela otro tipo de estudiantes, con procedencias de clase muy distintas, incluidas desde luego, los procedentes de la clase obrera, muchos de ellos ya con un cierto bagaje político, y que alternaban los estudios con la militancia política, sindical o con el movimiento ciudadano y desarrollo de los barrios, sin las pretensiones religiosas de anteriores generaciones".

Desde el seno de la propia Escuela se hacía referencia a esta última de las situaciones.

> "... La incapacidad económica de las familias para enviar a sus hijos a estudiar fuera de Huelva, por ello es tan importante que Huelva ofrezca la posibilidad de que la población tenga la oportunidad de acceder a estudios de grado medio…" (Archivo de la Escuela. Memoria del curso 1977-1978).

4. Huelva contaba en estas fechas, con muy pocas posibilidades de cursar estudios superiores y profesionales, ya que sólo contaba con los siguientes centros de estudios de grado medio y superior.

> "Escuela de Magisterio, Escuela de Ayudantes Técnicos Sanitarios, con limitación de plazas, Escuela de Turismo, Ingeniería Técnica, Graduados Sociales y Asistentes Sociales. En cuanto a estudios de grado superior sólo se podían estudiar Ciencias Empresariales y Geografía e Historia. Estas dos últimas titulaciones se cursaban en el Colegio Universitario de la Rábida, dependiente académicamente de la Universidad de Sevilla y económicamente de la Excma. Diputación Provincial de Huelva y la Caja Provincial de Ahorros" (Monteagudo, 1992: 7-17).

A partir del curso académico 1977-1978, en el seno de la Escuela, comienza un periodo de movilizaciones para buscar soluciones al problema más importante y urgente que condicionaba todos los demás: la falta de entidad jurídica de la Escuela.

> "En el año 1978 es el año de la explosión, en donde salta la lucha por la muerte por consunción. El Patronato del Movimiento se integra en Cultura, y para ellos, para Cultura, el Patronato era una cosa residual, que ni existía en los archivos, no hay ninguna documentación que así lo atestiguara, nada de nada…hasta hacer una Fundación… nadie se hace cargo de nada" (Entrevista 1: 2KLM/3KLM).

> "Huelva necesitaba por encima de todo tener una proyección universitaria…una persona como en mi caso, una persona que estaba muy vinculada con la docencia, me gustaba muchísimo…pero la etapa de Huelva, era casi un compromiso de decir, esta ciudad…y yo pude vivir los albores de la desaparición de todos los centros, porque allí no había voluntad de nadie y además desaparecía y desaparecía, y no había una preocupación social, no, no, esto se vivía, pues, qué le vamos a hacer, en el conformismo de Huelva que era una pasividad que a mí me rebelaba muchísimo…" (Entrevista 1: 2KLM/3KLM).

Será uno de los periodos más dinámicos de la Escuela en cuanto a participación de todos los sectores implicados en la formación –alumnos y profesores-, y posteriormente un movimiento de reestructuración importante, proyección hacia el exterior, renovación metodológica en la enseñanza, impartición de nuevas materias, etc.

El problema es grave y se plantean soluciones urgentes. El camino para el cambio estaba iniciado. Se llevaron a cabo múltiples iniciativas a partir del curso 1978-1979, favorecidas por los cuatro planos que se han señalado con anterioridad.

> "…porque el trabajo que hicimos fue inmenso, y cuando digo inmenso… yo tengo nombre y apellidos de toda la gente que nos ayudó… de verdad era una labor de artesanía empezar a montar todo aquello, no hay reconocimiento económico, ni político, de verdad, era una labor de artesanía… el Delegado de Cultura, que estaba en la Avenida Manuel Siurot, en su despacho … ¿otra vez por aquí?...no se hicieron cargo de nada, porque no hubo voluntad de hacerlo, no se hicieron cargo de nada, si nosotros no nos hacemos cargo de aquello, aquello muere…" (Entrevista 1: 2KLM/3KLM).

Si ningún organismo se hacía responsable, la Escuela desaparecería irremediablemente como centro docente. La situación había llegado a ser tan grave que estuvo, en efecto, a punto de desaparecer, si no es porque las personas que en aquel momento estaban vinculadas a la misma, bien fuera como docentes o como estudiantes, tomaron de forma consciente la decisión de luchar por su pervivencia.

> ”Aquello lo sacamos porque había un conjunto de alumnos y profesores con nombres y apellidos que siguieron adelante con esto, cuántas humillaciones a veces, yo lo pasé muy mal con el Gobernador Civil… me acuerdo que tuve que explicar muchas cosas al Gobernador Civil, de verdad en unas condiciones, además yo quiero que tú lo entiendas, una persona que simboliza el marxismo-leninismo y no había hecho nada, en aquella época…” (Entrevista 1: 2KLM/3KLM).

El proceso reivindicativo comienza por la necesidad sentida de mantener la Escuela abierta a toda costa. Lo primero que se plantea es una huelga y un encierro que comienza el 6 de marzo de 1978, elegido desde entonces como el día festivo de la Escuela, y que sigue estando vigente en la actualidad. Dichas medidas de presión variarían en duración e intensidad en función a los resultados que se fueran obteniendo, con las múltiples gestiones y actividades programadas. Se quería o, más bien, se necesitaba hacer patente a las autoridades de Huelva y a la población en general, la dramática situación. Este fue un primer paso de las importantes movilizaciones que vendrían a continuación. El éxito dependería del número de personas que se sumaran a él y se apela a la responsabilidad de todos para que así fuera.

> “Nos pusimos en huelga porque aquello no nos gustaba… no nos gustaban los profesores, no nos gustaban nada, ni las metodologías, ni el número de horas que teníamos de clase, ni la organización, la falta de seriedad, la falta de peso de los estudios, no sabíamos a donde iríamos con el título…la huelga fue motivada por la situación estructural de la escuela, ya algunos profesores nos hablaban de ideas políticas de izquierdas, era la época de la transición política, había un vacío histórico…(Entrevista 3: 1J/2L).

> “Los alumnos de la Escuela de Asistente Social estamos en huelga y encierro (de 9 de la mañana a 12 de la noche) por falta de subvención económica (no dependemos de ningún organismo) por mala estructuración interna. De no recibir pronto ayuda habrá que cerrar la Escuela privando a Huelva de uno de sus escasos campos de estudio. Si queréis ayudarnos ve a: c/Málaga s/n (chalet) ¡¡ TE ESPERAMOS!! (Cartelería distribuida por la Escuela 1978).

> “Compañeros, somos protagonistas de esta lucha y nuestra es la responsabilidad. Afrontémosla” (Cartelería distribuida por la Escuela 1978).

En el curso 1977-1978, es cuando realmente se tomó el pulso a la situación y la vida de la Escuela se convirtió a partir de este momento en una vida asamblearia, produciéndose encierros y manifestaciones como medida de protesta y de presión. Todas las decisiones que se tomaban se hacían de forma muy democrática, con necesidad de quórum en las decisiones, teniendo en cuenta a todos los sectores implicados.

> "Yo me acuerdo de las asambleas, las asambleas eran muy importantes, todo el mundo tenía mucha ilusión de cambio, de cambio general, había gente que participaba más y gente que participaba menos, había mucha gente que trabajaba, que si no podían ir por la mañana, iban por la tarde, porque había mucha gente que trabajaba" (Entrevista 2: 1H/4I).

> "...Se tomaban decisiones con los alumnos, … era extraordinario pensar que los alumnos tuvieran información siempre de lo que pasaba, la escuela era suya…" (Entrevista 1: 2KLM/3KLM).

> "Fue un aprendizaje de la democracia todo aquel movimiento asambleario" (Entrevista 4: 1F).

> "Fue una etapa muy bonita, muy revolucionaria" (Entrevista 2: 1H/4I)).

> "Los profesores nos apoyaban…F… siempre estaba por allí, se hizo una comisión de huelga, nos encerramos en la escuela, se formaron grupos, se hicieron campañas, difusión, para dar a conocer nuestras peticiones, entonces ya empezaron las negociaciones con la Diputación, con el Ayuntamiento, para que la escuela tuviera una cabeza jurídica…" (Entrevista 3: 1J/2L).

Para hacer más efectiva la decisión de la huelga y el encierro, se programan una serie de tareas. Para llevarlas a cabo con una cierta racionalidad y eficiencia, se crean una serie de comisiones como medida de eficacia organizativa. Durante el curso hubo meses de frenética actividad. Se salía a la calle, se redactaban notas de prensa, se hacían reuniones informativas en otros centros educativos, se hacían octavillas y carteles informativos, se contactaba con otros movimientos de lucha de otros centros, como Magisterio[27]. Con toda esta programación lo que se quería conseguir eran básicamente tres cosas:

- Dar a conocer el problema de la posible desaparición de la escuela, que tenía amenazada su subsistencia por el problema económico y las escasas subvenciones que recibe, y de ahí su posible cierre, si ningún organismo se hacía cargo de ella.

[27] "Su ubicación en Huelva-capital la convirtió en el centro universitario más presente en la ciudad, y el ser el de mayor número de alumnos y profesores lo hizo abanderado en la provincia de las reivindicaciones de profesores y alumnos, en unos momentos en que la democratización de la sociedad y la estabilidad del profesorado eran demandas comunes en los colectivos universitarios de toda España. Por otra parte su ubicación y sus instalaciones permitieron su mayor integración social, cultural y educativa en la ciudad, al ofrecerlas a cuantas instituciones públicas y privadas las requiriesen" (Monteagudo, 1992: 10).

- Dar a conocer la profesión y justificar la existencia de asistentes sociales:

> "En los últimos diez años, con la creación del Polo de Desarrollo, nuestro progreso industrial ha sido considerable, así como nuestra población ha crecido de forma extraordinaria, atraídos por la posibilidad de encontrar trabajo, pero al mismo tiempo han surgido una serie de problemas, consecuencia de que el desarrollo no ha sido integral, para lo cual, los factores sociales y culturales se tendrían que conjugar con los meramente económicos.
> En este ámbito, el trabajo del asistente social tiene un amplio campo que ejercer, ya que lo específico de nuestra profesión es la promoción humana y social del hombre, a través de una labor educativa y concientizadora, que lo hagan incorporarse como sujeto a esta sociedad en cambio.
> En los problemas sociales que nos aquejan (vivienda, bajo nivel cultural, emigración, problemática de los hombres del mar, tan de Huelva por su tradición marinera…) trabaja el Asistente Social; en el ámbito de nuestras familias tan problematizadas y faltas de ayuda y orientación; en los barrios más marginados de la ciudad, en la coordinación de organismos, investigación, planificación…La presencia del Asistente Social llegará a ser imprescindible al igual que ya ocurre en otras ciudades de España" (Estudio Memoria de la Escuela de Asistentes Sociales. Julio 1977. Archivo de la Escuela. Legajo 32).

- Y encontrar adhesiones a sus peticiones.

De forma paralela hay también otra reivindicación, en la que están inmersas todas las escuelas de España, y es el encuadre de los estudios de asistente social a nivel universitario[28]. Pero el problema principal, estaba centrado en el primero de los puntos, dar a conocer el problema de la posible desaparición de la Escuela, ya que si no se solucionaba, todo lo que habría de venir no tenía ya mucho sentido. Por lo tanto, lo que se pide a las instituciones onubenses que la Escuela fuese subvencionada, mientras tanto, la carrera se convirtiera en universitaria y fuese mantenida íntegramente por el Ministerio de Educación ya que ese proceso culminaría algún día, no muy lejano, de forma positiva.

Desde todas las Memorias de actividad confeccionadas en la Escuela en todo el periodo, y que han sido consultadas, se hace una llamada de atención a la realidad del nivel económico, social y cultural de la Huelva de aquellos años para justificar la necesidad de dar apoyo por parte de la ciudadanía a este centro de formación. Se hacían eco de la incapacidad económica de las familias de enviar a sus hijos a estudiar fuera de Huelva, por ello era tan importante que la ciudad ofreciera la posibilidad de que la po-

[28]Este proceso se explica ampliamente en el Capítulo IV. A este movimiento reivindicativo se suma también la Escuela de Huelva, aprovechando que estaban inmersos en un problema particular pero que, en cierta medida, afectaba también a otras escuelas de España porque algunas de ellas estaban en procesos similares; de hecho, en estos años y con anterioridad, se produce el cierre definitivo de algunas de ellas.

blación tuviera la oportunidad de acceder a estudios de grado medio en una profesión que revertiría en beneficio de toda la población onubense, en su formación profesional y humana (Memorias de la Escuela de Asistentes Sociales 1977-1978, 1978-1979, 1979-1980. Archivo de la Escuela. Legajo 11 y 32).

Había además otros problemas de fondo, que eran necesidades sentidas por el alumnado y por gran parte del profesorado, y era dignificar los estudios y la profesión, darle el carácter científico a los estudios que no tenía, y dar a conocer la profesión a la población, totalmente ignorante de la misma.

> "El tema estaba en dignificar los estudios, esa era la lucha, había que darle más seriedad a todo, porque había una sensibilidad, una madurez y una conciencia tremenda… y yo creo, que eso siguió muchos años después" (Entrevista 3: 1J/2L).

> "Allí lo que se intentaba era organizar la Escuela, con una organización, una estructura mejor montada, con nuevos profesores, pero sobre todo fue el tema de la financiación, por la continuidad, porque si no había dinero, no se podía continuar…además recuerdo que aquel año fueron las primeras elecciones, fue una época, que entre lo de la escuela y lo de la política…yo creo que como coincidió con la transición política, lo que allí se quería era cambiarlo todo, la gente lo vivía con una ilusión tremenda" (Entrevista 2: 1H/4I).

Una de las primeras actuaciones fue crear una Comisión, denominada "Comisión del Gobernador", encargada de entrevistarse con él. Se solicita una reunión el día 7 de marzo, cuyo resumen es el que sigue:

> "Estando presente la Comisión y ante previa presentación del Sr. Samper, el gobernador nos informó de que era consciente del problema y nos hizo él mismo un planteamiento del problema, a la vez que nosotros le manifestamos y matizamos algunos puntos en concreto. Posibles soluciones viables serían:
> -Adscripción al Ministerio de Cultura, plazo máximo el 15 de abril de 1978.
> -A largo plazo, y suponiendo que el Colegio Universitario de la Rábida (CUR) lo tomara la Universidad de Sevilla, y al quedarse la Caja de Ahorros y la Diputación Provincial libre del presupuesto que hasta ahora les aporta al CUR podríamos pedir subvenciones a estas Instituciones para este centro, todo esto podría ser en un plazo mínimo de ocho meses.
> -Como otra posible solución, en última instancia, podría ser que el Municipio nos acogiera, pero debido a la crisis económica actual de Huelva, sería imposible que nos subvencionara.
> -En caso de que faltara todo lo anterior, intentaríamos poner en marcha la imaginación conjuntamente (Escuela de AA.SS. y Gobernador) para buscar otras posibles soluciones
> …..
> -También nos propuso que nos podría facilitar una entrevista con el Rector de la Universidad de Sevilla, para hablar sobre el encuadre de nuestra carrera.

> -Todo lo propuesto anteriormente, él se comprometió a enviárnoslo por escrito a la Escuela de AA.SS. en la persona del Director.
> -La entrevista para darnos la respuesta, sería como plazo máximo el 15 de abril de 1978, pero con la posibilidad de convocarnos antes, al obtener la respuesta antes a ésa fecha
> Firmado: la Comisión del Gobernador. (Entrevista con el Gobernador Civil de 7 de marzo de 1978. Archivo de la Escuela. Legajo 3).

En carta de fecha 8 de marzo de 1978 (Archivo de la Escuela. Legajo 4) el Gobernador Civil, Rafael Hurtado Ortega, escribe al Director de la Academia Profesional "San Isidoro", José Hernández Samper, reiterando el compromiso de hacer las gestiones oportunas para solucionar la situación de la Escuela:

> "Mi querido amigo:
> Como consecuencia de la reunión que mantuvimos ayer contigo y una representación de alumnas de esa Academia "San Isidoro", te reitero el compromiso de, para el quince de Abril, daros una información de las gestiones a realizar sobre adscripción de ese Centro, por parte de la Comisión de Transferencia del Movimiento y de la búsqueda de una subvención a cargo del Ministerio de Cultura.
> Un fuerte abrazo de tu amigo"

Y, en efecto, una nota de prensa en el Diario Odiel de fecha 6 de abril de 1978, refleja los plazos que se establecieron:

> "Habiéndose cumplido la primera etapa de la lucha que ha mantenido la Escuela de Asistentes Sociales de Huelva para la consecución de sus objetivos, y teniendo en cuenta que hasta ahora no ha habido solución oficial de ningún tipo, los profesores y alumnos de esta escuela han decidido continuar en paro activo hasta el próximo día 15 de abril de 1978, fecha en la cual se espera sea de una contestación sobre las gestiones realizadas hasta el momento".

La esperada respuesta por parte el Gobernador Civil, Rafael Hurtado Ortega, llega el día 13 de abril de 1978, por carta dirigida al Director de la Academia, Profesional "San Isidoro", José Hernández Samper:

> "Mi querido amigo:
> De conformidad con lo que convinimos en la última reunión celebrada con la representación de los alumnos de la Academia San Isidoro y antes de la fecha del 15 de los corrientes, te informo de las gestiones que hasta la fecha he realizado.
> Como recordarás, el tema fundamental y previo era la determinación jurídica de las condiciones del edificio en el que está enclavada la Academia. En este sentido puedo decirte que han quedado resueltas, pues ya quedó concretado que es patrimonio del Estado y a tal efecto se encuentra oportunamente inscrito.

> En cuanto a su adscripción al Ministerio de Cultura, las gestiones realizadas han sido negativas, toda vez que este Ministerio no se encuentra en disposición presupuestaria de hacerse cargo con carácter general de los estudios de Asistencia Social.
> No obstante lo cual, en estos momentos se están celebrando conversaciones entre el Ministerio de Cultura y el de Educación y Ciencia para dar una solución definitiva al problema, que no es particular de Huelva, sino de carácter general en toda España, siendo numerosos los centros afectados y buscándose una solución conjunta para todos. En mi opinión personal creo que la definitiva solución vendrá por el Ministerio de Educación y Ciencia.
> Puedo indicarte asimismo que continúo las gestiones con el Ministerio de Educación y Ciencia y que en fecha breve te podré dar más amplia información, como resultado de unas entrevistas que tengo concertadas con Directores Generales de dicho Departamento Ministerial" (Archivo de la Escuela. Legajo 3).

La respuesta no era muy esperanzadora, pero esa reunión no fue más que una de las primeras gestiones y había una decisión segura y era la de adoptar una actitud de lucha.

Además de la Comisión anterior, se crean otras tres (Archivo de la Escuela. Legajo 3):

a. Comisión de relaciones con los Partidos Políticos, Centrales Sindicales y Movimiento Ciudadano.
b. Comisión de Divulgación y Propaganda.
c. Comisión de Radio, Prensa y Televisión.

> "Se crearon unas comisiones, una de ellas es la que iba a hablar con los partidos políticos, yo me acuerdo de la ORT, en el encierro se hacían actividades…yo recuerdo aquella etapa…además que como coincidió con toda la efervescencia política…había mucha ilusión, en el encierro venía gente a cantar, se leían poesías…ya, al año siguiente fue ir poniendo orden en todo aquello" (Entrevista 2: 1H/4I).

> "Había distintos grupos de trabajo y cada uno se encargaba de su parte… se hicieron carteles, íbamos por la noche a pegarlos, una noche tuvimos un encontronazo con la policía porque no querían que pegáramos carteles" (Entrevista 6: 1K).

Veamos ahora, de una manera más pormenorizada, el trabajo que llevaron a cabo las mismas.

a. Comisión de relaciones con los Partidos Políticos, Centrales Sindicales y Movimiento Ciudadano

El objetivo era dar información de la dramática situación a partidos políticos, centrales sindicales, movimientos vecinales (asociaciones de vecinos, de discapacitados) sobre el problema acuciante del cierre de la Escuela y contar con adhesiones a sus propuestas. Se citan a una mesa redonda a los relacionados a continuación, aunque no hay constancia de los asistentes:

> a) Partidos políticos: Partidos Socialista de Andalucía (PSA), Partido Comunista de España (PCE), Partido Socialista Obrero Español (PSOE), Partido de los Trabajadores de Andalucía (PTA), Unión de Centro Democrático (UCD), F.A, Alianza Popular (AP), Liga Comunista Revolucionaria (LCR), Organización Revolucionaria de Trabajadores (ORT), Partido Socialista Popular (PSP), Partido Comunista de Andalucía (PCA), Movimiento Comunista de Andalucía (MCA), SLM.
> b) Sindicales Obreras: Sindicato Unitario (SU), Unión Sindical Obrera (USO), Unión General de Trabajadores (UGT), Comisiones Obreras (CC.OO), S.L.I.M., C.S.U.T.
> c) Movimientos de base: Asociación de Vecinos de Fuentepiña, El Carmen, Torrejón, la Merced, La Orden, Navidad, Molino de la Vega, Pérez Cubillas, Isla Chica, Federación de Asociaciones de Vecinos, Grupo de Alcohólicos, Aspapronias, Aspromin, Aspacehu, Asprodes, Asociación de Minusválidos de Huelva (Información de la Comisión de Partidos Políticos. Archivo de la Escuela. Legajo 3).

Aparecen en la prensa local adhesiones al movimiento iniciado en la Escuela de algunos de los partidos políticos, centrales sindicales y movimientos de base con los que se mantuvo contacto para conseguir sus apoyos (Unión de Minusválidos de Huelva, Odiel 9 de marzo de 1978; Parlamentarios del PSOE, Odiel 14 de marzo; Sindicato de Enseñanza de C.N.T, Odiel 9 de marzo de 1978; Asociación de Vecinos La Merced, Odiel 7 de marzo de 1978. Archivo de la Escuela. Legajo 3).

b. Comisión de Divulgación y Propaganda

Dentro de esta Comisión se hacen carteles, folletos, pegatinas, dípticos, donde igualmente se expone el problema por el que atravesaba la Escuela en aquellos momentos. El contenido de alguno de ellos decía:

> "La Escuela de Asistentes Sociales de Huelva, tras haber realizado diversas gestiones con organismos oficiales y autoridades competentes, denuncia su falta de apoyo y financiación. Como consecuencia de esta dejadez existe:
> -baja calidad en la enseñanza.
> -reducido horario de clases (12 horas semanales).
> -escasez de campos donde realizar las prácticas.
> -los profesores reciben una ridícula remuneración (3000 PESETAS por curso, existen tres cursos y la mayoría de los profesores no dan clase en todos).

-los alumnos nos vemos obligados a pagar cuotas de 1700 pesetas.

DE NO RECIBIR PRONTO AYUDA NOS VEREMOS OBLIGADOS A CERRAR LA ESCUELA quedando un 90% del alumnado en la calle y sin posibilidad de ir a Sevilla. Por otra parte Huelva vería aún más limitado sus campos de estudios.

¡¡POR ESTO PEDIMOS TU AYUDA, POR ESTO PEDIMOS TU AYUDA, PUEBLO DE HUELVA, TE NECESITAMOS!!
Dirígete a C/ Málaga s/n
"Luchamos por una Escuela con buenas condiciones materiales, económica(s) y educativa(s) para que en ella se formen verdaderos profesionales del Trabajo Social".

"Estamos en paro. Porque necesitamos que nos subvencionen porque la calidad de la enseñanza que recibimos es mínima porque Huelva corre el peligro de que se cierre esta Escuela".
Pueblo, a ti te llamamos, solidarízate".

"Bienvenido al encierro. De tu responsabilidad depende el éxito".

"Estamos en paro Pedimos la subvención de la Escuela, la mejora de la enseñanza, Luchamos contra la desaparición de la Escuela "TE NECESITAMOS".

"Compañero, somos protagonistas de esta lucha, "AFRONTÉMOSLA".
"Pueblo: ¿sabes por qué no te han informado quién es un Asistente Social?.
Porque no interesan profesionales que:

-Te ayuden a pedir lo que es tuyo, contribuyen a tu liberación.
-Potencian tus valores.
-Encaucen tus necesidades.
-Denuncien las injusticias.
-Respeten a las personas.
-Conciencien tus derechos.

Nos dirigimos a vosotros: obreros, presos, marginados, hospitales, escuelas
"DEPENDEMOS DE VUESTRO APOYO".
En una DEMOCRACIA ¿por qué no interesan los AA.SS?. ¿…? Por una escuela de asistentes sociales mejor. Huelva.

El día 7 de marzo se acude por grupos formados por los alumnos de los tres cursos de la Escuela a los distintos centros de estudios para pedir día y hora de reunión con los distintos delegados de cursos; el día 8, se reparten en mano folletos y venta de pegatinas; el día 9 se hacen asambleas en distintos lugares: Magisterio, Stella Maris, Politécnico de la Rábida, Instituto Mixto; el día 10 reparto de folletos por distintas zonas de Huelva: Damas, Vía Paisajista, las Colonias, Ambulatorio, Plaza de la Merced.

c. Comisión de Radio, Prensa y Televisión

La tercera de las Comisiones tiene la tarea de difundir la problemática y llamar la atención sobre las posibles soluciones a través de los medios de comunicación. Veamos el tipo de información que se reflejaba en algunos de ellos.

Comunicado al Diario Odiel (Carta al Director de fecha 3 de marzo de 1978. Archivo de la Escuela. Legajo 3).

> "HUELGA Y ENCIERRO EN LA ESCUELA DE ASISTENTES SOCIALES"
> La Escuela de Asistentes Sociales de Huelva, decidió ir a la huelga y encierro a partir del día 6 del corriente, en apoyo de sus reivindicaciones, debido a los numerosos problemas profesionales y de enseñanza (tanto a nivel nacional como provincial), que han surgido en estos últimos años, y que no han alcanzado solución oficial de ningún tipo. En concreto, la actitud de los profesores y alumnos de la escuela de Huelva, está centrada en la petición de un reconocimiento oficial de la misma que englobaría por consiguiente la financiación y puesta a punto del centro, que actualmente funciona a nivel privado con toda una serie de deficiencias lógicas.
> Se pide una mejora de enseñanza acorde con las necesidades sociales actuales, siendo Huelva un centro de desarrollo industrial básico para la economía nacional, pero que carece de profesionales de ámbito social que lo atienda. Al mismo tiempo apoyar con esta actitud la problemática nacional de las Escuelas de Asistentes Sociales, que desean alcanzar el rango universitario".
> Muchas gracias. Fdo. Escuela de Asistentes Sociales.

Noticia Diario El Correo de Andalucía (5/3/1978). El lunes, en la Escuela de Asistentes Sociales, huelga y encierro de profesores y alumnos.

Noticia Diario El Correo de Andalucía (8/3/1978). Encierro de asistentes sociales.

> "Desde el lunes día 6, los asistentes sociales de Huelva están en huelga, manteniendo la misma con carácter indefinido, amén del encierro que han iniciado y mantendrán hasta el próximo día 17.
> A través de una nota enviada a los medios informativos, hemos podido saber que la Escuela de Asistentes Sociales de Huelva, decidió ir a la huelga y encierro a partir del lunes pasado, en apoyo a sus reivindicaciones y debido a los numerosos problemas profesionales y de enseñanza que han sufrido en estos últimos años, tanto a nivel nacional como provincial, y que no han alcanzado solución oficial de ningún tipo.
> En concreto, la actitud de los profesores y alumnos de la Escuela de Huelva, está centrada en la petición de un reconocimiento oficial de la misma, que englobaría por consiguiente la financiación y puesta a punto del centro que actualmente funciona a nivel privado con toda una serie de deficiencias lógicas.

> Se pide una mejora de enseñanza, de acuerdo con las necesidades sociales actuales; siendo Huelva un centro de desarrollo industrial básico para la economía nacional, pero que carece de profesionales de ámbito social.
> Al mismo tiempo, apoyan con esta actitud la problemática nacional de las escuelas de asistentes sociales que desean alcanzar el rango universitario".

Noticia Diario Odiel (9/31978). Encierro en la Escuela de Asistentes Sociales.

Noticia Diario Odiel (10/3/1978). Continúa el encierro en la Escuela de Asistentes Sociales:

> "La Escuela de Asistentes Sociales de Huelva continúa en huelga y encierro intermitente (de 9 a 24 horas) iniciado el pasado 6 del corriente, debido a los numerosos problemas profesionales y de enseñanza que tiene la misma y que no han alcanzado solución oficial de ningún tipo.
> En una entrevista mantenida con el Sr. Gobernador Civil el día 7 del corriente a la que asistió un Comité representativo de la Escuela, se habló de los posibles problemas de la misma, comprometiéndose el Sr. Gobernador Civil a comunicar por escrito las gestiones realizadas en un plazo fijado hasta el 15 de abril de 1978, por una parte, la adscripción del Centro (que engloba en la actualidad Escuela de Asistente Social y Seminario de Graduado Social) al Ministerio de Cultura y Bienestar Social, gestión que en la actualidad es de la competencia de la Comisión de Transferencia del Movimiento o, por otra, búsqueda de una subvención a cargo de dicho Ministerio de Cultura y Bienestar Social.
> Como primera etapa de las reivindicaciones expresadas, los alumnos y profesores han decidido continuar en huelga y encierro intermitente hasta el día 17 del corriente.
> Atentamente le saluda la Escuela de Asistente Social
> Fdo. Escuela de Asistente Social

Noticia Diario Odiel (14/3/1978). Continúa el paro en la Escuela de Asistentes Sociales.

Noticia Diario Odiel (14/3/1978). Los asistentes sociales continúan en huelga.

Noticia Diario El Correo de Andalucía (9/3/1978). Las Escuelas de Asistentes Sociales y de A.T.S. de Huelva pueden desaparecer.

Noticia Diario Odiel (15/4/1978). La Escuela de Asistentes Sociales de Huelva en peligro.

Las propuestas no llegaban a hacerse realidad, a pesar del trabajo ingente que se llevó a cabo a lo largo de casi todo el curso académico, por lo que continúan emitiéndose noticias en la prensa alertando sobre la permanencia de las dificultades.

Diario ABC (9/7/1978) La Escuela de Asistentes Sociales de Huelva, en peligro de desaparecer.

Diario ABC (12/7/1978) Para octubre podría desaparecer la Escuela de Asistentes Sociales de Huelva. Reproducimos parte del contenido de este artículo de prensa, porque nos parece que queda resumido bastante bien lo que era el sentir de sus miembros, los problemas que había y las peticiones que hacían, que no llegaban a resolverse, a pesar de las múltiples gestiones que se realizaban:

"….

LA BAJA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA…actualmente cursan sus estudios unos sesenta alumnos, repartidos entre los tres cursos. Todos se quejan de la poca calidad de la enseñanza y de las dificultades para realizar las prácticas. Se imparten tres horas de clase al día, y los doce profesores del centro no llegan a cobrar las seis mil pesetas mensuales por seis horas de clase semanales. La buena voluntad del profesorado hace que, a pesar de estos sueldos irrisorios, se pueda impartir la enseñanza.

EDIFICIO EN MAL ESTADO. El edificio que alberga la Escuela de Asistentes Sociales, la antigua Academia San Isidoro, de la calle Málaga, no es precisamente nuevo, ni de lujo. Muchas aulas están inservibles, y sólo se pueden utilizar tres. Pero ahí no queda el capítulo de incomodidades. Resulta que las sillas de las aulas son inservibles, y las pizarras son como la de los parvularios. Con respecto a la biblioteca del centro, el material que conserva está compuesto por textos de los años 60, lógicamente ya desfasados, y no ha habido renovaciones. El único recurso del estudiando es adquirir todos los libros por su cuenta.

EL CAPÍTULO DE SUBVENCIONES. La raíz del problema de la Escuela está en la falta de medios económicos. Con 40.000 pesetas de subvención, un centro de enseñanza superior sólo puede malvivir. El Ayuntamiento de Huelva aporta diez mil pesetas, igual que la Diputación Provincial y veinte mil la Caja de Ahorros. Para el próximo curso se ha conseguido que la Caja Rural aporte 25.000 pesetas.

Con este panorama económico únicamente se puede funcionar gracias al alto precio de las cuotas mensuales pagadas por los alumnos y al voluntarismo de los profesores, que cobran unos sueldos bajísimos (entre mil y seis mil pesetas).

UN AÑO CONFLICTIVO. Por todos estos problemas, el curso que ahora ha terminado fue conflictivo. Se planteó una huelga por parte de los profesores, que se negaban a dar clase en esas condiciones. Los alumnos les secundaron y se organizó un encierro en la Escuela. De esta forma se intentó presionar ante el Gobierno Civil para que se le diera una solución a la Escuela. Las gestiones del anterior Gobernador Civil de Huelva no tuvieron éxito. Se pedía la adscripción al Ministerio de Cultura o la total subvención por parte de la Caja de Ahorros, en espera de que, a nivel nacional, se produzca la inclusión de estos estudios en los medios universitarios. Nada se consiguió, salvo la citada subvención de la Caja Rural de Huelva.

> PERSPECTIVA POCO HALAGÜEÑA. En vista de todo esto, parece ser que la matrícula para el primer curso no se podrá abrir en octubre, y progresivamente se irán anulando cursos. Por otra parte, siete profesores han presentado su dimisión, y no se reintegrarán si no se producen cambios positivos durante el verano. Los alumnos, por su parte, tratan de continuar sus estudios en la Escuela de Asistentes Sociales de Sevilla, aunque unos chocan con dificultades económicas y otros con la falta de plazas en el centro sevillano.
> UNA POSIBLE SOLUCIÓN. A pesar del panorama actual, queda un rayo de esperanza para la Escuela de Asistentes Sociales de Huelva. Alumnos y profesores se están reuniendo estos días de cara a conseguir el cambio de director, y de este modo organizar la Escuela de forma autogestionaria, con lo que se reducirían algo los costes y se planificaría mejor el nivel de calidad en la enseñanza. Si se consigue, los profesores están dispuestos a volver y los alumnos no "emigrarán" a Sevilla. Firmado por David Fernández Cabeza.

Se hacen otras múltiples gestiones con otros medios de comunicación, enviando comunicados, orientados en el mismo sentido a otros medios de difusión radiofónicos (Radio Juventud, Radio Sevilla, Radio Peninsular).

Entre los apoyos que se obtienen, que fueron muchos, también está el de la Asociación de Asistentes Sociales de Huelva, recientemente constituida y formada por antiguos alumnos de la Escuela, a través de varios comunicados de prensa a El Correo de Andalucía y Diario Odiel, donde muestran su solidaridad con la postura adoptada por profesores y alumnos de la Escuela, del paro y encierro mantenido para solucionar el conflicto planteado; y otro comunicado, dirigido a la opinión pública, al Gobernador Civil de la provincia, al Director de la Escuela y a los alumnos de la misma:

> "1. Que la deficiente calidad de la enseñanza que se imparte en esta Escuela va directamente en detrimento de la profesión.
> 2. Que a la vista de los resultados negativos, tras las gestiones realizadas durante el pasado curso sobre la posible financiación mínima del centro, no vemos que sea aconsejable la continuidad de las actividades docentes del mismo para la formación de profesionales del trabajo social.
> 3. Que no creemos debamos asumir la responsabilidad de la continuidad de la misma, prestando nuestra colaboración a nivel personal y profesional, mientras que las personas y entidades competentes se relajan en sus funciones.
> 4.Que siendo conscientes de la situación en la que se van a encontrar los alumnos de 2º y 3º el próximo curso, ponemos en cuestionamiento qué actitud sería más responsable adoptar con respecto a la formación de los mismos: si fomentar el mantenimiento de esta estructura, criticada desde años atrás, o contribuir a la paralización de las actividades docentes del centro hasta tanto se llegue a una solución, en la que se haga viable y eficaz la formación.
> Ante lo expuesto acordamos:
> 1. No colaborar como cuerpo profesional con las actividades docentes de la Escuela, prestando nuestros servicios como profesoras de Metodología del Trabajo Social y Supervisión de la asignatura de Prácticas de Servicio Social.

> 2. Negarnos a la admisión de alumnos en prácticas en aquellos campos donde ejercemos nuestra profesión.
> 3. Denunciar ante la opinión pública y organismos competentes la situación a la que ha llegado la Escuela, a pesar de las gestiones realizadas con el consiguiente peligro de cierre de un centro docente de los pocos con los que cuenta Huelva" (Diario El Correo de Andalucía. Comunicado firmado por 16 asistentes sociales, con fecha 21 de junio de 1978. Archivo de la Escuela. Legajo 3).

Asimismo, fueron también convocados los padres de los alumnos a una reunión informativa sobre el problema por el que atravesaba la Escuela y los motivos que llevaron a convocar la huelga y el encierro por parte de alumnos y profesores del centro. Los mismos hicieron una nota de prensa remitida al Diario Odiel, que sale publicada el 17 de marzo de 1978.

> "…Este medio de expresión es la única alternativa posible que encontraron nuestros hijos, para dar a conocer a la opinión pública la gravedad del momento por el que atraviesa nuestra Escuela, la falta de medios económicos por carencia de entidad jurídica que la respalde. Esta situación se viene arrastrando pasivamente, desde el año 60 en que se fundó el Centro, pese al conocimiento de las autoridades. Circunstancias que se han agravado en la actualidad, ya que la cuantía económica no ha variado desde el 60 al 78 (40.000 pesetas anuales), aportadas por el Ayuntamiento (20.000), Caja de Ahorros (10.000) y Diputación (10.000). Se comprenderá que esta ayuda no es suficiente para cubrir el presupuesto global de la Escuela siempre deficitario, las mayores aportaciones para ir malcubriéndola proceden de las cuotas y matrícula de los alumnos produciendo un déficit de dos millones de pesetas al año. Sin esta aportación mínima, la Escuela se vería obligada a cerrar.
> Como consecuencia de esta seria dificultad económica, ofrece una enseñanza a todas luces insuficiente (ausencia de biblioteca, falta de actividades culturales, material de trabajo inadecuado, escasez en número de horas de clase…) siendo el profesorado absolutamente altruista.
> El único rayo de luz que nos queda es el compromiso del señor Gobernador Civil en realizar las gestiones que conduzcan a la adscripción del Centro al Ministerio de Cultura y subvención de la Escuela.
> Asimismo el reconocimiento de la Escuela con categoría universitaria que se encuentra actualmente en tramitación.
> Huelva desgraciadamente como Andalucía ha tenido una postura de segundo orden en todas las necesidades que revierten en su comunidad social.
> Hacemos un llamamiento para que se tomen medidas, no como una reivindicación más, sino como algo que nos pertenece, como es la formación intelectual de nuestros hijos, miembros de la futura sociedad española y en definitiva de Huelva. Firmado: José Arcos Ruíz, José Gallego Baseiredo y José Vázquez Limón.

A pesar de que las conversaciones con las distintas instituciones y organismos no producen nada positivo y, a pesar de los apoyos obtenidos, no se consigue nada; el profesorado, no obstante, se compromete a sacar adelante la Escuela, aunque la situación era de lo más inestable, crítica y descorazonadora. Se perfilaba, en definitiva, un oscuro

futuro. Por tanto, se decide a mediados de marzo de 1978 normalizar la situación del centro, poniendo fin a la huelga y al encierro, para causar el menor deterioro posible a la vida académica, pero no así a las movilizaciones puntuales, que serán una constante en la vida de la Escuela, porque en el ánimo de profesores y alumnos quedaba el futuro incierto de la misma. Se consigue normalizar el curso, con una subvención que aporta la Caja Rural de 25.000 pesetas.

La prensa se hace eco de la finalización de la huelga y el encierro, haciendo público el siguiente comunicado por parte de la Escuela:

> "Después de doce días de huelga y encierro de 9 de la mañana a doce de la noche en la que participaron alumnos y profesores, termina la primera etapa de todas las reivindicaciones que se han planteado en la misma y que fueron iniciadas con los siguientes objetivos:
> Información del problema económico que nos aqueja; concienciación y divulgación del mismo a todos los niveles; recibir apoyo y colaboración de todos los grupos sociales y políticos, organismos oficiales, medios de difusión y todas aquellas personas que pudieran incidir de alguna forma en la solución de dicho problema.
> La respuesta al mismo, en este sentido ha sido general y positiva; en ésta tenemos puestas muchas esperanzas, que confiamos se hagan realidad en breve plazo.
> Las principales metas a realizar en la próxima etapa se concretan en las siguientes:
> La resolución del problema económico de la Escuela; la necesidad de dar a conocer la labor de un trabajador social a través de unas jornadas de divulgación a todo el pueblo de Huelva; la reestructuración interna de la Escuela, en base a una mejor organización y metodología de enseñanza de la misma.
> Por último, queremos dar a conocer el apoyo, tanto por la presencia en las actividades que hemos organizado, como por la colaboración prestada a los siguientes partidos y centrales sindicales:
> PSA, PCE, PSOE, UCD, JCR, PTE, FEA, AP, LCR, ORT, PSP, PTE, MCA, SLM, CSU, SU, USO, CNT, UGT, CC.OO. y la ADMA y también a todas las asociaciones ciudadanas. Firmado: Escuela de Asistentes Sociales (Diario Odiel 19 de marzo de 1978).

Finalizado el curso 1977-1978, en el verano, el profesorado de la Escuela forma una Comisión Gestora, fiel al compromiso de sacar adelante la Escuela y que no se produjera su cierre. La finalidad de dicha Comisión era crear una Escuela de Trabajo Social, independiente de la Academia Profesional "San Isidoro". El 13 de julio, solicitan otra nueva entrevista con el Gobernador Civil "dada la gravedad de la situación, para hacer viables las soluciones oportunas" (Instancia al Gobernador Civil de Huelva, de fecha 13 de julio de 1978. Legajo 11). La reunión se mantiene el día 19 de julio y, el Gobernador Civil, delega en el Delegado Provincial de Cultura, José Antonio Manche-

ño, para cuantas gestiones fueran necesarias hacer. Se mantienen varias entrevistas con este último mostrando, en principio, una actitud favorable.

La Comisión Gestora trabaja durante el verano organizando el curso siguiente en lo que se quería que fuese la "Nueva Escuela". Podemos decir que el curso 1978-1979 fue un momento crucial para el futuro, generándose cambios en todos los sentidos: en el profesorado, en los planes de estudios, introduciendo nuevos horarios y nuevas asignaturas, así como seminarios, en los órganos de gobierno, en las metodologías docentes, en los contactos con el exterior, en la participación, etc.

> "…la dinámica que se generó fue muy participativa, y fue impulsada por el director, a raíz del proceso de transformación, donde los alumnos, los tres cursos, tuvimos un protagonismo absoluto…sin nosotros no hubiera sido posible el cambio…a raíz de ahí, la metodología de trabajo se vuelve muy participativa y la decisión de que al frente de la escuela estuviera….fue decisión de todos, de alumnos y profesores…porque era la persona idónea para sacar a la escuela del atolladero donde estaba metida…" (Entrevista 3: 1J/2L).

Una vez hay un proyecto para la continuidad, elaborado por la Comisión Gestora, se convocan dos reuniones para el día 31 de agosto, una de profesores y otra una Asamblea General con todos los miembros, alumnos y profesores, para informar de todo el trabajo realizado durante el verano y el proyecto para el curso académico siguiente.

Cuadro nº 28. Reuniones celebradas el 31 de agosto de 1978
Orden del día

Profesores	**Asamblea General**
-Organización Departamentos. -Fijar calendario para reunión profesores de Departamentos. -Nombramiento directores de los mismos. -Nombramiento profesores para la Comisión de Docencia. -Elaboración y entrega de los programas para el curso 78/79. -Elaboración de la lista de libros indispensables que tienen que estar en la Biblioteca.	-Análisis de la situación actual. -Lectura de Estudio, Memoria y Anteproyecto de financiación y funcionamiento para el curso 78/79. -Aumento de cuota alumnos. -Campaña de divulgación mes de septiembre. -Fecha comienzo de curso. -Cambio de horario de clases. -Organización de comisiones.

En el mes de septiembre de 1978, se propone a una de las personas artífices del proyecto, hacerse cargo de la dirección de la Escuela:

> "Me llaman,… ¿te sigue interesando hacerte cargo de la Escuela? ¿qué vas a hacer?...y comienzo a hacer un pequeño proyecto, las líneas generales, organizar las asignaturas, el claustro, la independencia de graduados sociales, para tener más autonomía, todo esto…, pero el proyecto nace en el verano de 1978, hace ahora 35 años… y a partir de septiembre, me dedico en cuerpo y alma a aquello, y me dedico de lleno, porque no había nada, había que empezar de cero, porque no había nada, yo no era trabajador social, pero era un admirador del Trabajo Social, si se puede resumir en algo, me preocupaba mucho dignificar la función de los trabajadores sociales, en una época en España, donde empezaban las primeras aventuras…estábamos en todas las comisiones del Estado, fuimos tremendamente respetados en todo el Estado, todo eso lo tengo que decir con orgullo, éramos reclamados en todas las comisiones…" (Entrevista 1: 2KLM/3KLM).

En esos momentos de ilusión y de euforia se convoca, para el día 25 de septiembre, una reunión abierta a toda la población onubense, medios de comunicación, etc. para dar a conocer el contenido de la formación del asistente social y las nuevas directrices del centro (Convocatorias reunión informativa. Legajo 11).

El Ayuntamiento de Huelva y otras instituciones se comprometen a hacer los trámites oportunos para la creación de un Patronato que diera cobertura jurídica a la Escuela y la sostuviera económicamente.

2.5. La Escuela se independiza de la Academia Profesional "San Isidoro"

Comienza el nuevo curso académico 1978-1979, independiente de la Academia Profesional "San Isidoro", y con un nuevo director para la misma, José Antonio Cobeñas Fernández, cargo que ejercería hasta 1983. La prensa se hace eco de esta importante noticia.

Diario ABC (12/9/1978) Huelva: La Escuela de Asistentes Sociales va a continuar sus actividades:

> "En Huelva se pone de nuevo en marcha la Escuela de Asistentes Sociales. Es una noticia que ha proporcionado al corresponsal de la Cadena Ser un profesor de dicho centro, José Antonio Cobeñas Fernández, quién le ha dicho entre otras cosas:

-Sí, afortunadamente ha llegado el momento de poder dar esta noticia, una buena noticia para Huelva, porque la Escuela de Asistentes Sociales, al menos durante este curso 78-79, va a continuar sus actividades.

-Al parecer –le pregunta el corresponsal-, la Escuela se plantea su nueva etapa sobre unas bases bien distintas de las que le dieron vida en la etapa anterior.

-Sin lugar a dudas, quizás porque el proceso ha sido a la inversa de lo que estamos nosotros acostumbrados a ver; es decir, ha nacido la reivindicación desde la base, que en este caso son los alumnos, y nos han apremiado a niveles muy profundos de responsabilidad personal. Indudablemente, veíamos que teníamos que acometer dos problemas básicos, que eran: el económico, del que los alumnos no podían escapar tampoco, y el docente. (Sin firma).

Diario Odiel (17/9/78) Una Escuela que renace:

"La Escuela de Asistentes Sociales de Huelva comienza una nueva etapa. Y no es el prurito de novedad, el hilo conductor de esta renovación global del Centro, sino la respuesta clara y veraz a las exigencias de la enseñanza en nuestros días. Junto a las numerosas crisis por las que atraviesa la sociedad actual, la problemática educacional nuestra, cada vez más, una dialéctica de renovación o muerte. La Escuela ha optado por la renovación, que a todas luces es ardua y comprometida.

Dos pilares básicos deben sustentar todo tipo de enseñanza: lo ideológico-estructural-cultural y la economía. Respecto a lo primero, la ideología debe clarificarse de acuerdo con la etapa actual de renovación democrática del país, es decir, la enseñanza debe quedar enmarcada dentro de la Constitución, con un amplio margen de libertad ideológica, aún cuando sea el Estado el principal responsable de su sustentación económica. En cuanto a la estructura, se deduce claramente que una ideología democrática perseguirá una estructura democrática, donde desaparezcan viejas concepciones antagónicas en la relación profesor-alumno, dirección-claustro de profesores, dirección-alumnos, etc. Una ideología-estructura que esté abierta continuamente a la renovación, a la búsqueda y a la investigación (en definitiva a la pregunta…) dará como fruto un sustrato educacional que etimológicamente desembocará en **cultura.**

La base económica se deduce claramente, porque una vez descubierta la necesidad de que "el hombre debe llegar a ser lo que verdaderamente es (y no precisamente el monismo del llegar a ser "hombre hispánico"), no debe ser esta dimensión económica cortapisa alguna en una sociedad que descubre la cultura como el principal factor de cambio y transformación.

La Escuela de Asistentes Sociales no está ajena a estos planteamientos, mucho más si tenemos en cuenta que le incumbe una tarea muy seria dentro del amplio espectro educacional, porque se responsabiliza en la co-gestión de dirección-profesores-alumnos, de una formación sólida, técnica y HUMANA, que busca siempre conocer al hombre-conflicto en relación con una sociedad-problema.

Su nueva dimensión de búsqueda conjunta a nivel de profesores y alumnos, del método didáctico más idóneo, de los campos de prácticas más interesantes, de la responsabilidad de una puesta a punto permanente de toda la capacidad docente y discente, constituyen el mejor exponente de un deseo de transformación que, sin lugar a dudas, redundará en beneficio, hoy, de unos alumnos futuros profesionales y mañana, de la sociedad en general.

No descubrimos ninguna piedra filosofal. Sólo tomamos conciencia de una responsabilidad grave ante Huelva. Esta es la razón de existir…, aún cuando la base económica no existe en plenitud en la actualidad. Invitamos desde estas inquietudes a las Instituciones o personas interesadas por este campo educacional, a que nos acompañen en esta búsqueda

> donde el dinero, hoy por hoy, nos hace falta para acometer y llevar a feliz término estos proyectos.
> De antemano, gracias (Firmado. José Antonio Cobeñas. Director).

Las clases continúan impartiéndose en las mismas dependencias físicas pero con un grave déficit económico, aunque ello no era ninguna novedad, porque formaba parte de la dinámica de la Escuela desde su nacimiento. El déficit se esperaba salvarlo con las subvenciones que se recibirían a lo largo del curso. Económicamente sólo existen las cuotas del alumnado y un préstamo-puente concedido por la Caja de Ahorros, hasta tanto recibir las subvenciones comprometidas por parte de las distintas entidades y organismos que formarían el Patronato.

La situación jurídico-administrativa seguía siendo muy difícil, por lo que las actividades tanto científicas como culturales se vieron reducidas al máximo. No obstante, la inquietud, el arrojo, el trabajo, la valentía y el compromiso de las personas que la gestionaban dieron lugar a la realización de importantísimas modificaciones.

> "Los alumnos echamos al director que había y a algunos profesores, porque el cambio que queríamos hacer no se podía hacer con ellos… se hacían muchas asambleas, uno de los profesores se volcó mucho en todo el proceso… las clases de Antropología eran muy dialogantes, de mucha reflexión, la bibliografía era actualizada… nos obligó a leer libros, nos acercó a la Universidad, sin estar en ella, nos enseñó a citar autores, aportó académicamente mucho…" (Entrevista 3: 1J/2L).

La apertura del curso se hace con una invitación a todos los alumnos haciendo extensiva la invitación a los padres y amigos "porque es un momento muy interesante para que se cree una interrelación entre todos"[29].

Motivados por el cambio radical que se quería dar a la Escuela, de integración efectiva, y de creación de un ambiente propicio para el trabajo común, el curso académico comenzaba con la celebración de dos cursos formativos, antes del comienzo de periodo de clases. Uno, de Dinámica de Grupos, destinado al conocimiento e integración de la Institución y del colectivo de la Escuela", (certificados a Félix Duarte e Inma-

[29] Las aperturas de Curso, durante todo el periodo investigado, se hacían con una gran solemnidad queriendo hacer partícipe en ella a toda la comunidad educativa, y por extensión a familiares y amigos, así como a los miembros del Patronato, una vez que éste funciona de manera formal.

culada Roldán, directores de los mismos, de fecha 13 de marzo de 1981. Archivo de la Escuela. Legajo 11) y otro de Metodología del Estudio y la Investigación.

> "…¿Por qué organizábamos cursos de dinámica de grupos y de metodología de la investigación?... había cursos académicos que no se empezaban hasta que no se hacían cursos de dinámica de grupos…intentábamos que se les abriera los ojos a los alumnos, la metodología del estudio, de la investigación, abrir campos de experimentación, y tantas cosas,…(Entrevista 1: 2KLM/3KLM).

Como venía siendo una característica del curso anterior, continúan manteniéndose numerosas Asambleas de Escuela, que eran convocadas tanto por profesores como por alumnos. Los motivos de las mismas eran muy variados (Archivo de la Escuela, Libro de Actas de Asambleas de Escuela. Archivo de la Escuela. Legajo 2). Siempre había un motivo para informar sobre nuevos acontecimientos que se iban sucediendo paulatinamente. Si observamos los puntos del orden del día de las convocatorias de dichas asambleas podemos conocer los motivos que llevaban a las mismas[30].

Cuadro nº 29. Asambleas de Escuela celebradas entre 1978-1982

Fecha de asamblea	**Orden del día**	**Convocada por**
28/febrero/1978	Comunicado de huelga por parte del profesorado	Profesorado
3/marzo/1978[31]	Organizar encierro y creación de Comisiones	Alumnos y profesores
31/agosto/1978	Gestiones realizadas en los meses de julio y agosto sobre la situación de la Escuela	
6/noviembre/1978	Informar sobre el I Encuentro de escuelas de Trabajo Social de Andalucía	Director
20/noviembre/1978	Renovación coordinadora estatal de Escuelas Plan de estudios Replanteamiento de objetivos del movimiento de alumnos Apartado económico Informe de las mini-jornadas	Director
18/diciembre/1978	Figura jurídica de la Escuela. Situación administrativa Régimen económico Seguro escolar	Director

[30] Reflejamos también convocatorias de Asambleas del curso anterior.

[31] Tras esta Asamblea, se convocan periódicamente otras muchas para tomar decisiones sobre todo lo que va aconteciendo, para que las comisiones informen de las tareas que van haciendo y los resultados que van obteniendo, una vez que se decide poner en marcha el proceso reivindicativo por la permanencia de la Escuela (6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14,15, 17 de marzo, 5, 7, 14, 17, 19, 20, 24, 27 de abril).

25/marzo/1979	Lectura del anteproyecto del Estatuto de Escuela	Director
2/mayo/1979	Campaña de divulgación de la carrera	
22/enero/1979	Información sobre la comisión asesora de becas Actividades culturales Día de Santo Tomás de Aquino Seguro escolar Teléfono público Mesa redonda	
23/julio/1979	Resoluciones Patronato y futuro de la Escuela	Director
14/noviembre/1979	Presentación de nuevos alumnos y profesores Situación del Patronato Presentación borrador normas de régimen interior Plan de actividades culturales y científicas Organización biblioteca	Director
25/enero/1980	Proyecto de ley de Autonomía Universitaria Semana General de huelga	
7/mayo/1980	Prácticas Informe del Patronato Reválida Actividades culturales	
9/junio/1980	Presupuesto económico-cuotas alumnos para el próximo curso Evaluación curso 1979-1980 Formación Comisión de Trabajo curso 1980-1981	
1/Octubre/1980	Dimisión del Director[32]	Alumnos
21/enero/1981	Clasificación de los estudios de Asistentes Sociales Situación económica-jurídica de la Escuela	
30/enero/1981	Decisión tomada por los alumnos de suspender las clases el día 27 de enero	
3/junio/1981	Situación académica de la Escuela. Situación jurídica de la Escuela Fuera del orden del día: Valoración del curso 1980-1981	Alumnos de 2º curso
17/Diciembre/1981	Análisis de la situación actual de la Escuela (clasificación universitaria, situación económica, obras realizadas y pendientes, situación académica), actividades culturales, situación actual, subdirección técnica)	Secretario
1/marzo/1982	Informe de la Dirección sobre los últimos encuentros de escuelas en Madrid Informe sobre obras a realizar en el edificio	Director

Fuente: Elaboración propia, a través del Archivo de la Escuela. Libro de Actas de Asambleas de Escuela desde 1978 hasta 1982.

Pero las gestiones para el mejoramiento permanente de la Escuela y sacarla hacia adelante no finalizan; siguen celebrándose numerosas reuniones y entrevistas con las instituciones locales para buscar soluciones, porque a pesar de que la Escuela seguía

[32] Plantea la dimisión, pero tras largas discusiones en claustro de profesores, decide continuar al frente de la misma.

funcionando, lo hacía con grandes dificultades, motivadas sobre todo por el déficit económico acumulado de años anteriores.

En julio de 1979, y como una gestión más, el Director envía una carta al Delegado de Cultura, con fecha 4 de julio de 1979, para que actúe como intermediario ante el Gobernador Civil de la Provincia para exponerle la problemática económica por la que atraviesa la Escuela y buscar una salida al problema.

> "… Desde el día 1 de marzo de 1979 no se perciben los honorarios del profesorado, ni la nómina de dirección, por lo que la situación económica de algunos miembros de la Escuela es muy difícil en la actualidad. A pesar de ello, el nivel de rendimiento del colectivo de dirección y profesorado no se ha visto mermado en ningún momento, sino que todo el mundo ha puesto de su parte todo lo que ha podido para que su situación personal económica no deteriorase la calidad de la enseñanza.
> Una vez terminado el curso, y reunida la Junta de Profesores, se estimó que se podía renunciar a los honorarios de los meses de julio, agosto y septiembre, gesto que manifiesta de forma sobrada la actitud de todos y cada uno.
> La cantidad que se adeuda es de 804.000 pesetas, más 600.000 de crédito otorgado por la Caja de Ahorros, cuyos plazos vencen en julio de 1979 y enero de 1980.
> …
> Espero que la situación sea comprendida suficientemente por el Gobernador Civil, ante quién asumimos el compromiso de salvar la situación difícil por la que atravesaba la Escuela hace ahora exactamente un año y que a todas luces hemos llevado a cabo satisfactoriamente. A cambio, creo que es de justicia se debería atender nuestra situación".

La solución, aunque no fuera la definitiva, tenía que venir de la creación del Patronato. Las gestiones para su constitución se demoraron hasta el curso siguiente, 1979-1980.

2.6. Constitución del Patronato "Fundación Escuela de Trabajo Social de Huelva"

Tras el largo periodo de movilizaciones se obtiene, por parte del Ayuntamiento de Huelva, el compromiso de hacer todo lo posible para responsabilizarse del sostenimiento de la Escuela con la creación de un Patronato.

Con anterioridad a la constitución del mismo hay una serie de reuniones previas, que se consideran sesiones constituyentes para obtener el compromiso de las entidades que participarían en el mismo, proceder a la lectura de los Estatutos de la Escuela, la fijación de las subvenciones que aportará cada una de las entidades que lo formarían,

entre otras cuestiones (Reuniones de fecha 3 de julio; 28 de julio de 1979; y 18 de septiembre de 1979. Archivo de la Escuela. Legajo 5).

Pasa el mes de septiembre y el Director de la Escuela, a través de carta dirigida al Gobernador Civil, Jesús Posada Moreno, le insta a que acelere la tramitación de la sesión constituyente del Patronato de la Escuela para aprobar definitivamente los Estatutos del Centro y fijar las cantidades económicas de cada miembro (Carta de fecha 11 de octubre de 1979. Legajo 1.2).

Finalmente, la sesión constituyente del Patronato tiene lugar el día 13 de noviembre de 1979 (Acta constituyente. Archivo de la Escuela. Legajo 1 y Legajo 2), donde se aprueban los Estatutos de la Escuela y se expresan las cantidades económicas asignadas para el Curso 1979-1980[33] que, sin ser definitivas, asciende a 3.425.000 pesetas, procedentes de las subvenciones y aportaciones gratuitas ofrecidas por las entidades que forman el Patronato, quedando por salvar un déficit de 734.198 pesetas. Se constituye también una Comisión del Patronato para hacer más ágiles las funciones que le son asignadas en los Estatutos del Centro, formada por Presidente de la Diputación, Alcalde de Huelva, Delegado Provincial de Cultura, Presidente de la Federación Onubense de Empresarios, Director de la Escuela, Subdirector, un representante del profesorado y un representante de los alumnos. Por unanimidad se elige al Gobernador Civil como Presidente del Patronato. De esta forma queda constituida la Escuela de Trabajo Social y su Patronato.

La Fundación se regirá por la vigente legislación de Beneficencia y, en especial, por el Reglamento de Fundaciones Culturales Privadas y Entidades análogas, de 21 de julio de 1972, artículo 173 de la ley de Educación, Código Civil y Estatutos de la Fundación.

[33] Dos meses antes, el 18 de septiembre de 1979, hubo una reunión constituyente del Patronato con un único punto en el orden del día "Fijación de la cantidad económica de todos los miembros constituyentes del Patronato. En esta reunión, se informa por parte del Director de la Escuela de la necesidad urgente de la constitución del mismo, por problemas de índole jurídico, al carecer la Escuela de personalidad jurídica propia. (Archivo de la Escuela. Acta de fecha 18 de septiembre de 1979. Legajo 1.2).

Los beneficiarios de la Fundación son los alumnos de la Escuela de Trabajo Social de Huelva. Los cargos del Patronato son gratuitos y se solicita al Ministerio de Educación y Ciencia el reconocimiento y calificación de la Fundación recién creada.

Una vez que a la ciudad se le había hecho partícipe de los problemas también se la quiere hacer partícipe de las soluciones y, parte de la misma, estaba en la creación del Patronato. Dicha constitución sale publicada en diversas notas de prensa (Dossier de prensa. Diario Odiel de fecha 17/11/79/ y Diario el Correo de Andalucía de fecha 18/11/1979. Archivo de la Escuela. Legajo 1). También sale publicada la noticia de la firma de la carta fundacional (Dossier de prensa. Diario Odiel de fecha 14 de mayo de 1980. Archivo de la Escuela. Legajo 1).

A partir de la constitución del mismo, se comienza una nueva etapa con un nuevo marco jurídico, económico y social, aunque no por ello se salvarán los numerosos problemas que seguirá teniendo para su funcionamiento y permanencia.

> "Los años 77-78 y 78-79 yo los tildo de un esfuerzo titánico por empezar a dignificar lo que para mí en el fondo era la profesión, la carta de presentación en Huelva, que luego salíamos en muchos foros públicos, era algo que llamaba la atención, era una Academia, con un rango muy light, muy vinculada al Patronato del Movimiento, que de ahí viene la Academia "San Isidoro", los propios claustros de profesores, donde se repasaban los programas, era extraordinario pensar que los alumnos tuvieran información siempre de lo que pasaba. La Escuela era suya, no era del Patronato, yo era una persona no bienvenida, y más cuando se sabía que allí se hacían asambleas, que no tuviéramos que vivir con unas cuotas miserables…"(Entrevista 1: 2KLM/3KLM).

El Acta fundacional del mismo es de fecha 8 de mayo de 1980 y se constituye como "Fundación de la Escuela de Trabajo Social" con el carácter de Fundación cultural privada, con la finalidad de dar cobertura jurídica y el sostenimiento permanente mediante la adjudicación a la misma de los medios económicos precisos para sus presupuestos. En lo académico, la Escuela depende de la Escuela Oficial de Asistentes Sociales de Madrid (Escritura de carta fundacional de Fundación Cultural privada).

La representación, dirección y gobierno de la Fundación corresponde al Patronato integrado por las siguientes personas:

Presidente: Excmo. Sr. Gobernador Civil.
Vocales[34] [35]:
Excmo. Sr. Presidente de la Diputación.
Ilmo. Sr. Alcalde del Ayuntamiento de Huelva.
Sr. Delegado Provincial del Ministerio de Cultura.
Sr. Presidente Federación Onubense de Empresarios.
Sr. Presidente Asociación de Asistentes Sociales.
Sr. Director de Cáritas Diocesana.
Sr. Presidente del Consejo de Administración de la Caja Rural Provincial.
Sr. Director de la Caja Rural Provincial.
Sr. Director de la Caja Provincial de Ahorros.
Sr. Director de la Escuela.
Sr. Subdirector de la Escuela.
Profesor representante de la Escuela.
Alumno representante de la Escuela.

En total 14 personas.

Las funciones del mismo, según consta en los Estatutos, son:

a) Aprobar los planes económicos y de necesidades de cada Curso, que serán presentados por la Junta Rectora de la Escuela.
b) Conceder las subvenciones necesarias que permitan el normal desenvolvimiento económico de la Escuela.
c) Aprobar la propuesta de la Junta Rectora acerca de plantillas docentes y administrativas.
d) Aprobar las correspondientes Memorias.
e) Aprobar las modificaciones oportunas en el Reglamento de Régimen Interior de la Escuela a propuesta de la Junta Rectora.
f) Hacerse partícipe en el buen funcionamiento de la Escuela, tomando las medidas que la legislación vigente establezca para atender ésta.
g) Proponer cuantas iniciativas considere adecuadas para favorecer la proyección social de la Escuela, el mejor cumplimiento de sus fines y la integración en la misma de los profesionales.
h) Recoger, encauzar y poner en práctica las aspiraciones sociales en relación con la Escuela.
i) Promover la integración laboral de los futuros profesionales.

La Escuela pasa a ser regida por la Junta Rectora, que es el órgano superior de la dirección de la Escuela de Trabajo Social. Sus miembros son:

[34] Hay una invitación expresa por parte del Director de la Escuela al Presidente de la Junta de Andalucía para que forme parte como miembro del Patronato, donde se le explica las dificultades económicas por las que atraviesa la Escuela y la necesidad de que Huelva mantenga "un centro de enseñanza que es obvio que necesita" (Carta de fecha 27 de septiembre de 1979). Por la relación de miembros del patronato, vemos que no existe constancia de su participación.
[35] También hay constancia de la invitación expresa que se hace al Banco de Huelva, por parte del Director de la Escuela, para que forme parte como miembro del Patronato (Carta de fecha 26 de julio de 1979). Por la relación de miembros del patronato, vemos que no existe constancia de su participación.

Director.
Subdirector Técnico.
Secretario de Estudios.
Administrador.
Secretario
Tres profesores de la Escuela.
Tres alumnos.
Un representante de los centros donde se desarrollen las prácticas, que deberá ser asistente social.
Un representante del personal no docente.

Dentro de sus funciones están:

a) Proponer al Patronato las directrices generales de la línea educativa del Centro.
b) Aprobar los planes económicos y de necesidades correspondientes elevándolos al Patronato.
c) Aprobar los reglamentos de Régimen Interior de la Escuela y del Alumnado.
d) Aprobar las plantillas docentes y administrativas propuestas por la Dirección, elevándolas al Patronato.
e) Adoptar las medidas disciplinarias recogidas en el Reglamento de Régimen Interior de la Escuela.
f) Aprobar el desarrollo de las enseñanzas teórico-prácticas en su doble aspecto.
g) Aprobar la creación de Comisiones Asesoras que se estimen necesarias.
h) Aprobar las modificaciones oportunas en el Reglamento de Régimen Interior del alumnado.
i) Conocer las actividades de todas las Comisiones que se establezcan, a fin de coordinarlas y canalizar sus acuerdos a los órganos competentes.
j) Proponer al Patronato las modificaciones del Reglamento de Régimen Interior y de los Estatutos que se estimen necesarios.
k) Proponer al Patronato la designación del director.
l) Proponer al Patronato la designación del profesorado.

Desde el momento en que se constituye el Patronato y se aprueban los Estatutos, quedan fijados los fines de la Escuela de Trabajo Social que, según el artículo 2 de los Estatutos son:

a) Formar profesionales del Trabajo Social capacitados para el conocimiento e intervención en la realidad social.
b) Promocionar la investigación del Trabajo Social.
c) Contribuir al desarrollo social de la Provincia de Huelva.
d) Colaborar con la Universidad de Sevilla en el ámbito de las Facultades que imparten enseñanzas afines.
e) Organizar e impartir la enseñanza de Formación Permanente en colaboración con la Asociación de Asistentes Sociales de Huelva.

2.7. Inicio de las gestiones para la transformación de la Escuela de Trabajo Social en Escuela Universitaria

Con esta cobertura jurídica y económica del Patronato funcionará la Escuela hasta que se produzca otro cambio de largo alcance, la transformación de la misma en Escuela Universitaria, una vez que los estudios se conviertan en diplomatura y tengan que ser impartidos en las mismas.

Pero desde que se promulga el Real Decreto[36] de incorporación a la Universidad de los estudios de Asistentes Sociales como Escuelas Universitarias, en 1981, hasta que la Escuela de Asistentes Sociales de Huelva se transforme en Escuela Universitaria, y se adscriba a la Universidad de Sevilla, tendrán que pasar aún cuatro años, ya que el Decreto de transformación no aparece hasta 1985[37].

La primera decisión, tomada por unanimidad, en una reunión del Patronato de la Fundación Escuela de Trabajo Social de Huelva, celebrada el día 30 de octubre de 1981, fue:

> "Iniciar formalmente conversaciones con la Junta de Andalucía a efectos de la posible adscripción de la Escuela de Trabajo Social de Huelva a la misma. Y como primer paso, solicitar la presencia de un delegado de la Junta de Andalucía como miembro del Patronato de la Fundación Escuela de Trabajo Social de Huelva" (Certificado del Secretario de la Fundación de fecha 12 de noviembre de 1981. Archivo de la Escuela. Legajo 11).

Los primeros contactos se comienzan a producir con la Junta de Andalucía, a través de la Dirección General de Servicios Sociales, ubicada en la Consejería de Trabajo. Las pretensiones iniciales eran crear un plan de transformación común para todas las escuelas de Andalucía (Huelva, Sevilla, Málaga y Granada). A estos efectos, se tuvieron varias reuniones a las que acuden, representantes de la Junta de Andalucía, de las escuelas de Andalucía y de los colegios profesionales andaluces. Aunque la realidad fue que cada escuela siguió procesos totalmente distintos, porque distintas eran sus características, en cuanto a dependencias jurídicas, administrativas y económicas.

[36] Real Decreto 1859/1981 de 20 de agosto (BOE número 206 de 28 de agosto) sobre incorporación a la Universidad de los estudios de Asistentes Sociales como Escuelas Universitarias de Trabajo Social.
[37] Decreto 210/1985 de 25 de septiembre (BOJA 102 de 29 de octubre) por el que se autoriza la transformación de la Escuela de Asistentes Sociales de Huelva en Escuela Universitaria de Trabajo Social, adscrita a la Universidad de Sevilla.

El tema de la conversión de la Escuela en universitaria se convierte ya en punto del orden del día en claustro de profesores y reuniones con el Patronato. A finales de 1983, en uno de los claustros celebrados, el de 15 de diciembre (Libro de Actas Claustro de Profesores. Archivo de la Escuela. Legajo 2) se debate sobre las implicaciones jurídicas y económicas que existían para la transformación de la Escuela en Universitaria. José Mª Pastor, asesor jurídico de la Escuela, informa de las posibles alternativas en cuanto a la formación de la entidad jurídica a la que puede acogerse la Escuela: a) Fundación, b) Consorcio[38] y c) Fundación Pública. Las tres figuras no tienen problemas jurídicos, sólo económicos. Aconseja, no obstante, y como experto, la figura del consorcio como la más favorable.

Para su transformación se tenía como base el Decreto de 1973 por el que se regulan las Escuelas Universitarias[39] y la Orden de 17 de septiembre de 1974[40], por la que se desarrolla el decreto anterior. La primera condición necesaria era la creación de una figura jurídica que solicitase la transformación y se hiciera cargo financieramente de la misma. Desde la Escuela se inician conversaciones con el Ayuntamiento de Huelva, la Diputación Provincial de Huelva y la Junta de Andalucía a través de la Consejería de Trabajo, Dirección General de Servicios Sociales, para la creación de un consorcio, tal y como el asesor jurídico había aconsejado. Éste, además de ser una figura jurídica, también tenía que hacerse cargo de su financiación durante seis años; posteriormente la Universidad de Sevilla, porque la Universidad de Huelva aún no había sido creada, iría financiando progresivamente hasta llegar al cien por cien en el plazo de 10 años. Las alternativas estaban claras: con financiación, la Escuela pasaría a ser universitaria; si la conversión no era posible, tendría que cerrar sus puertas.

Se producen numerosas reuniones hasta que finalmente el Consorcio se formaliza en julio de 1984. Formado por el Excmo. Ayuntamiento de Huelva, la Excma. Diputa-

[38] Esta figura jurídica podía ser una de las posibles como sustitución del Patronato, recogida en el artículo 107 de la Ley de Régimen Local 41/75, Capítulo II. Esta figura era la elegida por la Escuela de Valladolid, formado el consorcio por la Diputación y el Ayuntamiento.
[39] Decreto 2293/1973, de 17 de agosto, por el que se regulan las Escuelas Universitarias (BOE núm. 231, de 26 de septiembre de 1973).
[40] Orden de 17 de septiembre de 1974 que desarrolla el Decreto 2293/1973, de 17 de agosto, por el que se regulan las escuelas universitarias (BOE de 24 de septiembre de 1974).

ción Provincial de Huelva y la Junta de Andalucía, a través de la Consejería de Trabajo, comprometiéndose a mantener la Escuela por espacio mínimo de seis años.

Por Decreto de la Presidencia de la Junta de Andalucía de 25 de septiembre de 1985 la Escuela se transforma en Universitaria y se adscribe a la Universidad de Sevilla. El curso 1984-1985 es el primero en el que se imparte la Diplomatura de Trabajo Social[41], concedida la autorización del Director General de Enseñanza Universitaria, la prórroga del plan de estudios de 1964, mientras tanto se ultiman los trámites para la transformación (Instancia de fecha 1 de julio de 1983. Archivo de la Escuela. Legajo 11).

Podemos decir que un logro fundamental para la Escuela es que se convirtiera en Universitaria, una vez fueron superados los múltiples problemas por lo que tuvo que atravesar para su permanencia como centro docente. Fue un paso más, sumamente importante, tras los años de inestabilidad y de incierto futuro.

3. Ubicación física y espacios

La Escuela, a lo largo de estos quince años ha estado ubicada siempre en el mismo edificio, en un chalet situado en la Calle Málaga[42] de Huelva capital.

En los primeros años, las clases se desarrollaban en la planta baja, mientras que en la primera planta estaba ubicada una Residencia de Estudiantes. Alrededor de 1978, ésta cierra sus puertas, y los espacios son cedidos a la Escuela para su uso, aunque había que hacerle las remodelaciones oportunas para convertirlos en dependencias para uso de las actividades docentes.

Paralelamente a estos acontecimientos se abre también la posibilidad de que la Escuela se traslade al Instituto Politécnico, situado en la Rábida[43]. El director del mis-

[41] Por acuerdo rectoral de la Universidad de Sevilla se autorizó la matrícula provisional de primer curso de diplomados, hasta tanto se produjera la adscripción.
[42] También se identificaba la dirección postal con la Calle Miguel de Unamuno, porque su situación física daba lugar a que pudiera estar localizada en dos calles.

mo, José Carlos Vilches, le puede ceder 400 metros cuadrados para que se instale, pero se desestima la propuesta porque había que acometer obras por valor de varios millones de pesetas, lo cual era prohibitivo en esos momentos.

Finalmente la decisión que se adopta es quedarse en el mismo edificio y acometer, de forma paulatina, las obras de adaptación. Se construyen nuevas aulas, despachos para los profesores, despachos para los Departamentos, salón de actos, aseos, etc.

> "En los años que yo estudié allí no había organización de nada, cada profesor daba sus clases de forma aislada, y ya está, no recuerdo que los profesores se reunieran nunca entre ellos, no había biblioteca, había muy pocos libros, por no decir ninguno, no había departamentos, los profesores no tenían despachos, ni salas de reunión…" (Entrevista 4: 1F/2J).

> "Sabíamos que aquello no tenía condiciones, allí no había salón de actos, no se podían hacer actividades, no había biblioteca, además compartíamos la Escuela con graduados sociales y cuando nosotros salíamos, entraban ellos…" (Entrevista 6: 1K).

> "Las cosas, desde el punto de vista económico estaban muy mal, estábamos en una escuela con muy malas condiciones, las infraestructuras también muy mal, aunque se hicieron algunas reformas, las aulas se hicieron más grandes, se cambió algo el mobiliario, los despachos de los profesores, yo creo que el Ayuntamiento ayudó mucho" (Entrevista 3: 1J/2L).

4. Aspectos económicos

En primer lugar hay que hacer constar que hasta el curso 1978-1979, la administración de la Academia Profesional "San Isidoro" es conjunta para las dos secciones de estudios que ésta tenía, Asistentes Sociales y Graduados Sociales. Nosotros nos centraremos sólo en las inquietudes y los problemas a los que la Escuela de Asistentes Sociales, ha tenido que hacer frente a lo largo del periodo investigado.

Desde el punto de vista económico, el déficit de la Escuela fue permanente. La escasez de recursos económicos ha sido una constante, y la situación se agrava aún más, si cabe, por el crecimiento del número de alumnos, a partir del curso 1974-1975. Mientras

[43] Situada a unos 8 kilómetros de Huelva capital, es el lugar donde se ubica el Monasterio del mismo nombre, que fue un lugar emblemático en los acontecimientos históricos del Descubrimiento de América. Además de ser una sede universitaria es también una zona residencial.

que en el curso 1970-1971, en el que están implantados los tres cursos de los que consta la carrera, hasta 1973-1974, hay una media de 16,5 alumnos por curso, en el curso 1974-1975, se pasa a 24 alumnos en los tres cursos, 40 en el curso 1975-1976, 49 en 1976-1977, 60 en 1977-1978, hasta llegar a los 87 en 1981-1982 y los 112 de 1982-1983. La economía es muy precaria. Veamos los ingresos y los gastos del curso 1973-1974.

Cuadro nº 30. Crecimiento de la media del número de alumnos desde 1970 hasta 1983

Cursos académicos	Total alumnos
1970-1974	16.5
1974-1975	24
975-1976	40
1976-1977	49
1977-1978	60
1981-1982	87
1982-1983	112

Cuadro nº 31. Ingresos y gastos 1973-1974

Ingresos		Gastos	
Alumnos	127.980	Profesorado	206.500
Subvenciones	40.000[44]	Dirección	2.000
Total	167.980	Secretaría	2.000
		Auxiliar secretaría	3.000
		Limpieza	2.500
		Material no inventariable	1.000
		Desplazamiento exámenes reválida	30.000
		Total	247.000
Déficit: 61.070 pesetas[45]			

Fuente: Elaboración propia. Informe de la Academia Profesional "San Isidoro". Marzo 1973.

[44] Las subvenciones proceden de Caja de Ahorros, Jefatura Provincial del Movimiento, Diputación Provincial y Ayuntamiento de la capital. Cada uno de estos organismos aporta 10.000 pesetas.
[45] La Sección de Graduados Sociales tiene un superávit de 17.950 pesetas, por lo que el déficit de la Academia sería de 61.070 pesetas.

Conforme aumenta el número de alumnos, se comienza a ver la necesidad de aumentar el número de profesores, así como el número de horas de clase, organizar una enseñanza de mayor calidad, que los nuevos tiempos venían demandando. Desde dentro de la profesión, así se venía exigiendo: aumentar el número de horas de docencia, realizar actividades complementarias a las enseñanzas formales, dotar de material bibliográfico a lo que se suponía que era una biblioteca, adecuación de espacios y del mobiliario, etc. pero ninguna de esas exigencias se podían hacer realidad por falta de dinero. El déficit económico que padecía la Escuela impedía organizar una enseñanza adecuada a las exigencias de la profesión. La consecuencia más inmediata de todo ello es que la calidad de la enseñanza dejaba mucho que desear ya que todo el profesorado trabaja altruistamente en algunos periodos, o recibe muy escasa remuneración por su trabajo. Ausencia de biblioteca. Déficit de todo tipo de actividades científicas y formativas. Reducido número de horas de docencia, etc.

A partir del curso 1976-1977, se plantea si la Escuela realmente podría continuar subsistiendo con los medios económicos con los que contaba, que eran las cuotas de los alumnos y esporádicamente alguna subvención. El presupuesto no alcanzaba nada más que para la remuneración del profesorado, gastos de limpieza y exiguos gastos administrativos. Cada curso finalizaba con un déficit presupuestario, aunque no disponemos de datos exhaustivos que nos informen de la situación económica año a año, pero en toda la documentación consultada donde se hace referencia a años anteriores la situación de penuria económica es permanente.

La Escuela no tenía proyección alguna hacia el exterior y la causa se fundamentaba en la falta de medios económicos para su divulgación. Hasta el curso 1977-1978 podemos decir que la Escuela, así como la profesión, eran totalmente desconocidas en Huelva; al menos no se ha encontrado ningún indicador que nos venga a demostrar lo contrario, y todas las personas entrevistadas coinciden en afirmar que así era. En este curso, se plantea de una forma más seria la necesidad de hacer cursos formativos para el profesorado, ciclos culturales, seminarios, charlas; en definitiva, ampliar el horizonte cultural y formativo, tanto para el alumnado como para el profesorado, así como abrirse al exterior, convocando a profesionales en ejercicio y la población en general que estu-

viese interesada en ampliar su nivel humano y cultural. La Escuela quería convertirse en un lugar de debate sobre los problemas directamente vinculados con el bienestar social. Pero faltaban los medios económicos para hacerlo, lo cual generaba una frustración permanente (Informe de la Escuela de fecha 6 de marzo de 1978. Archivo de la Escuela. Legajo 1.2).

La situación económica en el curso 1976-1977 es la siguiente:

Cuadro nº 32. Ingresos y gastos 1976-1977

Ingresos		**Gastos**	
Alumnos	633.115	Profesorado	868.000
Subvenciones	20.000	Administración y limpieza	146.000
Total	653.115	Total	1.014.000
Déficit: 360.885 pesetas			

Fuente: Elaboración propia. Memoria Escuela 1978-1979.

Como podemos observar en el cuadro, la situación es igualmente deficitaria en la Sección de Asistentes Sociales, que se lograba estabilizar gracias al superávit de la Sección de Graduados Sociales, con una cantidad de 484.100 pesetas y con la que compartía espacios físicos, órganos directivos, personal administrativo y otros gastos corrientes (Memoria de la Escuela. Julio 1977).

La situación económica para el curso 1977-1978 es muy similar. Los ingresos anuales son las mensualidades de los alumnos, a razón de 1.700 pesetas, igual cantidad que el año anterior, que por el número total de alumnos matriculados ese año, suman un total de 810.900 pesetas. Los alumnos pagan también 1.500 pesetas en concepto de matrícula que se envía a la Escuela Oficial de Madrid. Y las subvenciones, que suman un total de 40.000 pesetas, pero al tener que distribuir ese dinero, mitad por mitad con la Sección de Graduados Sociales, a la Escuela le queda un total de 20.000 pesetas[46]. En cuanto a los gastos, el profesorado cobra 1.500 pesetas al mes por hora semanal de do-

[46] Las subvenciones eran concedidas por la Caja de Ahorros, 5.000 pesetas, Diputación, 5.000 pesetas y Ayuntamiento de Huelva, 10.000 pesetas.

cencia, que suma un total de 917.000 pesetas, el gasto en administración supone un total de 80.500 pesetas y la limpieza, 52.500 pesetas. La suma total de ingresos y gastos, y el déficit, lo podemos ver en el cuadro siguiente:

Cuadro nº 33. Ingresos y gastos 1977-1978

Ingresos		**Gastos**	
Alumnos	810.900	Profesorado	917.000
Subvenciones	20.000	Administración	80.500
Total	830.900	Limpieza	52.500
		Total	1.050.000
Déficit: 219.100 pesetas			

Fuente: Elaboración propia. Memoria Escuela 1977-1978.

Como nos muestran los tres cuadros anteriores, la Escuela se financia básicamente con las cuotas mensuales del alumnado ya que, al ser una Escuela privada, los estudiantes tenían que pagar su formación. Las cantidades dependían del número de alumnos que se matricularan en el centro, lo que no suponía dinero suficiente, debido a que su número era muy exiguo hasta el curso 1980-1981, en que se experimenta un nuevo ascenso importante. Además de lo anterior, las subvenciones provenientes básicamente del Ayuntamiento de Huelva, Diputación Provincial de Huelva y Caja de Ahorros, que seguirán aportando la misma cantidad económica, independientemente del aumento del coste de la vida (Informe de la Escuela de fecha 1977. Archivo de la Escuela. Legajo 1.2).

Con la creación del Patronato la situación económica no llegó a mejorar sustancialmente, pero comienza a estabilizarse la situación laboral de algunas de las personas que gestionaban la Escuela. Se da de alta en la Seguridad Social y, por primera vez, a los cargos directivos (director, subdirección técnica y secretaría técnica) y al conserje. Al ser la precariedad económica importante, se prioriza en aquellas personas que tienen una mayor dedicación (Decisión tomada en Junta Rectora. Libro de Actas de Junta Rectora. Acta de 19 de noviembre de 1979. Archivo de la Escuela. Legajo 1.1). El resto del personal de la Escuela continúa siendo gratificado por horas de docencia, ya que no tienen contrato escrito, sólo verbal.

> "Realmente, sí interesa hacer una disección de la escuela, porque responde a ciclos de interés trascendental, ciclo 1979-1980, en que podemos dar de alta a los trabajadores, es la primera vez, que nos pudimos establecer con un Patronato, aquello tenía que pasar del voluntarismo más brutal, a tener una infraestructura mínima… y un conjunto de personas que nos ayudaron muchísimo" (Entrevista 1: 2KLM/3KLM).

A partir del curso 1978-1979, en el que la Escuela inicia una nueva etapa, independiente ya de la Academia Profesional "San Isidoro", se hace un anteproyecto económico con todos los gastos que se pretendían cubrir, acordes con los nuevos planteamientos de renovación que se intentarán llevar a cabo y los ingresos previstos.

Las previsiones de ingresos proceden, como en cursos anteriores, de las cuotas de los alumnos, a los que se les subirá la cuota mensual a 2.000 pesetas mensuales. Se cuenta con una previsión de 75 alumnos[47], y las subvenciones, que en principio serían las mismas que en cursos anteriores, esto es, 20.000 pesetas. Sumaría la cantidad de 1.370.000 pesetas.

La previsión de gasto será de 3.584.000 pesetas, en conceptos de nómina de profesorado a los que se les subirá la cuota de hora de clase a 500 pesetas, ascendiendo la nómina anual a 1.904.000 pesetas; nóminas de dirección, secretaría y administración, que suman un total de 560.000 pesetas; biblioteca, 400.000 pesetas; mobiliario y enseres, 100.000 pesetas; seminarios y actividades científicas, 400.000 pesetas; limpieza, 105.000 pesetas; agua luz y teléfono, 65.000 pesetas; y material de oficina y no inventariable, 50.000 pesetas, siendo el resumen total del gasto de 3.584.000 pesetas.

Siendo los ingresos de 1.370.000 pesetas y los gastos de 3.584.000 pesetas, el déficit estaría calculado en 2.214.000 pesetas.

[47] Aunque el número efectivo fue de 48, tal y como se puede apreciar en el Cuadro nº 45.

Cuadro nº 34. Ingresos y gastos 1978-1979

Ingresos		**Gastos**	
Alumnos	1.350.000	Profesorado	1.904.000
Subvenciones	20.000	Cargos	560.000
Total	1.370.000	Biblioteca	400.000
		Mobiliario y enseres	100.000
		Seminarios y Actividades Culturales	400.000
		Limpieza	105.000
		Agua, luz y teléfono	65.000
		Material de oficina	50.000
		Total	3.584.000
Déficit: 2.214.000 pesetas			

Fuente: Elaboración propia. Proyecto financiación 1978-1979.

Respecto al curso siguiente, 1979-1980, igualmente las previsiones de ingresos proceden, como en cursos anteriores, de las cuotas de los alumnos, a razón de 2.000 pesetas mensuales. Se cuenta con una previsión de 60 alumnos[48], que suman un total de 1.080.000 pesetas. El capítulo de subvenciones no se contempla como ingreso, por lo que en éste capítulo tendríamos solamente la cantidad expresada.

Las previsiones de gasto serán de 5.239.198 pesetas, en conceptos de nómina de profesorado a los que se les subirá la cuota de hora de clase a 700 pesetas, porque "la reestructuración del nivel de docencia exige que se pague decorosamente el trabajo de los profesores", estableciéndose el número de horas de clase en 2.556 en los tres años de carrera, ascendiendo la nómina anual a 1.789.200 pesetas, nóminas de dirección, subdirección, secretaría y conserjería, que suman un total 2.815.498 pesetas[49], gratificación administrador, 105.000 pesetas; biblioteca, 150.000 pesetas; mobiliario y enseres, 100.000 pesetas; seminarios y actividades científicas, 150.000 pesetas; limpieza, 140.000 pesetas; agua luz y teléfono, 99.500 pesetas y material de oficina y no inventariable, 50.000 pesetas; viajes y desplazamientos oficiales, 36.000 pesetas; energía (calefacción aulas), 4.000 pesetas El resumen total del gasto de 3.584.000 pesetas.

[48] Aunque el número real fue de 50, tal y como puede apreciarse en el Cuadro nº 45.
[49] Se hace personal fijo de la Escuela a las cuatro personas que tienen una dedicación exclusiva al centro, lo cual se "exige dentro de la nueva reestructuración de la Escuela".

Siendo los ingresos de 1.370.000 pesetas y los gastos de 3.584.000 pesetas, el déficit estaría calculado en 2.214.000 pesetas.

Cuadro nº 35. Ingresos y gastos 1979-1980

Ingresos		**Gastos**	
Alumnos	1.080.000	Profesorado	1.789.200
Total	1.080.000	Cargos	2.615.498
		Gratificación administrador	105.000
		Biblioteca	150.000
		Mobiliario y enseres	100.000
		Seminarios y actividades culturales	150.000
		Limpieza	140.000
		Agua, luz y teléfono	99.500
		Material de oficina	50.000
		Energía	4.000
		Total	5.239.198
Déficit: 4.159.198 pesetas[50]			

Fuente: Elaboración propia. Proyecto económico 1979-1980.

El panorama no parece que sea muy alentador:

> "Nos encontramos con el mismo déficit de siempre. Los presupuestos de las Instituciones y organismos son anuales y no se corresponden con el presupuesto académico de nuestro centro… económicamente los gastos pequeños se están pagando con las cuotas, mientras que los grandes (seguros, nóminas…) están atrasados. No obstante se está pendiente del crédito fuerte de dos millones de pesetas más 500.000 del déficit que se arrastra que han sido incluidos en el presupuesto de este año…" (Acta de Asamblea de Escuela de fecha 21 de enero de 1981. Archivo de la Escuela. Legajo 2).

Para el curso 1982-1983, el presupuesto total es de 13.554.417 pesetas. Las cuotas de los alumnos supondrían una cantidad de 3.321.000 pesetas y 8.273.139 pesetas procedente de las subvenciones[51], por lo que el déficit se situaría en 1.960.278 pesetas.

[50] En la Memoria de la Escuela de 1979-1980, hay constancia del compromiso de aportaciones de los organismos que forman el Patronato, ascendiendo la cantidad a 3.037.500 pesetas, siendo los que hacen una mayor aportación el Ayuntamiento de Huelva, La Diputación Provincial de Huelva y la Caja de Ahorros. Por lo que el déficit no sería esa cantidad, sino de 1.921.698 pesetas.

Cuadro nº 36. Ingresos y gastos 1982-1983

Ingresos		Gastos	
Alumnos	3.321.000		
Subvenciones	8.273.139		
Total	11.594.139	Total	13.554.417
Déficit: 1.960.278 pesetas			

Fuente: Elaboración propia. Acta Junta de Patronato de 1 de octubre de 1982.

El balance de la deuda en ese mismo curso es de 4.757.314 pesetas faltando por recibir subvenciones en su casi totalidad a la fecha de hoy, tan solo se ha percibido una parte de Diputación de 1.500.000 (Libro de Actas. Actas de Junta de Patronato de 22 de marzo de 1983. Legajo 1).

Cuadro nº 37. Estado de la deuda a fecha 28 de febrero de 1983

Entidad	Pesetas
Préstamos Caja Provincial de Ahorros de Huelva	805.096
Gratificaciones profesorado	748.500
Nóminas personal contratado	624.089
Hacienda año 1982	390.419
Seguros Sociales[52]	2.188.380
Total	4.757.314

Fuente: Elaboración propia. Acta Junta de Patronato de 1 de octubre de 1982.

Así manifiestan los representantes de los alumnos su malestar ante el Patronato (Libro de Actas. Actas de Junta de Patronato de 22 de marzo de 1983. Archivo de la Escuela. Legajo 1)

> "Esta situación es muy difícil para el mantenimiento de la escuela. Se suceden una serie de intervenciones por parte de miembros de la escuela cara a plantear el problema de fondo. El profesorado de forma ejemplar aguanta el atraso, a veces de muchos meses, en recibir las gratificaciones, pero es una situación que va minando y en cualquier momento puede saltar.

[51] Las instituciones subvencionadas serían: Diputación Provincial que aporta 4.518.139 pesetas; Ayuntamiento de Huelva, 1.500.000 pesetas; Caja Provincial de Ahorros, 1.000.000. pesetas; Caja Rural Provincial, 1.000.000 pesetas; Cáritas Provincial, 55.000 pesetas y la Delegación Provincial de Cultura, 200. 000 pesetas.

[52] Los atrasos en el pago de los seguros sociales provienen de agosto de 1981, el año 1982 y enero-febrero de 1983.

> Por parte de los alumnos se da lectura a un documento en el que se expresan en este sentido haciendo hincapié en la necesidad de dignificar el mantenimiento de la Escuela.
> Ante la preocupante situación económica que atraviesa la Escuelade Trabajo Social de Huelva, y teniendo en cuenta las graves consecuencias que pudieran acarrear a los ciento veintitrés[53] alumnos matriculados en dicha escuela, la desaparición de este centro como tal, tanto a nivel del propio alumnado como a nivel educacional en la provincia, es por lo que creemos necesario manifestar nuestras inquietudes ante tal situación.
> 1. Resaltarla importancia que está adquiriendo la carrera de trabajo social en los últimos años, hecho que se manifiesta en el incremento de alumnos matriculados por años en este centro.
> 2. El hecho de que la carrera de Trabajo Social ha ido tomando auge a nivel provincial, puesto que el 55% aproximadamente de alumnos matriculados en el presente año provienen de los pueblos de la provincia e incluso de otras regiones (Extremadura).
> 3. Resaltar que a nivel educacional, la Escuela de Huelva, está marcando una pauta importante a nivel nacional, puesto que así se manifiesta por: a) los resultados obtenidos en las pruebas de reválida de los últimos años, donde la escuela de Huelva ha ocupado un lugar destacado en cuento a puntuaciones, b) la conexión que se establece, a nivel de alumnos, con las coordinadoras de las restantes Escuelas españolas, que confirman lo dicho anteriormente.
> 4. Creemos también oportuno destacar el hecho de que en el presente curso, la escuela de Huelva sea Secretariado-sede de la coordinadora estatal de alumnos, la cual tiene como objetivos principales en estos momentos: a) promulgación del nuevo plan de estudios, b) formalización de la homologación del título universitario de Trabajo Social, c) medida negociadora ante la escuela oficial de Madrid y otros organismos competentes de cara a una alternativa en cuanto a la reválida.
> 5. Resaltar el hecho de que la Escuela de Trabajo Social de Huelva sea una de las integrantes de la coordinadora de Direcciones de Escuelas de Trabajo Social a nivel nacional.
> Por último, reconocer la labor que a lo largo de estos años ha llevado el Patronato, colaborando a superar las dificultades que han surgido en la Escuela, aprovechando la ocasión para solicitar la continuidad del Patronato, hasta una futura normalización de la situación, ya que pensamos que Huelva y su provincia se verían gravemente afectadas por la desaparición de la Escuela y lo que ello representa en cuanto a la política de Servicios Sociales que se quiere desarrollar.
> Alumnos de la Escuela de Trabajo Social.

Podemos extraer una serie de conclusiones a raíz de la información expuesta. Como se puede observar, el déficit, tal y como decíamos al principio, es permanente a lo largo de todos los años. Las cuotas de los alumnos y las subvenciones son los únicos ingresos que obtiene la Escuela teniendo en cuenta que no son cantidades fijas, sino que fluctúan, en función al número de alumnos que se matriculan y permanecen cada curso académico. Las subvenciones tienen el principal problema de que no se hacen efectivas cuando hay que realizar los pagos, por lo que la demora y los problemas que acarrean han constituido siempre un elemento de distorsión de los presupuestos. Había que recurrir a la petición de préstamos, préstamos que a su vez no se podían pagar por falta de

[53] Aunque en el Cuadro nº 45, donde se contabilizan el número de alumnos solo aparecen 122.

liquidez. Para poder hacerlo había que pedir nuevos préstamos, con los que se pagaban los anteriores, lo que creaba una cadena de impagados, que hacía muy difícil la gestión económica lo que condicionaba, inevitablemente, la gestión académica.

> "Para sacar adelante los presupuestos en aquella época había que buscar una reunión, donde había que luchar para buscar el día de la reunión, se demoraba, se demoraba…para ir a cobrar cuando tenían disponibilidad y te tenías que ir a la Caja de Ahorros de las Adoratrices, allí estaba la cuenta de la escuela, y luego lo que es organizar las matrículas, préstamos para financiar los pagos…" (Entrevista 1: 2KLM/3KLM).

Respecto a las cuotas que paga mensualmente el alumnado, éstas van aumentando a medida que transcurren los años, que van desde las 1.500 pesetas[54], para aumentar progresivamente a 1.700, 2.000 a partir del curso 1978-1979[55], 3.000 a partir de 1980-1981[56] y 3.750 a partir del curso 1983-1984[57]. Hay que hacer constar que muchos alumnos eran becarios[58] por lo que pagaban menos, así como había también reducción de cuotas por pertenecer a familias numerosas, lo cual hacía más complejo el presupuesto.

Cada nuevo curso académico comenzaba con un déficit acumulado de cursos anteriores y las pocas actividades que se organizaban tenían que hacerse con dinero extra solicitado a distintas entidades y organismos para la ocasión, que solían ser las mismas que ya estaban comprometidas con las subvenciones.

Dada la "indigencia económica" de la Escuela, en numerosas ocasiones, no había liquidez para hacer frente a ningún gasto que no fuera pagar al profesorado y, en numerosas ocasiones, dejaron hasta de percibir su salario durante meses, cuando no trabajar de forma totalmente altruista, voluntaria y desinteresada. Sencillamente, no había dinero.

[54] Primer dato conocido sobre cuotas de los estudiantes.
[55] Acuerdo de la Asamblea General. Acta de fecha 31 de agosto de 1978. Decisión tomada por unanimidad de todos los presentes.
[56] Acuerdo de la Junta Rectora. Acta de fecha 17 de septiembre de 1980. Libro de actas. Archivo de la Escuela. Legajo 1.1)
[57] Acuerdo de la Junta Rectora. Acta de fecha 13 de septiembre de 1983. Libro de actas. Archivo de la Escuela. Legajo 1.1.
[58] Las primeras becas que se conocen son las que da Cáritas a algunos de los primeros alumnos que se matriculan en la Escuela.

Para tomar el pulso a la situación hay numerosas manifestaciones que atestiguan las dificultades económicas por la que ha atravesado la Escuela, a veces, de forma realmente dramática. A modo de hechos concretos, cuando comienza el curso 1978-1979, se propone que los alumnos que puedan económicamente, paguen sus cuotas mensuales por adelantado, para hacer frente a los gastos del inicio del curso (Acta de Asamblea General de 31 de agosto de 1978. Archivo de la Escuela. Legajo 2). Desde el Instituto Nacional de Previsión también hay una reclamación de descubierto de las cuotas del seguro escolar de los alumnos, que no se habían hecho efectivas, al menos hasta el curso 1976-1977 (Notificación del Instituto Nacional de Previsión al Director de la Escuela de Asistentes Sociales de fecha 1 de febrero de 1979. Archivo de la Escuela. Legajo 32.). A veces, la precariedad de medios era tal que una simple máquina de escribir para la Secretaría no pudo comprarse cuando se decidió hacerlo en Junta Rectora (Acuerdo Junta Rectora de 9 de febrero de 1979. Libro de actas. Archivo de la Escuela. Legajo 1.1) hasta el verano de ese año "porque la situación económica no permite hacerlo ahora" (Acuerdo Junta Rectora de 23 de abril de 1979. Libro de actas. Archivo de la Escuela. Legajo 1.1), carta del Director de la Escuela al Jefe de Préstamos de la entidad bancaria prestataria, de fecha 16 de julio de 1979, solicitando prórrogas en la amortización de préstamos solicitados:

> "…Por dificultades en el pago de las subvenciones otorgadas por diferentes organismos públicos, no nos es posible atender esta amortización, por lo que estimamos que procedería el pago de los intereses correspondientes a este plazo y el reintegro del valor total a partir del mes de octubre próximo".

Para el curso 1980-1981, el déficit previsto es de 550.000 pesetas (Libro de Actas Junta de Patronato. Acta de fecha 5 de marzo de 1981. Archivo de la Escuela. Legajo 1) y, ante la grave situación económica, se llega a proponer en reunión de Junta de Patronato (Libro de Actas. Acta de 14 de octubre de 1980. Archivo de la Escuela. Legajo 1) varias alternativas:

> "-Posibilidades de suprimir los seminarios.
> - Que el Ayuntamiento asuma la limpieza de las instalaciones.
> - Posibilidades de reducir las gratificaciones del profesorado[59].

[59] Que, en efecto, una vez debatido el tema en Claustro de profesores, se decide una reducción de 100 pesetas, de 1.000 pasar a pagar 900.

> Se decide también por unanimidad que el curso se inaugure, pero haciendo conscientes a los alumnos de la verdadera situación de la Escuela".

> "Problemática económica. Déficit de los últimos años. Curso 78/79, 570.000 pesetas. Curso 79/80 se incrementa el déficit en 1.500.000 pesetas. En septiembre de 1980 se ha canalizado a través de un préstamo a largo plazo que se encuentra en vías de solución" (Libro de Actas Junta del Patronato. Acta de fecha 14 de octubre de 1980. Legajo 1).

Las reiteradas peticiones mediante carta a las entidades prestatarias para que se detenga el envío de la deuda al servicio de morosos, así como a la Delegación de Hacienda de Huelva, para que se conceda la exención de recargo y multa en la declaración del IRPF (Instancia dirigida a la Delegación de Hacienda de Huelva de fecha 13 de septiembre de 1982. Archivo de la Escuela. Legajo 11).

> "Que existe un desajuste entre los ejercicios económicos de las instituciones, organismos y entidades que subvencionan a esta Escuela y el ejercicio económico por el que nos regimos,
> Que nuestro ejercicio económico 1980/1981 terminó con un saldo deudor, según balance adjunto, en el que se podrá observar que el capítulo de subvenciones es el que aparece con déficit, por no haber podido cumplir alguna de estas Instituciones los compromisos contraídos en las pertinentes reuniones del Patronato
> Que nos hemos visto obligados a dar carácter prioritario a los gastos correspondientes a los pagos del personal docente…".

No obstante, de manera excepcional, la Escuela parece que pasa por momentos puntuales mejores, como se manifiesta en el Acta de Asamblea de Escuela de fecha 3 de junio de 1981:

> "Actualmente la situación económica es buena. El préstamo de la Caja de Ahorros se nos ha concedido en condiciones muy beneficiosas. El profesorado ha cobrado a 31 de marzo y es posible que pronto se pague abril. La Diputación ha prometido la entrega de dos millones que les quedan por cubrir del presupuesto. Estimamos un déficit global de 400.000 pesetas".

El profesorado recibía una gratificación económica por hora de clase impartida y meses de docencia, esto es, de octubre a junio. Las gratificaciones que los profesores cobraban en el curso 1973-1974 era de 187.50 pesetas por hora de clase a la semana; en 1977-1978 eran de 375 pesetas la hora de clase, "situación que deterioraba el centro" (Libro de Actas Junta de Patronato. Acta de fecha 14 de octubre de 1980. Archivo de la Escuela. Legajo 1). Pasa a establecerse en 700 pesetas a partir del curso 1978-1979 (Ac-

ta de Junta Rectora de fecha 6 de junio de 1979. Archivo de la Escuela. Legajo 1.1. y Acta de Claustro de Profesores de fecha 13 de junio de 1980. Archivo de la Escuela. Legajo 2) y 900 pesetas/hora a partir del curso 1980-1981 (Gratificaciones profesorado y nóminas personal. Curso 1980/1981. Archivo de la Escuela. Legajo 1.2).

> "...no había vinculación laboral, había meses que no te pagaban, pero como había profesores que trabajaban en otros sitios, tampoco podíamos hacer presión, se aguantaba…yo es que no tenía otra cosa, era lo único que tenía…se cobraba una ridiculez, yo cobraba siete mil pesetas al mes…" (Entrevista 3: 1J/2L).

> "…pero a nivel laboral estábamos muy mal…recuerdo que algunos cargos no eran ejercidos con mucho rigor…pero claro, no se nos podía pedir mucho más, se nos pedía ser voluntarias, pero la gente se tenía que buscar la vida como podía…y en cuento encontraba un trabajo fuera, se iba. Se necesitaba mayor dedicación docente, creo que ese fue el motivo, porque aquello necesitaba mucho tiempo y dedicación y no había condiciones objetivas para montar un departamento en serio…se pedía una militancia voluntaria, no había unas condiciones objetivas para estar allí" (Entrevista 3: 1J/2L).

A pesar del compromiso de las entidades y organismos que formaban el Patronato en la financiación de la Escuela, el problema de los recursos económicos seguirá persistiendo porque la precariedad fue una constante a lo largo de estos quince años.

Para finalizar, podemos decir que la Escuela ha salido adelante "gracias al esfuerzo del profesorado, a su entrega docente, a pesar de los retrasos en recibir las gratificaciones". Como resultado de este esfuerzo, la Escuela ha ido creciendo hasta contar este curso (1982-1983) con 123 alumnos matriculados[60] (Acta de Claustro de Profesores de fecha 15 de octubre de 1982. Archivo de la Escuela. Legajo 2).

> "El problema de la Escuela es gravísimo hasta el punto de haber estado en una situación de casi desaparición. Siempre, desde su nacimiento, la Escuela de Huelva ha funcionado muy principalmente por la generosidad de los profesores ligados a ella que han cobrado cantidades irrisorias por las clases. Actualmente los profesores tienen sin cobrar haberes desde el mes de febrero y los meses anteriores los cobraron gracias principalmente a un crédito firmado por el Director y dos de los profesores con la Caja de Ahorros" (Archivo de la Escuela. Acta de reunión mantenida con el Gobernador Civil y otros miembros representantes de distintas instituciones, y el Director y un profesor de la escuela, de fecha 3 de julio de 1979).

[60] Aunque en el Cuadro nº 45 sólo aparecen 122 alumnos matriculados en ese curso académico.

5. La vida organizativa de la Escuela

La Escuela, desde su nacimiento, estaba reconocida para impartir las enseñanzas conducentes a la obtención del título de Asistente Social y desde el punto de vista académico dependía de la Escuela Oficial de Asistentes Sociales de Madrid:

> Artículo 3 de los Estatutos: La Escuela de Trabajo Social de Huelva es un Centro Docente que depende académicamente de la Escuela Oficial de Asistentes Sociales de Madrid".

Todas las gestiones académicas se hacían con las pautas dadas por la misma por lo que se reciben, de forma continuada y permanente, circulares informando de todos los procedimientos académicos: cumplimentación de actas de exámenes, certificados académicos, información sobre número de alumnos matriculados, traslados de expedientes, seguro escolar, convalidación de asignaturas, requisitos para el ingreso, expedición de títulos, normas de matrícula, normas sobre la reválida, permisos para matricular a alumnos fuera de los plazos establecidos "debido al escaso número de alumnos que tenemos"[61], remisión de impresos de actas y "todo aquello que sea de interés para la Escuela", normas de matrícula[62], consultas sobre las incompatibilidades de asignaturas[63], etc.

Hasta el curso 1976-1977 la vida organizativa era muy simple. Existe un director, un secretario, y un reducido número de profesores y alumnos. No existen actividades de ninguna otra índole que no fueran las clases por la tarde-noche, y la realización de las prácticas por la mañana, de lunes a viernes.

> "Era pues eso, una vida académica muy simple, íbamos todos los días de 7 a 10, bueno, depende, había días que salíamos a las 9, depende de las asignaturas y por las mañanas a las prácticas, todos los días, eso sí que era importante…no tengo recuerdo de algunas

[61] Carta de 3 de noviembre de 1971 del Secretario de la Escuela, José Hernández Samper al Director de la Escuela Oficial de Asistentes Sociales de Madrid, Miguel A. Díaz Mier (Archivo de la Escuela. Legajo 11).

[62] Respecto a las normas de matrícula, aparte de las de carácter general, los alumnos que tuvieran pendiente terminar el bachiller superior, se podían matricular en la Escuela, siempre que, antes de que finalizaran los exámenes, lo hubieran obtenido. De lo contrario, la matrícula se les anularía.

[63] Consulta al Director de la Escuela Oficial de Asistentes Sociales de Madrid de fecha 20 de septiembre de 1974. Archivo de la Escuela. Archivo de la Escuela. Legajo 11. La respuesta fue la siguiente: Para pasar un curso, lo máximo que se admite son dos asignaturas de cursos anteriores y con tres asignaturas no se puede pasar curso, teniendo que repetir éstas.

> asignaturas, pero sí recuerdo especialmente la asignatura de psicología, que era muy importante y el profesor muy innovador, eran muy "modernas"… yo, imbuida como estaba por la religión, venía de un colegio de monjas… y psiquiatría, que el profesor nos hablaba del movimiento de la "antipsiquiatría"… algunos profesores empezaron a introducir ideas políticas innovadoras, porque había profesores que estaban vinculados con la política, estaban en partidos políticos clandestinos… en prácticas nos insistían mucho en que era muy necesario escribir todo en el diario de campo, ser muy metódico, muy riguroso, eso sí que lo recuerdo muy bien…Pocas cosas más recuerdo, eso, era todo muy familiar… éramos muy pocas personas las que estábamos allí…" (Entrevista 4: 1F/2J).

El curso 1977-1978 fue decisivo para la continuidad de la Escuela porque se creó un ambiente, tanto entre alumnos como parte del profesorado, que pone en cuestionamiento todo lo que había como ya hemos indicado con anterioridad, lo que conducirá a entablar una lucha por cambiar aquello. Iremos, a lo largo de este capítulo, desgranando todos los elementos de cambio que se van introduciendo de forma drástica a veces, paulatina en otras ocasiones. No podemos obviar la situación política de España en esos momentos, en que se está produciendo la transición, lo cual hacía más fácil, si cabe, la euforia con la que transcurrieron y se vivieron los acontecimientos. Era una época de cambios, que también alcanzó a la Escuela de Asistentes Sociales de Huelva.

El momento en el que la Escuela toma entidad como tal será a partir del curso 1978-1979, produciéndose una reestructuración total, en cuanto a su estructura y organización académica como se pone de manifiesto en el Acta de la Junta del Patronato de 14 de octubre de 1980, Archivo de la Escuela. Legajo 1:

> "Reestructuración total en el curso 1978-1979, un plan experimental que ha conseguido sacar de la inercia a dicha Escuela, consiguiendo colocarla entre las mejores a nivel del Estado, alegando razones como:
> - Realización de la Reválida a nivel regional por primera vez en Huelva.
> - Obtención del título de 22 alumnos en el curso pasado 79/80.
> - Número de alumnos matriculados para el presente curso que asciendo a 70, cuando en los 10 años de la historia de la Escuela se habían formado tan solo 36 profesionales".

Con un nuevo director al frente se procede a una reestructuración importante al interior de la misma, "para sanearla estructuralmente, que a veces ha sido una lucha sorda, otra veces eficaz" (Acta de claustro de profesores de fecha 13 de junio de 1980. Archivo de la Escuela. Legajo 2), aunque estas primeras propuestas se plantean de forma experimental, acompañadas de otros cambios, que pasamos a ver más detalladamente.

Una de las primeras cosas que se quería conseguir era obtener una independencia absoluta de la sección de graduados sociales, que compartía los espacios con los estudios de asistentes sociales. Se le quería dar identidad como Escuela y para ello, se tenía que producir esa independencia a todos los niveles, pero fundamentalmente administrativos y económicos, porque eran dos titulaciones que no tenían nada que ver la una con la otra:

> "Respecto a graduados sociales, había que tener muy claro que no se puede decir de una forma muy abierta… pero éramos dos mundos distintos… autonomía absoluta…desde 1978, fueron caminos radicalmente distintos… ninguna relación, lo que es nada, de nada…no tengo ningún recuerdo de la parte de graduados sociales…nada más que teníamos que compartir espacios, ellos se beneficiaron de todo lo que se hizo allí, alumbramos el camino para no matarnos de noche, ellos se lo encontraban hecho…mi gran hándicap era ese, que teníamos que compartir con unas estructuras con las que no teníamos nada que ver, yo quería que aquello tuviera su sello de identidad…para poner las cosas en su sitio, la soledad institucional, para poner todo, desde el detalle de los focos, hasta la estructura del edificio" (Entrevista 1: 2KLM/3KLM).

La mayor parte de los órganos administrativos, de responsabilidad y participación comienzan a funcionar en el curso 1978-1979, aunque no tendrán carácter oficial hasta el curso siguiente, una vez constituida la Fundación, creado el Patronato y aprobados los Estatutos.

5.1. Elaboración de los Estatutos y del Reglamento de Régimen Interior

Se comienza la elaboración de los Estatutos de la Escuela donde se da cuenta de la organización, administración y responsabilidades de todas las personas y estamentos que forman parte de la misma: Patronato, cargos directivos, órganos de representación del profesorado y del alumnado. Los Estatutos no se aprobarán hasta el curso 1979-1980, aunque se comienza su elaboración en el curso anterior, cuando se constituya el Patronato y sean aprobados por éste. Consta de 4 títulos y 46 artículos y en ellos se regula la naturaleza, fines y dependencia de la Escuela, los órganos de gobierno, la organización académica y el Plan de estudios, y por último, el régimen presupuestario y económico.

Se establece un primer organigrama en el que quedan reflejados los órganos de representación: Asamblea de Alumnos, Junta de Delegados, Dirección, Junta Rectora,

Comisión de Docencia, Junta de profesores y Asamblea de Escuela, así como los miembros que forman parte de cada uno de los estamentos. Se crean asimismo la Subdirección Técnica, la Secretaría de Estudios y tres Comisiones: Comisión de Docencia, Comisión de Biblioteca y Comisión de Cultura.

Una vez aprobados los Estatutos, los órganos de gobierno y administración de la Escuela queda establecido que serán:

a) Patronato
b) Junta Rectora
c) Dirección
d) Subdirección Técnica

Se regulan además otros tres órganos: Secretaría Técnica, Secretaría de Estudios y Administrador.

5.2. Dirección

El cargo de director tanto de la Academia Profesional "San Isidoro" como de la Escuela de Asistentes Sociales y Escuela de Trabajo Social ha sido ocupado de forma consecutiva por las siguientes personas.

Cuadro nº 38. Directores desde 1968 hasta 1983[64]

Nombre y apellidos	Periodos
Julio Sánchez Morales de Castilla	Desde 1964 hasta 1968
Alberto Prat Pons	Desde 1968 hasta 1974
Juan Antonio Balbas Flores	Desde 1974 hasta 1975
José Hernández Samper	Desde 1975 hasta 1978
José Antonio Cobeñas Fernández	Desde 1978 hasta 1983

Fuente: Elaboración propia a través de documentos varios (Cartas, Convocatoria a reuniones,firma de actas, Citaciones, Actas Juntas de Patronato, Actas Claustro de profesores, Actas Junta Rectoras, Asistencia a reuniones con directores y responsables de Organismos e Instituciones, Saludas, etc.) Archivo de la Escuela.

Como puede observarse en el cuadro anterior, es significativo que todos los directores de la Escuela hayan sido varones, siendo una profesión, como decíamos en el Capítulo III, femenina y feminizada, lo cual no hace más que confirmar que los puestos directivos están reservados para los varones, incluso en aquellas actividades donde hay un predominio de mujeres. Es la discriminación o segregación vertical, conocida también como "techo de cristal" y es aquella que establece límites a las posibilidades de ascenso laboral de las mujeres. Este fenómeno reconoce que se registra una democratización en el acceso a diversos puestos de trabajo por parte de las mujeres, pero advierte que los puestos relacionados con las posibilidades de decisión siguen siendo patrimonio de los hombres (Rosanvallon, 2012: 296).

Nos centraremos en el último periodo, cuando las funciones de la Dirección quedan recogidas expresamente en un documento público, puesto que con anterioridad no hemos encontrado ninguna documentación que nos informe al respecto.

[64] Ninguno de los directores era asistente social. El Decreto 1403/1964, de 30 de abril, por el que se reconocen oficialmente los estudios de asistente social, establecía que el Director de las escuelas tenía que ser licenciado por Facultad Universitaria además de asistente social, aunque en la primera Disposición Transitoria, el Ministerio podía dispensar de dicho requisito. También cabía la posibilidad de que si no se estaba en posesión del título de Asistente Social, tenía que contar con la asistencia de un Subdirector Técnico en posesión de dicho título. No obstante, dicha dispensación era obvia, ya que era muy difícil que en aquellos años se conjugara en una misma persona un título de licenciado con el de asistente social.

Las funciones de la dirección quedan establecidas en los artículos 15 y 16 de los Estatutos:

> Artículo 15. El Director de la Escuela es el responsable de la buena marcha docente de la misma, correspondiéndole la gestión ordinaria en el gobierno y administración de la Escuela.
> Será designado por el Patronato, una vez propuesto por la Junta Rectora de la Escuela.
> Deberá reunir todos los requisitos que se recogen en el Decreto 1403/1964 de 30 de abril[65].
>
> Artículo 16. Las funciones del Director de la Escuela son:
>
> a) Representar a la Escuela en todos los actos oficiales.
> b) Proponer las directrices generales de la política docente del Centro.
> c) Presidir la Junta Rectora de la Escuela, convocando y firmando el Orden del día de sus reuniones.
> d) Ser vocal nato del Patronato.
> e) Proponer al Patronato el nombramiento del profesorado previo los informes que emita la Junta Rectora.
> f) Proponer a la Junta Rectora de la Escuela los planes económicos necesarios para el desarrollo de las Enseñanzas.
> g) Velar por la ejecución de los Acuerdos del Patronato, Junta Rectora y demás Comisiones Asesoras.
> h) Autorizar los actos de carácter general y extraordinarios que se celebren en el Centro.
> i) Velar por el orden interno y el mantenimiento de la disciplina académica.
> j) Autorizar con su visto bueno certificaciones, actas, y registros oficiales.
> k) Actuar de ordenador de gastos, de acuerdo con los presupuestos previamente elaborados y aprobados.
> l) Dar posesión de sus cargos al personal docente, administrativo y subalterno.
> m) Las demás competencias de Dirección y supervisión inherentes a sus funciones que la legislación vigente establezca.

5.3. Subdirección Técnica

Este cargo es de nueva creación. Los Estatutos lo regulan en los Artículos 17 y 18:

> Artículo 17. La Junta Rectora propondrá y el Director nombrará un Subdirector Técnico del Centro que tendrá que poseer necesariamente la titulación de Asistente Social y ser profesor del Centro.
>
> Sus funciones están reguladas en el Artículo 18
>
> a) Supervisar y coordinar el desarrollo de las enseñanzas teóricas y prácticas, programadas por las Comisiones de los distintos Cursos, de acuerdo con los planes de estudio vigentes, informando a la Junta Rectora de la Escuela.
> b) Proporcionar los datos docentes y organizativos necesarios para la elaboración de los planes económicos.

[65] Tener en cuenta la nota 63.

c) Vigilar que se cumplan los criterios de evaluación del alumnado, de acuerdo con las normas establecidas en el Reglamento de Régimen Interior de la Escuela.
d) Supervisar directamente el rendimiento del profesorado y del alumnado.
e) Ejecutar las medidas disciplinarias que están recogidas en el Reglamento de Régimen Interior de la Escuela.
f) Asumir las responsabilidades que le sean delegadas explícitamente por el Director.
g) Ser vocal nato del Patronato.

Cuadro nº 39. Subdirectoras técnicas desde 1978 hasta 1983[66]

Nombre y apellidos	Periodos
Mª Josefa Cuervo Arango	Desde 1978 hasta 1979
Manuela Camacho Laraña	Desde 1979 hasta 1980[67]
Isabel Barrera Hernández	Desde 1981 hasta 1982
Mª Isabel Lasa Urquía	Desde 1982 hasta 1983

Fuente: Elaboración propia a través de documentos varios (Cartas, Convocatoria a reuniones, Actas de Claustro de Profesores, Actas a Junta Rectora, Actas de Juntas del Patronato, firma de actas, Citaciones, Saludas, etc.) Archivo de la Escuela.

Como puede observarse en el cuadro anterior, es significativo que todas las subdirectoras técnicas de la Escuela hayan sido mujeres, frente al caso que vimos con anterioridad referido a los directores que habían sido todos varones. Ello viene a confirmar, tal y como hemos visto en el caso de los directores, cómo los puestos de menor estatus se le adjudica a la mujer, mientras que los varones acceden con mayor facilidad a los puestos de mayor rango social.

5.4. Secretaria Técnica

Hasta 1978 existe la figura del Secretario encargado de las gestiones de tipo administrativo pero, a partir de ese año, se crea el órgano de Secretaría Técnica, como órgano imprescindible para cumplir las funciones que le otorgan los Estatutos de la Escuela, y mejorar así la gestión y administración de la misma.

[66] Todas eran asistentes sociales.
[67] No cubre todo el Curso Académico.

Cuadro nº 40. Secretarios desde 1968 hasta 1978

Nombre y apellidos	**Periodos**
José Hernández Samper	Desde principios de los años 70 hasta 1975 y a partir de este años hasta 1978 en que es Secretario y Director

Cuadro nº 41. Secretarias técnicas desde 1978 hasta 1983

Nombre y apellidos	Periodos
Mercedes Martín Díaz	Desde 1978 hasta 1979
Mª Isabel Lasa Urquía	Desde 1979 hasta 1981
Cristóbal García García	Desde 1981 hasta 1983

Fuente: Elaboración propia a través de documentos varios (Cartas, Convocatoria a reuniones, Actas Claustro de Profesores, Actas Juntas Rectoras, Actas juntas del Patronato, firma de actas, Citaciones, Saludas, etc.) Archivo de la Escuela.

Las dos primeras personas que ocupan la Secretaría Técnica eran asistentes sociales, porque el puesto estaba ideado para que así fuera. Por las posibilidades de exigencia de titulación requeridas, según el Artículo 25 de los Estatutos: "La Junta Rectora propondrá y el Director nombrará un Secretario Técnico del Centro, que deberá ser un Asistente Social o Titulado Superior en alguna de las materias propias de la carrera", la Escuela optó mayoritariamente por nombrar a personas con la titulación específica, en los dos primeros casos, no así en el tercero.

Con la creación de la Secretaría Técnica se consigue separar al conserje-administrador, que hasta ahora ejercía las funciones de secretario, de tales responsabilidades, limitando sus competencias exclusivamente a la de velar por el mantenimiento y seguridad del edificio.

> "Yo creo que se creó ese cargo para quitar al conserje de enmedio…que era un poco el dueño de aquello, a mí me llamaron, no me acuerdo muy bien, a través de quién, estuve un año, aunque tenía que trabajar dos horas por la tarde, yo iba por la mañana, por la tarde, yo estaba prácticamente dedicada a la Escuela, aunque a mí me pagaban dos horas, estaba dedicada a la Escuela, porque la verdad es que no tenía otra cosa que hacer…" (Entrevista 2: 1H/4I(78-79).

> "Usted ya no cobra ni una matrícula más, eso parece una tontería, pero era un poco el dueño de aquello, hasta que se le puso en su sitio, a las personas cuando las respetas, cuando les quitas los vicios adquiridos después de 20 años, él llevaba aquí toda su vida, tenía su salario, trabajaba aquí…decir esto es muy rápido…" (Entrevista 1: 2KLM/3KLM).

Sus funciones, quedan reguladas en el Artículo 26 de los Estatutos:

> a) Colaborar directamente con la Dirección de la Escuela, Subdirección Técnica y Secretaría de Estudios en cuantas tareas de planificación y puesta en práctica de objetivos sean llevadas a cabo.
> b) Ser responsable del archivo de documentos, expedientes del personal y de alumnos, actas de exámenes y evaluaciones y cuántas misiones relacionadas con lo administrativo le sean encomendadas.
> c) Organizar la Secretaría Técnica, en cuantos aspectos crea oportuno para mejorar la conexión con los estamentos del Centro y la agilización de las tareas burocráticas.
> d) Cumplimentar los escritos de carácter administrativo concernientes a la Escuela.
> e) Elevar a la Dirección cuantas iniciativas estime conveniente para el mejor desarrollo de las actividades de la Escuela.
> f) Elaborar la Memoria Anual del Curso académico.
> g) Ser vocal nato de la Junta Rectora.
> h) Ser Secretario nato del Patronato y de la Junta Rectora.

5. 5. Secretaría de Estudios

Otro de los órganos unipersonales que se crea es el de la Secretaría de Estudios, tal y como queda recogido en los Estatutos en sus Artículos 21 y 22 y en el Reglamento de Régimen Interior Artículo 26. Comienza a funcionar, con carácter experimental, en el curso 1979-1980, y cuya función básica es coordinar y controlar las tareas docentes de la Escuela, pero más específicamente centrada en las evaluaciones del profesorado. Aunque no hay constancia en toda la documentación analizada que este órgano, tras ese periodo experimental, fuese ocupado por ninguna otra persona. No obstante, reflejamos a continuación lo que se dice sobre el mismo en los Estatutos y en el Reglamento de Régimen Interior:

> Estatutos:
>
> Artículo 21. El Secretario de Estudios es el responsable de las tareas académicas de la Escuela y colaborará con la Dirección en cuantas tareas docentes sean encomendadas.
> Será designado por la Junta Rectora de la Escuela de entre los profesores de Trabajo Social, a propuesta de la Dirección.

Artículo 22. Las funciones del Secretario de Estudios son:
a) Colaborar con el rendimiento docente, supervisando directamente la aplicación de los horarios y demás actividades docentes.
b) Expedir los certificados oportunos con el Visto Bueno de la Dirección.
c) Elevar a la Dirección cuantas iniciativas estime conveniente para el mejor desarrollo de las actividades docentes de la Escuela.
d) Ser miembro nato de la Junta Rectora de la Escuela.

Reglamento:

Artículo 26. El Secretario de Estudios, para llevar a cabo las funciones que están recogidas en los Estatutos, debe:
a) Organizar entrevistas o reuniones con el profesorado o alumnos de la Escuela.
b) Seleccionar y preparar material didáctico y de bibliografía.
c) Establecer una coordinación con los distintos campos de prácticas.
d) Supervisar el funcionamiento de la biblioteca.

5.6. Claustro de profesores

Sus miembros y funciones quedan regulados en el artículo 20 y 20.1 de los Estatutos:

Artículo 20. El Claustro de la Escuela estará formado por todos los profesores y tres alumnos de la Escuela. Será convocado por el Director, que actuará como Presidente y quedará válidamente constituido cuando concurran a la reunión la mitad más uno de sus miembros. Se reunirá al menos una vez por trimestre académico. Los acuerdos se adoptarán por mayoría absoluta de los asistentes y se recogerán en el acta correspondiente. El Secretario Técnico levantará Acta de cada reunión
Artículo 21.1. Las funciones del Claustro de la Escuela son:
a) Revisar programas y posibles afinidades entre las diversas materias que componen el Plan de estudios.
b) Examinar aquellos aspectos docentes que no son de la competencia estricta de los Departamentos que se señalan en el Reglamento de Régimen Interior de la Escuela.
c) Ser nexo lógico interdepartamental.
d) Examinar la relación profesor-alumno en todos sus niveles.

5.7. Otros órganos de funcionamiento

5.7.1. Comisiones

Conforme al artículo 19 de los Estatutos de la Escuela, "Los Órganos de Gobierno constituirán cuantas comisiones asesoras consideren oportunas para el buen funcionamiento de la Escuela". Se crean, por tanto, tres Comisiones:

5.7.1.1. Comisión de Docencia

Se tiene constancia de su existencia desde 1978 y hasta 1984 (Orden de día y Libro de Actas de la Comisión de Docencia desde 26 de octubre de 1978 hasta 19 de noviembre de 1984. Archivo de la Escuela. Legajo 3). Los temas tratados eran fundamentalmente: emisión de informes de los diferentes departamentos, convalidación de asignaturas, absentismo de alumnos, funcionamiento de la biblioteca, evaluación del profesorado, organización de seminarios, preparación exámenes de reválida, revisión de programas, análisis de casos particulares de algunos alumnos, unificación de criterios en torno a exámenes, recuperaciones, fechas de exámenes, etc.

5.7.1.2. Comisión de Biblioteca

Se crea en el curso 1978-1979 como experimental. Con anterioridad a esta fecha no existía una biblioteca como tal, sino un depósito de libros sin catalogar al que no se le prestaba atención porque era prácticamente inexistente. El punto de partida era de 184 libros, una enciclopedia de las Ciencias Sociales, otra de Psicología y suscripción a nueve revistas (de Sociología, Psicología y Trabajo Social).

> "¿Biblioteca?, ¿qué biblioteca?, aquello era la casa del terror, una habitación oscura, con cuatro o cinco libros, yo no recuerdo biblioteca, yo sí recuerdo comprarme libros,… en segundo estábamos tan mal que estuvimos a punto de irnos a Sevilla a estudiar, de lo mal que estábamos, de lo insatisfechos, pero cuando vi aquello, desistí y decido quedarme en Huelva" (Entrevista 1J/4L).

> "Allí no había biblioteca ni nada, era una cosa muy flojita, era una cosa de andar por casa, era una cosa muy floja, muy light" (Entrevista 5: 1G).

Es a partir de este curso cuando se comienza a dotar de libros, suscripción a revistas, adquisición de alguna enciclopedia y de diccionarios.

> "Siendo la Biblioteca de la Escuela uno de los puntos más deficientes de la misma, se estima oportuno acometer una reforma total y una provisión de fondos acorde con sus necesidades reales. A tal fin se van a comenzar las gestiones oportunas con la Dirección General del Libro, con objeto de obtener una subvención que estimamos alrededor de las 400.000 pesetas, desglosadas en dos capítulos: libros y revistas científicas " (Anteproyecto Presupuesto 1978-1979).

> "La biblioteca la montamos nosotros mismos, pusimos las estanterías con los alumnos, con la llave inglesa "dale que te pego" (Entrevista 1: 2KLM/3KLM).

Para su funcionamiento se establecen unas normas donde se da cuenta de todo lo que hace referencia a su utilización como, por ejemplo, estar en posesión de un carnet obligatorio[68], por el que había que pagar unas cuotas, como precio simbólico para que la biblioteca se autofinanciara. La cuota era anual: 100 pesetas estudiantes, 200 pesetas profesor y 300 pesetas profesionales en ejercicio.

> "El nivel de contenidos científicos de la Escuela fue alto, pero teníamos que buscar recursos de donde no teníamos, no había fondos bibliográficos, en una época en que no había internet, pusimos normas de funcionamiento de la biblioteca, cuando me empezó a llegar la dotación de libros… comentaba antes que recuerdo con los directores de las empresas y las Cajas de Ahorros que nos daban libros, porque quién nos ayudó muchísimo fue el Ayuntamiento de P…, P…siempre me decía que quería que pusiera el sello del Ayuntamiento en los libros que donaba, esa era su condición, la Caja de Ahorros de Huelva, la Delegación de Cultura…tengo que decirlo…" (Entrevista 1: 2KLM/3KLM).

En su estructura, la biblioteca será atendida por una Comisión, que se desdoblará en dos: Comisión Permanente, compuesta por seis alumnos y dos profesores, cuya función, entre otras, es supervisar la marcha de la misma y la emisión de un informe mensual, que se trasladará a la Comisión de Docencia. Y una Comisión rotativa, compuesta por cinco alumnos y dos profesores. Los alumnos se responsabilizarán de la atención global de la biblioteca en el horario establecido. El trabajo que desarrollen se les computará como horas de prácticas. Los profesores mensualmente tenían que dar un parte de movimiento de la biblioteca dirigido a la Comisión de Docencia. (Biblioteca. Normas de funcionamiento. Cursos 1978-1979 y 1979-1980. Archivo de la Escuela. Legajo 36).

[68] En el Libro de Registro de los carnets de Biblioteca, constan desde 1979 hasta 1983, un total de 310 carnets, de los cuales, 8 son de profesionales, 11 de profesores y el resto de alumnos. (Archivo de la Escuela. Legajo 36).

La biblioteca de la Escuela, empieza a proveerse de fondos bibliográficos a partir de este curso y, como hemos dicho anteriormente, no existía una biblioteca digna de ese nombre. Del presupuesto de la Escuela se reserva una cantidad para la adquisición de libros, así como se solicitan subvenciones a distintos organizaciones, empresas, e instituciones de Huelva. La provisión de fondos realmente comienza, según el Libro de Registro de la Biblioteca (Archivo de la Escuela. Legajo 36), el 23 de noviembre de 1978. Hasta el 17 de mayo de 1983, se registran un total de 660 ejemplares entre libros, manuales, enciclopedias, diccionarios, informes, etc.

Se tienen reuniones periódicas, al menos a partir de 1980 para establecer el control de entradas y salidas de libros, horarios, evaluación de su uso, organización de ficheros (Actas de reuniones Comisión de Biblioteca. Archivo de la Escuela. Legajo 3), se valora como "ha funcionado dentro de sus posibilidades, pero ha faltado corresponsabilidad…Se prevé una importante pérdida de libros" (Acta de Asamblea de Escuela de fecha 3 de junio de 1981).

5.7.1.3. Comisión de Cultura

Desde esta Comisión se organizan ciclos de conferencias, semanas de cine social, mesas redondas, y fiestas populares en las dependencias de la Escuela, con charlas, recitales y muestras de folklore popular. Es de destacar una de las acciones más interesantes como es la de iniciar una campaña de divulgación de la carrera para darla a conocer por toda la provincia. Las actuaciones se llevan a cabo en mayo (Campaña de divulgación de la carrera. Legajo 3) con tres actuaciones: Charlas –coloquios en todos los centros de la provincia donde se impartía 3º de BUP, COU y 2º de Formación Profesional, dividiendo la provincia en seis sectores: Cuenca Minera, Andévalo, Costa, Condado, Sierra y Huelva capital. Mesa redonda en el Museo dirigido a toda la población (celebrada el día 24 de mayo) con dos alumnos, dos profesores, dos profesionales y un moderador y publicación de artículos en el periódico Odiel. Reproducimos a continuación dos de los artículos periodísticos publicados en el periódico local Odiel. Uno titulado "Los asistentes sociales", que iba dirigido a la difusión del contenido de la profesión, y el segundo "La Escuela de Asistentes Sociales" dirigido a dar a conocer el centro donde se cursaban estos estudios que, como hemos dicho con anterioridad, eran totalmente desconoci-

dos por la población onubense, y así contribuir a sacarla del ostracismo al que había estado sometida (Remisión de artículos de fecha 10 y 13 de julio de 1979. Archivo de la Escuela. Legajo 11. Publicados en el Diario Odiel el jueves 12 de julio de 1979 y en el mismo diario el día 17 de julio de 1979 respectivamente). Creemos que merece la pena su trascripción porque en ellos se plasma a la perfección el sentir del colectivo que por aquellos años formaba parte de la Escuela.

Los asistentes sociales

"Sé que para muchos lectores el título suena extraño como algo desconocido en cuanto al género (siempre se habla de las asistentes sociales) y al número, por su escasez en toda España y, más en concreto, en nuestra provincia. A partir de este artículo, queremos llamar la atención de la población de Huelva para que vaya conociendo una profesión nueva, que busca su sitio en el espacio profesional y social onubense.
Un asistente social es un profesional que conoce a fondo la problemática individual, grupal y social del hombre. Está preparado para detectar problemas latentes en las comunidades humanas, que llegará un día a repercutir sobre cada miembro de la misma. Sabe de la necesidad de ser compañero en la participación y responsabilidad social, dominando unas técnicas sociales y de grupo que le harán más conscientes de esas situaciones conflictivas que todos vivenciamos diariamente, no por ello el más sabio… No le servirá tanto enseñar, cuanto co-participar, aportando sus conocimientos. Para ello, le hará falta vibrar con su medio ambiente de trabajo, no distanciándose desde un punto de vista técnico/teórico, sino descendiendo al contacto diario con el problema humano y social.
En Huelva se desconoce esta profesión, su Escuela y a muchos de los profesionales actuales. Sentimos que así ocurra, puesto que desde hace muchos años la Asistencia Social busca la inserción en la sociedad mundial.
Como botón de muestra, el Comité de Ministros del Consejo de Europa, en su Resolución 16/67, junio 67, definía así la asistencia social:
"Actividad profesional específica que tiende a favorecer una mejor adaptación recíproca de las personas, de las familias, de los grupos y del medio social en que viven, y a desarrollar el sentimiento de dignidad y de responsabilidad de los individuos, haciendo un llamamiento a la capacidad de las personas, a las relaciones interpersonales y los recursos de la comunidad".
Vivimos unos años de permanente conflicto personal y social. Todos estamos experimentando unas vivencias de un mundo que no nos gusta y que no nos deja ser personas. Creo, por ello, que el asistente social es un profesional que puede detectar estas problemáticas en aras de promover un bienestar social auténtico, donde no pensemos en una sociedad utópica, sino en una sociedad donde cada uno pueda ser lo que verdaderamente es: PERSONA.
La asistencia social se convierte así en un continuo TRABAJO SOCIAL. Así se conoce esta profesión en el mundo entero y así nos gustaría ser reconocidos, como trabajadores sociales en una sociedad que requiere su presencia por razón de urgencia.
En Huelva existe una Escuela de Asistentes Sociales que lucha paradójicamente por ser un Centro donde se puedan preparar auténticos trabajadores sociales que puedan responder a las expectativas sociales de nuestra población. Durante unos días vamos a entrar en contacto con Vds. para hablarles de los problemas que el Centro tiene en la actualidad y de la realidad de esta profesión en Huelva.

La Escuela de Asistentes Sociales

> "Ser o no ser, esa es la cuestión. Esta es la realidad de la Escuela de Asistentes Sociales de Huelva, que en estos días entra en la recta final de las negociaciones para la creación de un Patronato, donde estén representados los estamentos responsables de la provincia. El día 28 de este mes, julio, se celebrará en el Gobierno Civil, el acto de constitución de dicho Patronato, donde se podrá constatar el interés que las autoridades de Huelva están demostrando por el mantenimiento de la Escuela. Pero ¿qué ofrece la misma?:
> 1º. La Escuela ofrece unas ideas bastante claras respecto a planificación de objetivos institucionales donde se determine qué es lo que el alumno debe conocer, saber hacer y valorar, una vez acabada su formación básica. En estos días se está trabajando a fondo para que todo esté a punto para el curso 79/80.
> 2º. la Escuela está preocupada por tener su propia filosofía, que redundará en beneficio de la calidad humana de todos y cada uno de sus componentes (equipo directivo, profesores y alumnado) y básicamente está centrada en la visión integral e integradora del hombre en crisis, en una situación concreta, un hombre tan cercano en nuestros días.
> 3º. La Escuela ofrece una preocupación seria y constante por toda la población de Huelva, por su infraestructura humana que, muchas veces muestra la otra cara del progreso. Huelva es una provincia deprimida, que necesita profesionales del trabajo social cualificados y preparados técnicamente para acometer labores sociales de urgencia.
> 4º. La Escuela ofrece un equipo directivo y de profesorado joven, la media de edad puede estar en los 30 años, que sabe de sociedad en cambio y de conflictos intergeneracionales. También de lo que es un desarrollo no digerido y de lo que significa un desarraigo continuo de los movimientos migratorios. Aporta juventud, ilusiones, ganas de trabajar (y mucho…), aspectos que en la sociedad actual hay que buscarlos a veces con lupa.
> 5º. El nivel de educación experimentó ya en el curso 1978/1979 un alza considerable. Los nuevos planteamientos para el curso 1979/1980, sugiere una remodelación de cada área, programa y asignatura, lo que llevará a una actualización permanente de temas que tendrán que responder a las expectativas del estudiante, por un lado, y a las de la realidad de Huelva, por otro.
> 6º. Por último, la Escuela ofrece una apertura total de sus puertas para cuantas personas quieran saber quiénes somos, qué estudiamos, qué hacemos y por qué y quiénes luchamos diariamente, con una actitud de reconocer los errores cometidos, para un saneamiento de las relaciones humanas, docentes y profesionales.
> Les esperamos, la escuela está situada en C/ Málaga s/n y nuestro teléfono es 221583. Y atención: si su Escuela desaparece, algo suyo desaparece. Seguro.

La valoración que se hace de la Comisión de Cultura no es muy positiva, al menos en el curso 1980-1981, donde hay constancia de la evaluación que se hace de su funcionamiento en el Acta de Asamblea de Escuela de fecha 3 de junio de 1981.

> "Ha sido un fracaso. Ha faltado participación. El resultado ha sido un importante déficit económico".

5.8. Otro tipo de realizaciones

5.8.1. Creación de una estructura departamental

A nivel académico se crean en 1978 tres departamentos docentes por materias afines: *Metodología y Prácticas*, donde se integran las asignaturas de Metodología I, II y III, Prácticas I, II y III, Técnicas de Investigación Social, y Técnicas de Grupo; *Ciencias Sociales*, donde se integran Sociología, Antropología, Economía, Estadística y Demografía, Historia, Derecho, Sociología de la Medicina, Salud Pública, y *Ciencias de la Conducta*, donde se integran Ética profesional, Psicología General y Psicología Evolutiva y Diferencial, Psicología Social y Psiquiatría social (Estructura Departamental. Archivo de la Escuela. Legajo 1.2. Memoria de la Escuela 1979-1980. Archivo de la Escuela. Legajo 32). La creación de departamentos responde a la necesidad de coordinar la labor docente. Facilitaría: la mutua revisión de asignaturas afines, la forma de impartir las enseñanzas, la comunicación con los alumnos para resolver dificultades y atender de forma individualizada, por materias, cuantas sugerencias puedan hacer los mismos.

No obstante, esta estructura departamental se reorganiza nuevamente y se configuran tres Departamentos que aglutinan todas las asignaturas por afinidad, según consta en Acta de Claustro de Profesores de octubre de 1979 y en el Reglamento de Régimen Interior, Artículo 6º y 23º del Curso 1979-1980, que combinándolas lo pasamos a ver en el siguiente cuadro:

Cuadro nº 42. Departamentos curso 1979-1980

Departamento	Primer Curso	Segundo Curso	Tercer Curso
Trabajo Social	Metodología del Trabajo Social I, Prácticas de Trabajo Social I Técnicas de Investigación Social I	Metodología del Trabajo Social II Prácticas de Trabajo Social II Técnicas de Investigación Social II Técnicas de Grupo	Metodología del Trabajo Social III Prácticas de Trabajo Social III Técnicas de Investigación social III
Ciencias sociales	Sociología General Antropología Fundamental Salud Pública Estadística y Demografía Elementos de Derecho Historia Moderna y Contemporánea de Huelva	Sociología Estructu-ral Antropología Social Introducción a la Economía Derecho del Trabajo	Antropología Cultural Sociología de la Medicina Economía Social
Ciencias de la con-ducta	Psicología General Ética	Psicología Evolutiva Psicología Social I Ética Psiquiatría Social	Psicología Social II Ética

Fuente: Elaboración propia. Reglamento de Régimen Interior. Artículos6º y 23ª. Archivo de la Escuela. Legajo 32.

Respecto al funcionamiento de los departamentos, en el Acta de Asamblea de Escuela de fecha 3 de junio de 1981, se da una visión general de cómo transcurre el curso 1980-1981. Los elementos de valoración eran muchos:

> "Ciencias Sociales: es el único departamento que ha funcionado con regularidad y de acuerdo con los objetivos que se marcaron.
> Metodología y Prácticas: Ha habido lagunas en su funcionamiento, a pesar de ello, este curso los informes de los centros de prácticas son positivos.
> Ciencias de la Conducta: No ha funcionado. Han estado ausentes de la Junta Rectora. Ha habido problemas con las asignaturas y no se ha podido abordar".

También se hace una valoración del funcionamiento de todas las competencias de la Subdirección Técnica en el curso 1979-1980. Veamos qué se dice respecto del funcionamiento de los Departamentos: el de Metodología y Prácticas de Trabajo Social, si bien se ha reunido todos los martes, se indica "que se han cometido fallos serios, falta

de organización y planificación, falta de coordinación entre asignaturas, asignaturas que se han mantenido al margen".

> "Había reuniones de equipo, pero no recuerdo reuniones productivas… había dinámicas muy enrarecidas entre nosotras… al final, cada una hacía lo que podía en clase… no había vinculación laboral, había meses que no te pagaban, pero como muchos profesores trabajaban en otros sitios, se aguantaba… (Entrevista 1J/2L).

Respecto al de Ciencias Sociales, "se han reunido dos veces en el curso, y ha existido una total desconexión entre este Departamento y el resto". Y, por último, el de Ciencias de la Conducta "se ha reunido tan solo una vez a lo largo del curso, ha sido el Departamento más difícil de reunir y que se ha mantenido más al margen de todo tipo de reuniones" (Informe de la Subdirección Técnica. Curso 1979-1989. Legajo 32).

5.8.2. Nuevas líneas pedagógicas

Se establecen nuevas líneas pedagógicas, una de las peticiones más importantes del alumnado, porque se deseaba una mayor participación en las dinámicas de las clases y una nueva manera de afrontar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

> "Ya en segundo, intentamos cambiar la metodología de las clases, empezamos a trabajar mucho en grupo…se organiza la biblioteca de la escuela…los alumnos participamos en todo…de hecho cuando acabamos se incorporan asignaturas nuevas como salud pública, porque a ver, teníamos medicina y nos hablaban del traslado de cadáveres, ya me dirás, para qué queríamos saber esas cosas…un poco lo que se intentó fue cambiar el plan de estudios" (Entrevista 6: 1K).

> "Pasamos a trabajar en las clases mucho en grupo…se sustituyen exámenes escritos por trabajos en grupo…incluso los profesores cambian sus metodologías e incluso contenidos para adaptarse a la nueva situación…como por ejemplo el profesor de religión que comienza a dar ética" (Entrevista 6: 1K).

En cuanto a la asistencia a clase se impone como obligatoria[69]. Aunque este aspecto no era un problema en aquellos años porque estaba garantizada; los alumnos, por norma general, asistían a clase todos los días:

[69] Aunque parece ser que siempre lo fueron, prueba documental de ello es una carta dirigida a una alumna matriculada en primer curso que, al no asistir a clase, "tiene que informar del motivo por el que no asiste,

> "La ausencia reiterada a todas las clases, presupone una separación de la vida académica del Centro, que por su nueva línea pedagógica, exige una presencia real y efectiva a la dinámica de clase/grupo" (Acta de la comisión de Docencia del día 22 de noviembre de 1978. Archivo de la Escuela. Legajo 3).

> "…plantea no puede asistir a clase por vivir en Tharsis (Acta de la Comisión de Docencia de 1/12/78. Archivo de la Escuela. Legajo 3.).
> … alumna de primero, se ha comprometido a venir a clase dos días a la semana: Por ahora no puede venir porque ha dado a luz recientemente (Acta Comisión de Docencia de 1/12/78. Archivo de la Escuela. Legajo 3).
> …alumno de primero por ahora no puede venir a clase, se le debe dar un margen de tiempo y luego tomar alguna medida (Acta Comisión de Docencia de 1/12/78. Archivo de la Escuela. Legajo 3).
> "…el problema de absentismo de alumnos está prácticamente resuelto, se ha convocado a los que faltan mucho, algunos se han dado de baja y … está asistiendo con mayor regularidad…(Acta Comisión de Docencia de 19/2/79. Archivo de la Escuela. Legajo 3).

Esta medida era fruto del compromiso que se pedía a todos los estamentos de la Escuela, incluidos los estudiantes. La no asistencia del profesor en su hora de docencia, también era motivo de queja, por parte de los estudiantes ante los órganos pertinentes.

Forma parte también de estas nuevas líneas pedagógicas la evaluación continuada de profesores y estudiantes a través de instrumentos de evaluación confeccionados al efecto. En los claustros de profesores se informa del seguimiento de las clases, del cumplimiento de las programaciones, de la respuesta que se obtiene del estudiante, en cuanto a su motivación y participación en clase en cada una de las asignaturas que imparten.

Esta apertura a la participación incita a los estudiantes a evaluar, tanto de forma escrita como verbal, la labor docente del profesorado en todos los órganos de representación de la Escuela donde estaban incluidos, entre otros, Comisión de Docencia y Junta Rectora. De hecho, la evaluación negativa de un profesor podía suponer la no renovación del contrato verbal para la prestación de servicios.

---

caso de no asistir o excusarse antes del 9 de los corrientes, le daremos de baja en su matrícula" (Carta de fecha 5 de noviembre de 1974 de Secretaria a alumna de primer curso. Archivo de la Escuela. Legajo 11).

5.8.3. Nuevos horarios

En todo el periodo estudiado el horario de clases teóricas era por la tarde, de lunes a viernes, y el de prácticas, por la mañana, en el que los estudiantes acudían a sus respectivos centros de prácticas. El número de horas prácticas que había que cubrir era muy amplio, por lo que había que asistir también de lunes a viernes. Hay por tanto una gran densidad horaria ya que los alumnos están ocupados, de octubre a junio, mañana y tarde, de lunes a viernes.

Los horarios eran de 19:00 a 22:00 horas las clases teóricas y por las mañanas las prácticas; a partir del curso 1978-1979, hay un cambio horario y se adelantan a las 15:00 horas, terminando sobre las 19:00 horas o 20:00 horas, dependiendo de la organización horaria de las diferentes asignaturas y seminarios (Archivo de la Escuela. Circular 3/89. Archivo de la Escuela. Legajo 11). Así permanecerá en años sucesivos (Cuadro horario. Curso 1982-1983. Archivo de la Escuela. Legajo 33). Las prácticas seguirán siendo en horario de mañana, excepto para aquellos alumnos que trabajaban, a los que se les procuraba un centro que funcionase mayormente por las tardes, que solían ser, sobre todo, asociaciones de vecinos u organizaciones privadas.

5.8.4. Actividades conmemorativas y lúdicas

En primer lugar hay que hacer constar que la consecución de la Fundación del Patronato supuso todo un éxito, después del periodo de huelga y encierro. La Escuela encuentra un nuevo espacio jurídico, económico y social que, para conmemorarlo, se estableció el día 6 de marzo como el día de la Escuela, por ser el día en que comienzan las actividades reivindicativas y que ya hemos explicado en páginas anteriores.

La celebración de ese día festivo se lleva a cabo al menos, y según consta en los Archivos, durante tres cursos académicos. Se programaban una serie de actividades que intentaba conjugar lo académico con lo lúdico-festivo. Por ejemplo, en el curso 1980-1981, se programaron las siguientes actividades:

a. Una mesa redonda sobre ”La realidad del Trabajo Social en Huelva” en la que intervinieron profesionales que representaban el trabajo con los distintos colectivos y áreas de intervención: Pilar Ruiz Granados, representante del campo escolar; Pilar de los Santos, tercera edad; Consuelo Revilla, psiquiatría comunitaria; Isabel Lasa, trabajadores del mar, y Amparo Monsalvete, tercera edad.
b. Un encuentro deportivo en la Ciudad Deportiva.
c. Y una comida de hermandad, a la que asisten docentes y estudiantes, incluso con sus respectivas familias. (Programa de actividades de fecha 2 de marzo de 1981. Archivo de la Escuela. Legajo 11).

Sobre cómo se vivenciaba la conmemoración de ese día, veamos:

“Recuerdo el 6 de marzo como un día importantísimo para la escuela después del cambio, un día festivo, un día que se quedó como de fiesta institucional, como de convivencia de profesores y alumnos, incluso iban las mujeres y los hijos de algunos profesores, había fiestas con los alumnos…” (Entrevista 3:1J/2L).

“Organizábamos unas jornadas deportivas vinculadas al 6 de marzo en el polideportivo, en la ciudad deportiva, campeonato de baloncesto, asando la carne…el ambiente de participación era mayoritario, la participación era apoteósica, la participación era enorme… la fiesta de participación era mayoritaria… (Entrevista 1: 2KLM/3KLM).

5.8.5. Realización de actividades extraacadémicas

La Escuela va tomando vida propia y se hacen innumerables esfuerzos para la realización de actividades complementarias a la formación y, de paso, que sirvan para abrirse al exterior. Estas actividades se insertan en un Plan de Actividades Culturales y Científicas. Por ejemplo, se realizan ciclos monográficos de conferencias. El primero de los ciclos fue un conjunto de conferencias sobre *La violencia creciente y sus implicaciones culturales* y se trataron temas como “Antropología de la violencia”, “Sociología de la violencia”, “Factores psicológicos y psiquiátricos del hombre violento”, “Presencia del trabajador social en los campos de la violencia”, “Marco legal de la violencia en España”. El segundo, denominado *Cultura y sociedad*, tuvo un contenido sobre “La problemática sociocultural de la juventud onubense”. Para la celebración de los mismos, se piden subvenciones destinadas a este fin. En el curso 1979-1980 se solicitan 100.000 pesetas a la Delegación del Ministerio de Cultura, subvención que fue concedida (Solicitud petición subvención de fecha octubre de 1979 y respuesta concesión de la misma de fecha 14 de enero de 1980. Legajo 33.3/4). Así mismo, para la celebración del tercer ciclo, *Las manifestaciones culturales en la sociedad actual*, con un contenido que versa

sobre “la lectura como elemento cultural en el mundo actual”, “el teatro como expresión popular”, “el lenguaje del cine”, "el cante y sus reflejos del entorno”, "los medios de comunicación social: elementos indispensables en un proceso de cultura” se procede del mismo modo anterior (Presupuesto, gratificaciones, justificación de gastos. Archivo de la Escuela. Legajo 33.3/4).

El cine social también es utilizado para dar proyección al exterior así como abrir debates entre el público asistente sobre temas sociales. Se comienza celebrando los cine-fórum con películas de fuerte contenido social. Entre otras, se proyectaron *La caza*. *La madriguera, Ana y los lobos y Stres es tres tres* de Carlos Saura; *Nazario, Ensayo de un crimen y Así se llama la Aurora* de Luís Buñuel; *Juegos de verano, Cara a cara al desnudo, La flauta mágica y Gritos y susurros* de Igmar Bergman; por último, *Cómicos, Muerte de un ciclista, Calle mayor y El último día de la guerra* de Barden.

> “Lo que fue muy importante fue el cine-fórum que se hacía allí, eso le dio mucha vida a la Escuela, porque venía gente de fuera, fue una iniciativa que se montó en 1978-1979 y estuvo mucho tiempo funcionando; por ejemplo, cuando era el Festival de Cine Iberoamericano, hablábamos para que se proyectara alguna de las películas del festival en la Escuela (Entrevista 6: 1K).

Posteriormente se pasa a celebrar las semanas de cine social, con proyección de películas de diferentes directores. Se proyectan películas de Barden, Saura, Buñuel, entre otros. Los directores de cine seleccionados son personas que, desde su oficio, tienen un fuerte compromiso social, así nos dice Tusell (2005: 185) que “frente a lo que podría ser denominado cine del nacionalcatolicismo, el neorrealismo, de los que podrían ser buenos ejemplos Berlanga, Buñuel y Barden presentaron, a través de sus películas, una visión crítica de la realidad española”.

Se tiene constancia de la celebración de, al menos, dos semanas de cine social, en febrero de 1979 y 1980, que se presentan así:

> “Ante la pregunta de POR QUÉ una Semana de Cine Social organizada por la Escuela de Asistentes Sociales, existen varias razones:
> 1º. La Escuela tiene que abrir sus puertas a la sociedad, a la población de Huelva. Una enseñanza teórico-práctica reclama insistentemente una comunicación interpersonal a través de diversos lenguajes.

> 2º. Esta vez hemos elegido el lenguaje cinematográfico donde la imagen va a simbolizar en muchos momentos el fenómeno social.
> 3º. Cada situación concreta requiere una lectura concreta. También un tratamiento adecuado. Es lo que vamos a hacer con el fórum. Cada interpretación es libre, pero hoy queremos hacerlo desde el Trabajo Social.
> 4º. Creemos que el cine es un medio al servicio de la educación que justifica cualquier fin que sea de compromiso.
> Las películas que se han elegido quizás no sean las mejores ni las más idóneas, pero lo que se ha pretendido es escoger alguna muestra representativa de situaciones conflictivas que no se encierran únicamente en el marco hispánico.
> 5º. Esperamos a través de esta Semana, que al menos de aquí en adelante el parecido, de lo que se entiende tradicionalmente por Asistente Social con la realidad, sea como en las películas, pura coincidencia" (Semana de Cine Social. Presentación de la Semana. Escuela de Asistentes Sociales de Huelva s/f. Archivo de la Escuela. Legajo 33.3/4).

En el díptico de la I Semana de Cine Social se refleja el lugar, horario, días de proyección, programa, así como títulos de crédito (Díptico Semana de Cine Social. Febrero 1979 Archivo de la Escuela. Legajo 33.2/4).

> "Títulos de crédito.
> 1. La Escuela de Asistentes Sociales, en un deseo de dar a conocer al pueblo de Huelva su auténtica dimensión social, organizó a través de su Comisión de Cultura un Cine-fórum continuado, donde a través de ciclos monográficos de autor, se fueron conociendo problemáticas acordes con el Trabajo Social.
> A la luz de esta experiencia, se llegó al acuerdo de ampliar el nivel de audiencia y así nació la idea de la semana de cine social. Estas cinco películas responden a cinco situaciones y contenidos que proporcionan una interesante lectura.
> 2. Los profesionales, profesores y profesores y alumnos del Trabajo Social, quieren dar a conocer las líneas básicas de su contenido en la sociedad actual:
> a) Función docente.
> b) Función investigadora.
> c) Función planificadora.
> d) Función preventiva.
> e) Función correctiva.
> Te explicaremos…
> 3. Interesante profesión para una sociedad cada vez más interesante.
> 4. De antemano, gracias por tu asistencia.

El Programa tenía cinco películas: *¡Vivan los novios!,* de Luís García Berlanga; *Investigación sobre un ciudadano libre de toda sospecha* de Elio Petri; *La repentina riqueza de los pobres de Kombach,* de Volker Schölondorf; *Cría cuervos*, de Carlos Saura, y *El "Che" Guevara,* de Paolo Heusch. La metodología consistía en explicar los rasgos del Trabajo Social, la presentación de la ficha técnica, la proyección y finalmente un coloquio. El lugar era en el Salón de actos de los Padres Jesuitas, a las 20:00 horas.

La II Semana de cine social se denominó El desencanto (Díptico II Semana de Cine social. Archivo de la Escuela. Legajo 33.3/4).

> "…A través del cine queremos presentar un mensaje de Trabajo Social, una profesión-acción que quizás desconoces, pero que te interesaría qué es, qué hace, qué vive. Un auténtico Trabajo Social sabe de desencantos porque su campo de acción se centra muchas veces en los orígenes y consecuencias de una ciudad, un barrio, un hombre o un joven, eso… desencantados… Te esperamos.

Igualmente, el Programa tenía cinco películas: *Así se llama la aurora* de Luís Buñuel; *La repentina riqueza de los pobres de Kombach*, de Volker Schlondorf; *El espíritu de la colmena*, de Víctor Erice; *El jardín de las delicias*, de Carlos Saura, y *Cara a cara al desnudo,* de Ingmar Bergman. La metodología consistía en la presentación de la película, la proyección, la lectura del Trabajo Social en cada temática expuesta, y el coloquio. El lugar igualmente era en el Salón de actos de los Padres Jesuitas, a las 20:00 horas.

También se realizan cursos de metodologías docentes dirigidos al profesorado con miras a mejorar la calidad de la enseñanza. A veces se hacían conjuntamente con el profesorado de enfermería.

> "Recuerdo como una de las cosas más importantes que se hicieron en la Escuela en el año 1980 fue un curso del ICE de Sevilla, de programación por objetivos y otro de evaluación, hicimos dos cursos, que yo recuerdo como de los mejores cursos didácticos de formación del profesorado, que yo he hecho…lo que he hecho después es completar mi formación, trabajar sobre eso, pero la base me la pusieron esos dos cursos…se hizo abierto a todos los profesores que quisieron ir, pero fue un curso muy bueno (Entrevista 3: 1J/2L).

También es necesario hacer referencia a las convivencias lúdico-festivas que tuvieron lugar entre profesores y estudiantes y que fueron muy importantes para la creación de un clima de cooperación. Se celebraba, por ejemplo, el 28 de febrero, día de Andalucía, el 6 de marzo, día de la Escuela, a la que hicimos referencia con anterioridad, el 21 de marzo, la entrada de la primavera, etc.

5.8.6. Relaciones con el exterior

La Escuela era una institución totalmente desconocida en la ciudad de Huelva. A partir del curso 1977-1978 se lleva a cabo un proceso informativo para darla a conocer al exterior. El desconocimiento de la misma nos parece que responde a la confluencia de una serie de factores:

- Era una institución muy pequeña en cuanto a capital humano, con muy pocos alumnos y muy pocos profesores.

- Espacialmente estaba aislada, en la medida en que el edificio era un "chalet", alejado de zonas de viviendas y de otros centros universitarios, por lo que las relaciones con otras instituciones educativas, al menos, eran poco menos que inexistentes.

- La profesión era desconocida, porque el número de profesionales en las instituciones onubenses era insignificante por lo que no había una identificación entre el centro de formación y los profesionales que salían de ella para insertarse en el mundo laboral.

> "El Trabajo Social no era conocido en absoluto, porque cuando iniciamos la huelga y el encierro, nadie sabía quiénes éramos, teníamos que explicarlo primero, mucha gente ni siquiera sabía que existíamos en Huelva" (Entrevista 6: 1K).
> "La profesión no era conocida en absoluto, era una cosa que estaba ahí, empezando, muy asimilada con una labor asistencial, muy asociada con las instituciones que se dedicaban a lo asistencial, como Cáritas por ejemplo…no había un perfil claro de lo que había que hacer, de lo que era un asistente social…(Entrevista 5: 1G).

> "El Trabajo Social no era nada conocido, nada, nada, era muy desconocido, yo creo que a partir de ese movimiento es cuando se empezó a conocer la Escuela de Trabajo Social, de hecho al año siguiente creció el número de alumnos, en el curso 1978-1979" (Entrevista 1H/4I (78-79).

A partir de 1978 se mantienen más contactos con otras Escuelas de España ya que, hasta esa fecha, el contacto se tenía casi exclusivamente con la Escuela Oficial de Asistentes Sociales de Madrid.

El interés por entablar relaciones se debía a la necesidad de conocer el funcionamiento de otros centros, en cuanto a organización, programas de asignaturas, organización de las prácticas, etc. También las relaciones se hicieron más frecuentes por el tema del paso de los estudios a la Universidad, lo que conllevó la asistencia de la dirección a no pocas reuniones en diferentes ciudades de España pero, fundamentalmente, a Madrid. También se tuvieron reuniones con el resto de Escuelas de Trabajo Social de Andalucía para la elaboración de un plan de estudios conjunto con vistas a la elevación universitaria de los estudios.

De igual manera, se entra en contacto permanente con la Federación de Asociaciones de Asistentes Sociales (FEDAAS)[70] y con la Federación de Escuelas de la Iglesia de Servicio Social (FEISS), así como con el Grupo de Formación Permanente, y Grupo de Investigación de Trabajo Social (G.I.T.S), constituido en Barcelona y con una gran capacidad formativa[71]. Se entra en contactos con librerías para solicitar catálogo y petición de libros, con organismos dedicados a la investigación social, para recibir los informes que publicaban, suscripción a numerosas revistas con temáticas relacionadas con la profesión, etc. En fin, la Escuela comienza a contactar con todos aquellos organismos de los que estaba muy alejada que, de alguna manera, están relacionados con el Trabajo Social. Se consideraba que eso era positivo para todos, para la propia Escuela como institución, para los profesores y, por supuesto, para los alumnos.

6. Plan de estudios y sucesivas modificaciones[72]

El plan de estudios cursado en la Escuela en todo el periodo estudiado es el plan oficial que data de 1964 y 1966, y que ya ha quedado desarrollado ampliamente en un Capítulo V. Este plan es el que estaba vigente para todas las escuelas de España, aunque

[70] Curiosamente esta Federación se regula oficialmente en el mismo año en que se crea la Escuela, aunque venía funcionado desde 1962, y fue un organismo muy importante para la profesión, porque aglutinaba a la mayoría de las asistentes sociales del país.

[71] Este Grupo funcionaba desde 1973, inserto en el ICE de la Universidad de Barcelona pero, en febrero de 1979, fue excluido de su ámbito de actuación, fundamentalmente "por no haber sido clasificados los estudios como universitarios". Ese fue el argumento básico que se dio para tal exclusión.

[72] En el Cuadro nº 44, página 609. se puede observar la evolución del plan de estudios desde 1968 hasta 1983, con indicación de todas las asignaturas que se fueron cursando en cada uno de los cursos académicos.

cada una de ellas hizo, desde el primer momento, las adaptaciones que consideró convenientes en función, muchas veces, del perfil del profesorado que estaba vinculado a cada una de las escuelas; otras, a la exigencia de impartir contenidos necesarios para la formación del asistente social pero que no se contemplaban en el plan de estudios oficial, pues como dice Molina (1994: 159):

> "Este plan llegó tarde y se le consideró desfasado desde su inicio. Parece que no hubo nunca una planificación racional y científica de las enseñanzas, los planes oficiales se elaboraron sobre los planes de las escuelas privadas, de ahí que la evolución haya sido natural y siempre a la zaga de las exigencias sociales".

El perfil del asistente social no estaba aún definido con claridad, de hecho, este tema fue objeto de numerosas ponencias en los congresos de la profesión, al menos en los cuatro primeros -1968, 1972, 1976, 1980-; de ahí que el plan de estudios tuviera que ser un reflejo de lo que se esperaba de un asistente social:

> "No había un perfil claro de lo que había que hacer, que por otro lado tiene sus reflejos en las asignaturas, en el plan de estudios, que era un "popurrí" de asignaturas, donde no se profundizaba en ninguna, yo creo que tenía un poco esa sensación, la falta de capacidad para operar, desde que hice las prácticas" (Entrevista 5: 1G).

Las únicas asignaturas que no consta que se cursaran de forma efectiva eran las de Formación del Espíritu Nacional y Educación Física. En todas las actas de examen y certificados de alumnos que hemos analizado, la calificación general es de Apto o Sobresaliente, lo cual hace suponer que se darían por superadas sin que se impartieran realmente, ya que no hay constancia del profesorado de las mismas, ni en cuadro horario tienen dedicado un espacio. Las actas eran firmadas, la mayoría de ellas, por el Secretario o el Director de la Escuela.

> "No recuerdo haber cursado esas asignaturas…" (Entrevista 4: 1F/2J).

Un dato curioso extraído del análisis de las actas es que eran conjuntas para todos los alumnos matriculados en cada una de las asignaturas, excepto para la asignatura de Educación Física, que estaban separadas; en un acta constaban las alumnas y en otra los alumnos. Para buscar una explicación a esto, hemos recurrido al plan de estudios, y en

el mismo no hay constancia alguna de que los contenidos fueran distintos según los estudiantes fueran mujeres o varones.

En el curso 1977-1978, las asignaturas de Formación del Espíritu Nacional, Formación Religiosa y Educación Física dejan de tener carácter obligatorio aunque, si bien, ese carácter en algunas escuelas, ya lo habían perdido con anterioridad, tal y como hemos explicado en el Capítulo V.

> "En contestación a las consultas y sugerencias hechas por las Escuelas de Asistentes Sociales en relación con las enseñanzas de Formación del Espíritu Nacional, Formación Religiosa y Educación Física, les comunico que la impartición de estas asignaturas dejará de tener carácter obligatorio". (Comunicado del Director de la Escuela Oficial de Madrid a la Escuela de Asistentes Sociales de Huelva de fecha 20 de octubre de 1977. Archivo de la Escuela. Legajo 4).

En la Escuela de Huelva, la asignatura de Formación Religiosa sí era impartida por un sacerdote hasta el curso 1977-1978. A partir de ese curso, dicha asignatura continúa impartiéndose por el mismo profesor, pero los contenidos se reconvierten en temas de ética profesional. No obstante, en 1979, una Orden Ministerial vino a dar la opción de cursar obligatoriamente Formación Religiosa o Ética y Moral Profesional[73]. En la Escuela de Huelva, se opta por la segunda opción.

Respecto a los conocimientos que aportaban el conjunto de las asignaturas del plan de estudios, el panorama no es satisfactorio:

> "Aparte de las visitas a los barrios, que aunque no había una elaboración teórica, ni un desarrollo intelectual, era más por el impacto que te provocaba, las asignaturas de psicología, eran las que más me aportaban, me gustaban, será porque yo quería hacer psicología, pero no pudo ser, es por afinidad, por lo que yo entro aquí, es lo que más recuerdo…" (Entrevista 5: 1G).

> "Cuando comienzo a estudiar Trabajo Social tomo conciencia de que no tenía peso académico ninguno en comparación con el bachillerato que había acabado, me matriculo en una carrera… yo quería hacer una carrera universitaria y en realidad me estaba incorporando a algo que era menos que una formación profesional… había muy pocas asignaturas, muy poco nivel en las asignaturas… el horario era de tres horas diarias, desde las siete a las diez todas las tardes…había muy pocas asignaturas, las prácticas tenían mucho valor, para mí era muy importante, …El plan de estudio era muy pobre, acostumbrada a

[73] Orden Ministerial de 29 de julio de 1979 (BOE de 2 de septiembre de 1979).

> estudiar mucho, yo venía de un colegio de monjas, acostumbrada a estudiar mucho y allí me encuentro que yo no tenía nada que estudiar" (Entrevista 3: 1J/2L).

> "Yo terminé la carrera con la sensación de no saber nada, al menos esa era la conciencia que tenía, tenía que prepararme para ejercer como profesional…cuando me llamaron para dar clase, yo me tuve que preparar, para mí eso fue muy importante, porque me tuve que preparar, tuve que aprender… por eso tengo la impresión de que los profesionales que hemos salido de esa promoción, nos hemos hecho a nosotros mismos, nos hemos seguido formando…" (Entrevista 3: 1J/2L).

> "Otra cosa que me decepcionó muchísimo, te voy a decir los mejores y peores recuerdos… las profesoras de Trabajo Social tenían muy bajo nivel, eran muy poco sistemáticas… la mejor asignatura la de psicología… que aprendí muchísimo, eran unas clases preciosas, temas con mucho contenido, nos obligaba a leer muchísimo, un nivel muy bueno…" (Entrevista 3: 1J/2L).

Al plan de estudios oficial se le comienza a introducir las primeras modificaciones a partir del curso 1977-1978, con la impartición de unos Seminarios de Antropología Social y Sociología:

> "Mi primera vinculación a la escuela es en 1977, curso 1977-1978, que iba esporádicamente a dar unos Seminarios vinculados con Sociología y Antropología Social y me traslado desde Sevilla, estaba recién venido de Italia, donde estuve viviendo varios años, entro en la Escuela de la mano de …. ¿por qué lo conozco?, del claustro de profesores de la Escuela de ATS que se llamaba entonces…" (Entrevista 1: 2KLM/3KLM).

Las modificaciones al plan de estudios y la introducción de nuevas asignaturas, en forma de seminarios, el aumento o reducción del número de horas de las materias, la concentración o dispersión en cuatrimestre, etc. son decisiones que se toman en la Junta Rectora y Claustro de Profesores (Libro de Actas Claustro de profesores. 1978/1983. Archivo de la Escuela. Legajo 2).

A partir del curso 1978-1979 se puede decir que se toma un mayor interés por la formación que había que dar a los estudiantes, con la introducción de asignaturas nuevas y reestructuración de gran parte del contenido de las existentes. Este extremo es valorado por Molina (1994: 159) cuando dice que

> "Los cambios producidos en la sociedad española van a obligar a revisarlo y renovarlo en profundidad. La dinámica social y política impulsa a los profesionales a un cambio y éstos, que no aciertan a dar respuesta a las dificultades específicas, cada vez más diversi-

> ficadas y complejas, demandan a su vez a las Escuelas una renovación de los planes de estudios.

Y continúa diciendo

> "Las escuelas, que no eran ajenas a esta dinámica, optaron por implantar cambios cualitativos en los programas, pero al mismo tiempo se veían condicionadas al tener que preparar a los alumnos para rendir el examen oficial de reválida que exigía el Ministerio y cuyo temario se basaba en los contenidos del Plan oficial".

Creemos que es importante mencionar que el año 1977 es un año muy convulso en las escuelas y, en general, en todo el país por la situación política del mismo y tanto algunas de las escuelas como la profesión en general, estaban en fase de "reconceptualización". La eclosión de este momento culmina en la celebración de unas Jornadas celebradas en Pamplona en este mismo año, de las que hemos hablado en el contexto de los congresos nacionales de la profesión, que fueron tremendamente interesantes para tomar el pulso a las vivencias del colectivo de estudiantes y profesionales de aquellos momentos. En aquellas Jornadas se debatieron muchos temas pero, quizás, uno de los que más debate provocó fue *Ideología y política en Trabajo Social.* Había dos posturas ante este tema: unos proponían una opción ideológica de clase para el Trabajo Social, mientras que otros planteaban que el Trabajo Social no debía mezclarse con ideologías y que, por tanto, debía ser apolítico. Estas dos posturas no hacen más que constatar que la realidad y la profesión eran plurales. Se acuerda defender la libertad ideológica y política dentro de la profesión, propugnándose la unidad de criterios profesionales derivados de las necesidades concretas que se planteen y de los medios viables para transformar la situación profesional y social.

La celebración de estas Jornadas fue un revulsivo para todos y, tras su celebración, ya nada sería igual. Una de las portavoces principales en aquellas Jornadas decía

> "De la crisis profesional los asistentes sociales pasamos a la definición de las funciones profesionales en la perspectiva de superar el paternalismo social y construir un proyecto profesional para la atención de las necesidades sociales, reclamando políticas de Bienestar Social y Servicios Sociales como derechos ciudadanos, así como la implantación de la profesión desde una perspectiva científico-técnica en la atención de las necesidades sociales. Todo ello en la perspectiva de hacer efectivos estos objetivos en el nuevo marco de la Constitución de 1978" (Heras, 1999: 40).

El ambiente de debate descrito también llegó a la Escuela de Huelva. Un grupo de profesores tanto del área específica como de otras áreas, pero muy vinculadas al Trabajo Social, que estuvieron presentes en dichas Jornadas, sintieron la necesidad de llevar estos debates al seno de la Escuela, y ello, irremediablemente, tenía que surtir efecto en las propias materias que se estudiaban así como en los contenidos que se impartían.

> "La conciencia política que adquirí, gracias a algunos profesores, la lectura de libros de Latinoamérica, era todo el tema de la reconceptualización, los cursos que hice con Ander-Egg y Kisnerman… yo me creía que éramos agentes de cambio en aquel momento… date cuenta... que yo, mis prácticas las hice en el ambiente comunitario, la trabajadora social tenía una fuerte incidencia en el Torrejón, era una profesional de peso, era el cambio político y había mucha ilusión, muchas esperanzas… para mí fue un descubrimiento total" (Entrevista 3: 1J/2L).

> "Entonces digamos que la carrera comienza a convertirse en algo político, y la influencia de la reconceptualización, eso es lo que había, con un claro contenido político…se pasa de una situación asistencialista a un contenido político… a ser agentes de cambio… a mí me ponían un sobresaliente si decías que tenías que tener en cuenta a la comunidad, había que ser un movilizador de la comunidad, un agente de cambio, pero…ya te digo con un carácter netamente político…no podemos olvidar el momento de la transición política" (Entrevista 5: 1G).

> Se comenzaron a introducir ideas políticas, innovadoras, democráticas, porque había profesores que estaban vinculados con la política…" (Entrevista 4: 1F/2J).

Además de las asignaturas oficiales, la labor docente de la Escuela se complementa con la realización de una serie de actividades extraacadémicas (cursos, conferencias, seminarios, participación en trabajos de investigación, etc.) de distintos contenidos temáticos[74], que se orientan a completar la formación, a aproximar los estudiantes a la realidad social en la que van a desenvolverse, a abrir nuevos horizontes, a fomentar las relaciones personales, el espíritu de colaboración entre el propio alumnado y entre el alumnado y el profesorado.

[74]Dinámica de grupos (Alfonso Francia), Metodología del Trabajo Social (Ezequiel Ander-Egg), Seminario sobre la Lepra (Dr. Carriazo Ramírez), Seminario sobre Emigración, Semana de Cine social, Curso sobre Planificación de Objetivos y Evaluación (ICE de Sevilla), Confección de una Guía de Recursos de Huelva por los alumnos de tercer curso, Conferencia sobre Andalucía por el Presidente de la Asociación de Vecinos "La Merced", etc.

En curso 1979-80[75] se continúa introduciendo modificaciones. Entre las que afectan al plan de estudios, la escuela fija un programa de 4.212 horas lectivas, calculadas sobre la base del 50%, entre clases teóricas y clases prácticas, mientras que el plan oficial contempla 3.636, con la misma proporcionalidad del 50%. Ello significa un aumento de 576 horas de docencia (Normas de Régimen Interior. Curso 1979/1980. Artículo 7. Archivo de la Escuela. Legajo 32). Este aumento del número de horas tiene su sentido porque está inserto en un plan de estudios experimental, que tiene como objetivo la formación del trabajador social, tal y como establece la nueva filosofía de la Escuela y los objetivos institucionales del centro:

- ✓ Desarrollar integralmente sus capacidades humanas, profesionales y ciudadanas y facilitar este desarrollo en el campo profesional.
- ✓ Identificar las necesidades sociales del individuo, del grupo y de la comunidad.
- ✓ Planificar y organizar la Acción Social teniendo en cuenta las necesidades identificadas y los recursos.
- ✓ Intervenir en la realidad social a nivel preventivo, asistencial y de reinserción.
- ✓ Colaborar con el equipo de Acción Social, responsabilizándose de las funciones propias de su profesión.
- ✓ Colaborar con los sectores comprometidos en el desarrollo social y ser un agente de éste.
- ✓ Evaluar periódicamente su actuación profesional.
- ✓ Estar al corriente de los nuevos conceptos de la profesión, adaptando su actividad, según las modificaciones de las necesidades sociales, la evolución de la ciencia y la tecnología y la disponibilidad de los recursos humanos y materiales.
- ✓ Actuar como educador permanente en cualquier nivel de su trabajo profesional.
- ✓ Mantener, utilizar y explicitar la metodología científica del Trabajo Social en toda la investigación e intervención social, y cuando sea necesario, contribuir al desarrollo de los conocimientos científicos en el campo social.
- ✓ Participar, llegado el caso, en la formación de trabajadores sociales, en el marco de sus actividades profesionales.

> La Escuela de Trabajo Social imparte una enseñanza integral e integradora, y con una honda preocupación por el hombre-problema. Como ejemplo de integración el centro intenta trabajar en clave de comunidad educativa. Es obvio pensar, que el alumno, inserto en este clímax, comienza a experimentar en sí mismo y en su entorno un auténtico Trabajo Social" (Normas de Régimen Interior Preámbulo. Curso 1979-1980. Archivo de la Escuela. Legajo 32).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y de forma paulatina, se van introduciendo nuevas asignaturas con lo que crece su número así como el número de horas lectivas, que se amplía respecto al que existía en años precedentes. Algunas asignaturas tienen

[75] Acta del Claustro de Profesores de fecha 18 de junio de 1979.

carácter cuatrimestral, así como los siguientes seminarios: Técnicas de Investigación Social[76], Salud Pública[77], Sociología de la medicina, Antropología, Historia[78], Historia de Andalucía, Ética profesional[79], Teoría y técnicas de grupo, Economía social. A las asignaturas de Metodología se les asigna un número de horas más elevado que a otras asignaturas, por ser el eje central de la carrera, que queda fijada en 5 horas semanales.

> "Después hicimos un plan de estudios, se introduce una nueva visión de lo que debía ser, yo tenía muy buena relación, vinculación con la escuela de Madrid, iba a reuniones a Madrid, porque nos llamaban, empezar a discutir sobre proyección universitaria, asistí a muchísimas reuniones, Elvira Cortajarena, Patro, con ellas tuve muy buena relación…porque nos apreciaban…" (Entrevista 1: 2KLM/3KLM).

Para visualizarlo con mayor claridad, se ofrece al final de este apartado el cuadro nº 44 que nos permite ver, curso a curso, las modificaciones introducidas y los cambios de denominación de asignaturas desde 1968 hasta 1983.

A la vez que aumentaba el número de asignaturas y el número de horas de docencia, aumenta también el de profesores, aunque es frecuente que un mismo profesor se encargue de impartir varias asignaturas en varios cursos. Por ejemplo, hay profesores que imparten seis asignaturas, dos en cada uno de los tres cursos y otros que imparten tres asignaturas en primero, dos en segundo y una en tercero (Gratificaciones profesorado y nóminas personal en el curso 1980-1981. Archivo de la Escuela. Legajo 1.2). Aunque esto es algo excepcional en periodos de reestructuración como el que se estaba llevando a cabo.

También se amplía el número de profesoras dedicadas a la docencia de las asignaturas específicas de Trabajo Social, tanto las asignaturas teóricas como las prácticas. Se pasa de tres profesoras en 1971-1972, a seis a partir del curso 1979-1980, para pasar a cinco en los cursos 1980-1981, 1981-1982 y cuatro en el curso 1982-1983.

[76] Se imparte de forma cuatrimestral en 1º y 2º curso, y de forma anual en 3º curso.
[77] Esta asignatura procede de la reestructuración de la asignatura del plan de estudios, Medicina, que se convierte en dos, Salud Pública y Sociología de la Medicina. Ambas pasan a ser cuatrimestrales.
[78] Tiene carácter de Seminario.
[79] Procede de la reconversión de la asignatura del plan de estudios Formación religiosa, y pasa a impartirse en los tres cursos de forma cuatrimestral.

A partir del curso 1980-1981, se hace habitual un cambio de denominación de las asignaturas específicas respecto al plan de estudios oficial. Pensamos que se hace más bien respondiendo a criterios de simplificación del nombre y para una mejor identificación de las mismas, si tenemos en cuenta que los nombres de las asignaturas eran muy largos, que a criterios orientados a introducir variaciones radicales en los contenidos: Principios Generales y Metodología del Servicio Social, se hace habitual el uso de su denominación como Métodos I, Servicio Social Individualizado y de Grupo, como Métodos II, Servicio Social de comunidad y organización de Servicios Sociales, Métodos III, y las Prácticas de Servicio Social como Prácticas I, Prácticas II y Prácticas III**.**

6.1. Formación Práctica

La formación práctica requiere un apartado especial por la importancia que tiene y el gran número de horas que se le asigna en el plan de estudios, y porque forma parte consustancial de la formación de los trabajadores sociales. Este aspecto es el que se mantendrá invariable durante todo el periodo investigado.

> "Lo que sí recuerdo es la importancia que tenían las Prácticas, yo creo que lo que más…recuerdo que en primero hicimos un estudio de los barrios, a través de un trabajo descriptivo de la situación de la Barriada de la Navidad, en segundo estuve en el Hospital Psiquiátrico, y en tercero en el Colegio Nacional "Vázquez Díaz", haciendo un trabajo de grupo… cada una de nosotras tenía que formar un grupo de chavales, porque era la teoría que teníamos que aplicar… pero se daba un conflicto entre el principio teórico que nos enseñaban, de que la formación de grupos tenía que nacer de la necesidad sentida… y los niños lo que querían era jugar al fútbol, pero nos obligaban a formar grupos, porque teníamos que aprender la teórica aplicándola a la prácticas… la profesora nos decía, si los niños quieren jugar al fútbol, haced una liguilla y aprended de esa experiencia… Íbamos a las casas de los niños, hablábamos con la madre, veíamos como eran las casas, como vivían las familias…se hacía mucho trabajo comunitario, nos pateábamos el barrio… conociendo todo lo que había…se hacía también mucho trabajo comunitario" (Entrevista 4: 1F/2J).
>
> "Una cosa que me impactó mucho, que me aportó humanamente, fue conocer todos los barrios marginales de Huelva, pero no pasearnos por ellos, no…sino visitar las casas, entrar en ellas, eso fue un choque brutal, eso sí que se me quedó, pero más como conocimiento que otra cosa, como conocimiento de la realidad social, pero la práctica se quedaba en el conocimiento, porque después la capacidad para intervenir brillaba por su ausencia, no lo sabía, no teníamos ni idea, creo que no lo sabía nadie, eso no te lo enseñaban, la sensación es que lo que tú hacías no servía para nada… lo que te he dicho antes, de las prácticas en general ¿no?...o sea, te encontrabas con muchas realidades, pero tampoco sacabas el aprendizaje de cómo intervenir, no había materias que te ubicaran, no había materias que te introdujeran en el aprovechamiento de los recursos que había" (Entrevista 5: 1G).

> "Para mí las prácticas fueron muy importantes, aunque eran a la aventura de dios, a lo que pudiéramos encontrar y dar con el profesional que te pudiera enseñar algo… yo tuve mucha suerte, pero otros compañeros míos no…y los que trabajaban lo tenían más difícil, porque las tenían que hacer de noche, en alguna asociación de vecinos…y cuando te mandaban a un colegio, ni te cuento, allí te metían y ya está… las prácticas no estaban organizadas, pero ya te digo…lo más difícil era para la gente que trabajaba" (Entrevista 6: 1K).

> "Después hice mis prácticas en el Stella Maris, que allí me di de bruces…allí no hacía nada, allí lo que había era una pandilla de revolucionarios, allí iba la gente de comisiones obreras, del sindicato libre de la marina mercante, de la ORT, ... allí lo que yo hacía era acompañar a… a los pueblos de la costa, y yo, nada a estar allí, fue una locura…algo muy político... pero aprendí mucho… fue una experiencia muy interesante, aunque estaba un poco pez, a mí me faltaban referentes, habíamos vivido en una dictadura... bueno, yo empecé a tener referentes en COU, con una profesora… bueno, allí seguimos el discurso de Arias Navarro, y cuando murió Franco fue una alegría tremenda…" (Entrevista 5: 1G).

Las Prácticas estaban orientadas básicamente a cubrir dos objetivos generales; primero, conocer la realidad social a partir del contacto con situaciones concretas de necesidad y, segundo, mediante un trabajo de reflexión, estudio e interpretación, aplicar los conocimientos teóricos que orientan esa práctica profesional haciendo frente a esa situación para cambiarla. Esta formación práctica estaba considerada como el centro de la formación, al que el resto de materias tenían que iluminar, apoyar y proporcionar el sentido científico (Caballero, Hernández, Reyes, 1977: 45).

Era una asignatura que se cursaba en los tres cursos. Se concebían como prácticas a desarrollar en un centro donde estuviera presente un profesional, asistente social, que guiara al alumno en su aprendizaje, pero no siempre era posible. Huelva ofrecía muy pocas posibilidades para ubicar a todos los alumnos por el reducido número de asistentes sociales en ejercicio que existían, por lo que había que "crear centros de prácticas", con supervisión directa por parte de las profesoras de la Escuela, para suplir esta carencia.

> "Simultáneamente se imparten clases teóricas y prácticas de trabajo social, preferentemente en organismos e instituciones donde trabajan asistentes sociales. Pero como esto no es siempre posible, hay que "crear centros de prácticas" supervisadas por profesores de la Escuela, como en algunos colegios de EGB, donde los alumnos realizan su labor social" (Estudio Memoria de la Escuela de Asistentes Sociales. Julio 1977. Archivo de la Escuela. Legajo 32).

En efecto, esa era la realidad de la Escuela de Huelva al haber pocos profesionales trabajando se tenía que hacer uso de centros, colegios y asociaciones fundamentalmente, donde no existía profesional, para que los alumnos intentaran poner en práctica los conocimientos adquiridos, pero no siempre eso era así.

> "…. Había muy pocos campos de prácticas, Stella Maris, Serem, Hospital Psiquiátrico, Instituto Social de la Marina y poco más…bueno y en los colegios…que los alumnos iban solos, nos lo teníamos que buscar nosotros" (Entrevista 2: 1H/4I).

También era frecuente y habitual, que los estudiantes hicieran trabajos de campo sobre diferentes temáticas, y en los barrios, como nos muestran los contenidos de las entrevistas, realizadas a alumnas de varias promociones.

Estas dificultades no eran sólo de la Escuela de Huelva sino que todas las escuelas de España. Compartían las mismas dificultades para la organización de las prácticas, "existen muy pocas instituciones, donde el Servicio Social fuera un servicio primario; las Escuelas se encuentran entonces que, para organizar las prácticas, antes tenían que organizar el servicio" (Vilas, 1963: 115).

Las gestiones para que los estudiantes se trasladaran a las distintas Instituciones y Organismos se hacían a través de cartas o llamadas telefónicas, solicitando los permisos oportunos. Había que explicar en numerosas ocasiones en qué consistía el trabajo del asistente social, hacerles ver la conveniencia de tener este servicio y convencerles para que aceptaran tener alumnos en prácticas. Así, la Escuela se encontraba con una doble responsabilidad: la formación de los estudiantes y la organización de los servicios. Esto sucedía sobretodo en los colegios, asociaciones de vecinos, barriadas, etc. La creación de dichos centros de prácticas, pues, respondió más a la petición de la Escuela que a requerimiento de las instituciones, lo que condicionó, ante la urgencia de su creación, que fueran las normas y patrones culturales de ésta las que configuraran las pautas de la función profesional y no a la inversa.

Por tanto, aprender de forma directa de la intervención profesional no siempre era posible por la escasez de instituciones que contaran con trabajadores sociales en sus plantillas. Así el alumnado más que conocer directamente la intervención social, apren-

dió a hacer lo que podía, con los escasos elementos de que disponían en servicios en los que desconocían su función.

Será a partir del curso 1975-1976, cuando haya constancia del número de horas, 450 en primero y 460 en segundo y tercero, un total de 1.370, y la institución dónde se han realizado, como se pone de manifiesto en los certificados de notas.

Los centros donde los estudiantes cursaban su asignatura de Prácticas fueron aumentando conforme se producían reestructuraciones importantes en la organización administrativa y docente de la Escuela, que también coincide con la proyección de ésta hacia el exterior. Se fueron abriendo más centros de prácticas porque el número de asistentes sociales contratados comienza a aumentar, aunque muy lentamente, y porque hay profesoras que tienen dedicación exclusiva para responsabilizarse de esta asignatura.

Veamos la opinión que tienen las personas entrevistadas sobre la importancia de las prácticas:

> "Las prácticas yo creo que era el núcleo fundamental de la carrera, otra cosa es que valoremos como estaban organizadas, el rendimiento, pero eran fundamentales, se les daba muchísima importancia, además que le dedicábamos muchas horas, porque aunque nadie lo decía, implícitamente eran muy importantes…lo que tenía su traducción real, porque tú le dedicabas mucho tiempo, tenía su lógica, porque eso se traducía en el número de horas, es decir, tú hacías prácticas en primero, en segundo y en tercero…el hecho de que estuviéramos los tres años y todos los días de la semana…es decir…había más horas de prácticas que de clase, por eso, aunque nadie lo decía, era lo más importante, se daba por hecho.." (Entrevista 5: 1G).

> "Yo hice las prácticas, en primer año, estudio de campo de las barriadas más deprimidas de Huelva; en segundo, en el Hospital Psiquiátrico con una trabajadora social y en tercero, en un colegio de uno de los barrios que había conocido en primero, y teníamos que aplicar la teoría de los grupos que íbamos dando: ver los líderes del grupo, etc. (Entrevista 4: 1F/2J).

> "Las prácticas tenían mucho valor, para mí era muy importante, porque lo que yo quería era conocer la realidad porque es por lo que yo había optado por hacer la carrera… pero no estaban estructuradas, fue la época en que se creó el Torrejón… el trasvase de las chabolas de las marismas… las dos asistentes sociales que trabajaban allí pidieron a la Escuela que los alumnos colaborasen con el Ayuntamiento, haciendo unas encuestas, desarrollo comunitario, yo me dediqué los tres años al Torrejón. Había mucho tiempo de prácticas, pero sin control, sin organización, pero había muchas horas de prácticas… las

> prácticas nos la buscábamos nosotras… era un desastre... en tercero fue un desastre, nos pusieron en un colegio y no hicimos nada…" (Entrevista 3: 1J/2L).

> "Yo hice mucho trabajo de campo, pero sin supervisión ni nada… nos mandaban a hacer las encuestas y nos teníamos que enfrentar solas sin pautas, sin orientaciones, ni precauciones… yo me he metido en zonas de chabolas con 17 años, de hecho la experiencia era muy dura, fíjate, que ahora no me metería. Fíjate si la sensación era de que no sabía nada, que en el verano de primer curso estuve todo el verano haciendo prácticas para aprender porque tenía la sensación de no saber nada" (Entrevista 3: 1J/2L).

Para finalizar ofrecemos una relación de centros con los que la Escuela contaba habitualmente a lo largo del periodo investigado y los títulos de los trabajos que los alumnos hacían en su periodo de prácticas:

Cuadro nº 43. Centros de Prácticas 1968-1983

Colegios
Colegio "Funcadia"
Colegios Nacional "Vázquez Díaz"
Colegio Nacional "José Antonio"
Colegio Nacional "Arias Montano"
Colegio Nacional "Andalucía"
Colegio Nacional "15 de junio"
Colegio Nacional "Martín Alonso Pinzón
Colegio de Educación Especial "Sagrada Familia"

Otros
Stella Maris
Fondo Nacional de Asistencia Social
Hospital Psiquiátrico
Hogar del Pensionista de la Seguridad Social
Residencia del Pensionista de la Seguridad Social
Instituto Social de la Marina
Instituto Nacional de Asistencia Social
SEREM
Gobierno civil
Patronato de Protección a la Mujer
Tribunal Tutelar de Menores
Cáritas[80]

[80] Los alumnos hacen sus Prácticas en esta Institución desde el inicio de los estudios, así se refleja en la Carta de fecha 13 de agosto de 1968, dirigida por el Director de la Academia, Alberto Prat Pons al Director de Cáritas Diocesana de Acción Católica de Huelva, Juan Leal Díaz, donde le agradece las becas que

Centro Social “Virgen de Belén”
Barriada “El Torrejón”
Grupo de Jóvenes Barriada “Navidad”

Asociaciones de Vecinos
Asociación de Vecinos “La Orden”
Investigación sobre organización Asociación de Vecinos
Asociación de Vecinos “Santa Marta”
Asociación de Vecinos “La Merced”

Trabajos de Investigación y Estudios
Trabajo de campo sobre el eucalipto
Trabajo en el municipio de Cartaya (Huelva)
Trabajo de investigación (sin especificar)
Trabajo teórico (sin especificar)
Investigación en el campo de la pesca
Investigación contaminación del medio ambiente
Estudio Zona industrial
Estudio tema de la contaminación
Estudio “El Andévalo”
Estudio sobre aspectos de la pesca
Estudio sobre la sanidad en equipo interdisciplinar
Estudio zona industrial
Estudio Zona Minera
Estudio sobre diferentes realidades de Huelva
Estudio sobre la prostitución (Asociación Vecinos “La Merced”)

Fuente: Elaboración propia a partir del Archivo de la Escuela. Legajos 32, 36.

concede a los alumnos de Asistentes Sociales, por un importe de 6.000 pesetas, para 6 alumnos, y se hace referencia además a la cuestión de las prácticas de asistencia social (Archivo de la Escuela. Legajo 11).

Cuadro nº 44. Evolución plan de estudios desde 1968 hasta 1983

Asignaturas/Cursos Académicos	**1968/1969-1977/1978**	**1978-1979**	**1979-1980**	**1980-1981**	**1981-1982**	**1982-1983**
Primer Curso						
Formación Religiosa	X					
Formación del Espíritu Nacional	X					
Educación Física	X					
Principios y Metodología del Servicio Social	X					
Metodología del Servicio Social		X				
Metodología			X	X	X	X
Prácticas de Servicio Social	X					
Prácticas de Trabajo Social I			X	X	X	
Prácticas						X
Sociología General	X	X	X	X	X	X
Técnicas de Investigación Social I (TIS)			X	X		
Elementos de Estadística y Demografía	X	X	X	X		
Estadística					X	X
Psicología General	X	X	X	X	X	X
Nociones de Medicina e Higiene	X					
Medicina, Higiene, Sanidad y Puericultura		X				
Salud Pública			X	X	X	X
Elementos de Derecho	X	X	X	X	X	X
Antropología		X	X	X		
Ética Profesional		X	X	x	X	X
Historia			X	x	X	
Historia de Andalucía						X
Economía					X	X

Segundo Curso	68/69-77/78	1978/1979	1979/1980	1980/1981	1981/1982	1982/1983
Doctrina Social de la Iglesia	X					
Formación del Espíritu Nacional	X					
Educación Física	X					
Servicio Social (Individual y de Grupo)	X	X	X			
Metodología de Servicio Social						
Metodología II				X	X	X
Prácticas de Servicio Social	X	X				
Prácticas II				X		
Prácticas de Trabajo Social II			X			
Prácticas					X	X
Sociología (Estructura Social Contemporánea)	X	X				
Sociología		X			X	X
Sociología II			X			
Sociología Fundamental				X		
Técnicas de Investigación Social II (TIS)		X	X	X		X
Psicología Genética y Diferencial	X	X	X			
Psicología Social			X			
Psicología Evolutiva y Diferencial				X		
Psicología Evolutiva					X	X
Teoría y Técnica de Grupo					X	X
Psiquiatría Social e Higiene Mental	X	X				
Psiquiatría					x	X
Psiquiatría Social			X	X		
Derecho del Trabajo y Seguridad Social	X		X			
Derecho del Trabajo		X		X		
Derecho					X	X
Economía	X	X	X	X	X	X
Ética Profesional			X	X		
Seminario de Historia				X		

Historia de Andalucía						X
Historia			X		X	
Antropología		X				
Tercer Curso	68/69-77/78	1978/1979	1979/1980	1980/1981	1981/1982	1982/1983
Formación Religiosa	X					
Educación Física	X					
Servicio Social de Comunidad y Organización de Servicios Sociales	X	X				
Metodología III	X		X	X		
Metodología					X	X
Prácticas de Servicio Social	X	X	X			
Prácticas III				X		
Prácticas					X	X
Sociología (Técnicas de Investigación Social)	X	X				
Sociología de la Medicina			X	X	X	X
Técnicas de Investigación Social			X	X		X
Técnicas de Investigación Social III (TIS)					X	
Psicología Social	X	X	X	X	X	X
Teoría y Técnicas de Grupo					X	
Medicina Social	X	X				
Seguridad Social						X
Economía Social		X	X			
Economía				X	X	X
Antropología		X				
Moral Profesional	X					
Ética Profesional			X	X		
Historia Moderna y Contemporánea de Huelva			X			
Seminario de Historia				X		
Historia					X	

Fuente: Elaboración propia. Archivo de la Escuela. Actas de exámenes. Archivo de la Escuela. Legajos 29 y 30.

7. Las personas: los estudiantes, los profesores, y el personal de servicios administrativos

7.1. Los estudiantes

En el primer año en que se cursan los estudios de Asistente Social, curso 1968-1969, el grupo de estudiantes que se matricula era de 10 personas, 5 mujeres y 5 varones[81], mientras que en último año al que llega nuestra investigación se matriculan en primer curso 62 alumnos, de los cuales, 46 son mujeres y 16 varones.

Creemos que es interesante destacar la formación inicial de las personas que se matriculan de estos nuevos estudios, en lo que sería la primera promoción de asistentes sociales de la Escuela de Huelva: un sacerdote, dos practicantes, tres maestras nacionales, tres graduados sociales y un bachiller superior. Como podemos observar, todos, excepto una persona, tienen ya otra titulación. Si comparásemos el perfil de este alumnado con el perfil de años posteriores, desde luego que es muy diferente, porque el grueso del alumnado lo componen estudiantes con el bachiller superior recién terminado, si bien hay un porcentaje de alumnos, aunque mínimo y que varía de un curso a otro, que entra también con otra titulación u otros estudios: enfermeras, graduados sociales, administrativos, auxiliares de enfermería, etc.

Otro dato significativo es el porcentaje de hombres y mujeres que es del 50%, dato que no se volverá a repetir ningún año más. Y, por último, otro dato a destacar es la edad con la que acceden a estos estudios, que supera con creces la edad media del alumnado de cursos posteriores.

Los alumnos, al tratarse de una Escuela privada, tenían que pagar, además del precio de la matrícula, que se enviaba íntegramente a la Escuela Oficial de Madrid, una cuota mensual, que fue aumentando a lo largo de todo el periodo[82].

[81] Aunque en algunas actas de exámenes aparecen hasta 12 alumnos. Esto se debe, probablemente a que, alumnos que habían comenzado la carrera en otra escuela hacen un traslado de expediente para terminar en la Escuela de Huelva. Estos alumnos traen ya asignaturas cursadas.

[82] El tema de las cuotas que los alumnos han venido pagando a lo largo de los distintos cursos se trata en el apartado 4. Aspectos económicos.

Hasta 1973 los estudiantes no contaban con seguro escolar, como era tradicional en casi todas las enseñanzas. Ello fue objeto de numerosas consultas hasta que, en ese año, se arbitra y dispone que cada Escuela lo concierte con las correspondientes Delegaciones Provinciales del Instituto Nacional de Previsión. La cuota que el estudiante tenía que abonar era de 171 pesetas, exceptuándose a aquellos mayores de 28 años y estudiantes extranjeros que no fueran hispanoamericanos, portugueses, filipinos, andorranos, brasileños, haitianos, franceses, sirios, jordanos, guineanos y marroquíes (Circular Escuela Oficial de Asistentes Sociales de Madrid. Archivo de la Escuela. Legajo 11).

En ese mismo año de 1973, se da un paso adelante para los estudiantes cuando por Orden de 3 de julio[83] se regula el acceso de los asistentes sociales a los estudios universitarios. Con anterioridad a esta Orden, el acceso, a pesar de tener una carrera de grado medio estaba denegado, lo cual supuso el cumplimiento de una necesidad sentida y una conquista más desde el ámbito profesional y académico. Los requisitos para dicho acceso eran tener el Bachiller Superior o equivalente y estar en posesión del título de Asistente Social, expedido por el Ministerio de Educación y Ciencia, previa petición al Rectorado de la Universidad donde se desearan cursar estudios superiores. Con esta disposición se favoreció que aquellos estudiantes que habiendo finalizado sus estudios, motivados por cursar estudios superiores, pudieran hacerlo con las menores trabas posibles, teniendo en cuenta que el beneficio que se obtenía era no tener que hacer el Curso de Orientación Universitaria (COU), obligatorio para poder acceder a la Universidad, quedando convalidado automáticamente con la posesión del título de Asistente Social.

Respecto a la consideración que el alumnado tenía sobre la dinámica de las clases, los contenidos de las asignaturas, el profesorado, etc. la información más destacada la podemos extraer de las entrevistas realizadas a alumnas de las primeras promociones:

> "Las clases eran directivas, algunas, otras no, pero eran con el formato clásico, aunque nuestra clase era muy participativa, queríamos hablar… éramos muy pocos y con una conciencia…yo avancé mucho en la conciencia social, muchísimo…" (Entrevista 3: 1J/2L).

[83] BOE 165 de 11 de julio de 1973.

> "El recuerdo que tengo de las clases, pues eso… las clases eran pues "como de andar por casa", muy poco sistemáticas, yo me estudiaba lo que decían, me examinaba y ya está… es decir yo no tenía ningún otro referente académico distinto…" (Entrevista 5: 1G).

> "Había una conexión muy importante entre alumnos y profesores, la jerarquía como tal no se veía, los profesores contaban con nosotros para tomar las decisiones…no es que fueran con la propuesta a ver qué nos parecía, sino que las decisiones las tomábamos entre todos" (Entrevista 6: 1K).

> "Fue un aprendizaje de la democracia todo aquel movimiento asambleario…se creó un ambiente emocional que no se querían estatus diferentes entre profesores y alumnos, se quería que todo fuera muy igualitario…en las asambleas tenía que haber quórum para tomar decisiones" (Entrevista 4: 1F/2J).

Respecto a la Escuela como institución y, a pesar de los distintos momentos por los que ésta ha pasado, la opinión de algunos de ellos es en general buena, aunque no dejan de reconocer las deficiencias que tenía a muchos niveles:

> "Las Escuela era algo especial (desde mi perspectiva de ahora) ¿por qué era especial? por el número de alumnos, por su funcionamiento, por los profesores que daban clase… la Escuela funcionaba por puro voluntarismo de los profesores…que claro condicionaba lo académico…no podemos olvidar el momento de la transición política que tiene su reflejo también en el enfoque de los problemas sociales…" (Entrevista 5: 1G).

> "Mi paso por la Escuela la recuerdo como una época positiva, participé activamente en el cambio profundo que se llevó a cabo, yo me sentí miembro activo, a mí me marcó estudiar Trabajo Social. Empezamos a utilizar el término Trabajo Social en cuanto a quitar el contenido asistencial a la carrera, a partir de leer a Ander-Egg y a Kisnerman, nosotros nos percibíamos como trabajadoras sociales, no como asistentes sociales…ese lenguaje lo teníamos desde primero" (Entrevista 3: 1J/2L).
> "Por tanto, éramos un alumnado muy motivado, éramos un alumnado excelente, muchos de ellos hasta trabajando haciendo un gran esfuerzo, yo tenía compañeras que eran enfermeras, auxiliares de enfermería, que venían con el bocadillo en la mano para no faltar a clase… no faltaba nadie a clase, eso de faltar a clase, no era procedente, yo no recuerdo que se faltara a clase, porque teníamos mucho interés por aprender, por sacar la carrera… nosotros éramos casi una militancia, fíjate, en nuestra promoción había un elemento emotivo que era algo más que estudiar una carrera, era luchar por una profesión, sacarla adelante unos estudios y una profesión, era dignificarla…los alumnos estábamos muy unidos y éramos muy activos" (Entrevista 3: 1J/2L).

> "Mi paso por la escuela, yo tengo en general un buen recuerdo, más que por lo que daban allí, por las relaciones que eran muy cercanas, éramos un grupo pequeño, nos llevábamos muy bien, yo no lo vivenciaba como algo costoso ni agobiante ni nada de eso…" (Entrevista 5: 1G).

Ya hemos hecho referencia con anterioridad al sistema de evaluación permanente que se establece a partir del curso 1979-1980. Dentro de la valoración del alumnado, así se autoevaluaban ellos mismos (Acta de Asamblea de Escuela de fecha 3 de junio de 1981)

> "Hay un absentismo importante y se está deteriorando la conciencia de la Escuela".
>
> "Los alumnos de tercero, unánimemente valoran positivamente sus años en la Escuela. Hay armonía, participación, aumento del interés vocacional por los estudios, solidaridad. Se llevan un buen recuerdo de la Escuela".

También los profesores evaluaban al conjunto de estudiantes, tomamos la valoración que hace uno de los profesores y director:

> "Curso 1º. Es un curso heterogéneo, donde existen grupos muy definidos por el interés por la carrera. De todas formas hay escasa participación y el peso de los problemas reales recae sólo sobre tres o cuatro.
> Curso 2º. Es un curso muy homogéneo, saben hacer y son exigentes. Es el curso que da más estabilidad a la Escuela.
> Curso 3º. Es el primer curso que sale desde la nueva etapa de la Escuela. A ellos les toca hacer una valoración con la perspectiva de los tres años".

Lo anterior no es más que un indicativo del nuevo giro que la Escuela pretendía. Quería alumnos motivados por estudiar la carrera, por ser asistente social. Para asegurarse al aspiración, antes de comenzar cada curso, y una vez que los alumnos habían hecho la preinscripción, a todos los de nuevo ingreso se les hacía una entrevista personal por parte de la Dirección y la Secretaría Técnica[84], antes de que formalizaran la matrícula, para comprobar las motivaciones en la elección de la carrera, así como la información que tenían sobre la misma (Citaciones a los alumnos de nuevo ingreso. Archivo de la Escuela. Legajo 11 y Libro de Actas de la Junta Rectora de fecha 17 de septiembre de 1980. Legajo 1.1). Igualmente se establece en las Normas de Régimen Interior, Artículo 3ª, lo siguiente:

> "A fin de asegurar la calidad de la enseñanza teórico-práctica, la Escuela, dependiendo de los propios recursos y necesidades, establecerá en cada curso académico el número de alumnos de primer curso al que podrá impartir enseñanza, debiéndose efectuar una entrevista personal con cada aspirante a fin de efectuar las expectativas reales y vocacionales

[84] Que podían delegar en algunos de los profesores.

> del mismo sin que dicha entrevista tenga carácter excluyente o selectivo. Dicha entrevista deberá estar programada por la Junta Rectora y será realizada por el Director o Subdirectora del Centro. Se efectuará en los días del 1 al 20 de septiembre".

Una muestra del tipo de preguntas que se hacía para la selección es la que consta en el Archivo de la Escuela (Legajo 5) de fecha 22 de septiembre de 1983. Las preguntas están divididas en dos bloques: Unas preguntas van dirigidas a comprobar la motivación del candidato (siete preguntas) y otro bloque son de información general social (nueve preguntas):

- ✓ "¿Por qué has decidido entrar en la Escuela de Trabajo Social?
- ✓ A tu entender, ¿qué es el Trabajo Social?
- ✓ ¿Conoces la profesión de Trabajador Social? Si tu respuesta es afirmativa, ¿a través de qué la has conocido?
- ✓ Si no entraras en la Escuela de Trabajo Social, ¿qué harías?
- ✓ Cita tres grupos de marginados y expón cuál es a tu entender la situación actual de uno cualquiera de esos tres grupos.
- ✓ ¿Cuál es el principal problema social de tu barrio y qué harías para intentar resolverlo?
- ✓ Si has colaborado en algún grupo de actividad social, ¿qué finalidad tenía?
- ✓ ¿Conoces algún programa de radio o TV que trate de problemas sociales? ¿Cuáles? ¿Qué opinas sobre ellos?
- ✓ ¿Dónde centrarías los focos de tensión laboral en España? (Lugar geográfico y problemática).
- ✓ ¿Qué conoces de las gestiones del Ayuntamiento de tu pueblo o ciudad?
- ✓ ¿Qué problemáticas sociales te parecen las más importantes de Andalucía (Puedes enumerarlos y exponer sus orígenes, causas, extensión, desarrollo, consecuencias, etc.).
- ✓ ¿Cuáles son las fuentes básicas de riqueza en Andalucía?
- ✓ ¿Qué tipo de ayudas sociales presta al ciudadano la Administración Pública?
- ✓ De las siguientes asociaciones -de vecinos, de padres de alumnos y comité de empresa-, escoge la que más conozcas y explica su funcionamiento.
- ✓ Causas del problema de la drogadicción.
- ✓ ¿Qué problemas implica la emigración de una familia?

La Comisión encargada de efectuar la prueba de ingreso a los candidatos acuerda, entre otras cosas:

> "Que el director de la Escuela sea el encargado de comunicar a los alumnos candidatos:
> a) que hay razones para adoptar la actitud de seleccionar a los matriculados; una de ellas es, por ejemplo, la falta de espacio para acoger a tantos alumnos.
> b) que si hay algún candidato que no esté suficientemente interesado en realizar los estudios de Trabajo Social, puede renunciar a examinarse a fin de dejar su puesto a otros interesados.
> c) que se les va a exigir unas horas de prácticas, y que si alguno de ellos va a encontrar especiales dificultades en hacerlas es preferible que renuncie a su matrícula.

> d) que se apele a la sinceridad de los alumnos en el momento de responder a las cuestiones que se le planteen".

Estas pruebas, por la información que tenemos, parece que cobraban todo su sentido por el número de alumnos que presumiblemente deseaban cursar los estudios, que superaban el número de plazas disponibles, y por el número de preguntas y su excesivo contenido, que les hacía enfrentarse a los candidatos a una prueba de selección con un cierto rigor, por su carácter de "examen" sin un temario previo.

De otro lado, los alumnos son conscientes del problema de la Escuela y del permanente déficit económico, por lo que no es infrecuente que eleven sus quejas al Patronato, a través de las Juntas del mismo:

> "Comunicado de los alumnos de la Escuela de Trabajo Social.
> Los alumnos de la Escuela de Trabajo Social de Huelva, desean ante todo expresar su agradecimiento al Patronato por el interés y ayuda que han demostrado hacia el centro, actitud que deseamos se mantenga y profundice para que sea posible el correcto funcionamiento de éste.
> No obstante, queremos hacer constar nuestra preocupación ante las dificultades económicas en que se debate la Escuela casi de forma permanente, situación que es incompatible con el logro de unos niveles de calidad en las enseñanzas acordes con nuestras expectativas profesionales y con las necesidades sociales a las que nuestro trabajo en el futuro debe forzosamente atender.
> Somos conscientes de las dificultades que entraña para el Patronato cumplir las responsabilidades que ha asumido a favor de la Escuela. Pero la superación de dichas dificultades es la única vía para que nuestro centro salga adelante y para que nuestra actuación profesional en un futuro muy próximo tenga la calidad científica que objetivamente exige el campo de trabajo que nos es propio.
> Para ello, estimamos imprescindible hacer cada día más directa e intensa la relación entre el Patronato y los alumnos.
> Huelva 9 de julio de 1981. (Libro de Actas. Junta del Patronato de fecha 10 de julio de 1981. Archivo de la Escuela. Legajo 1).

Por último, vamos a ver los derechos y deberes del alumnado, que no quedan regulados hasta que no se elaboran los Estatutos y las Normas de Régimen Interior del Centro. En los Estatutos constan, en sus artículos 38 y 39, lo que hace referencia a ellos:

> Artículo 38. El alumnado de la Escuela de Trabajo Social, considerará como deber social ineludible alcanzar el máximo nivel de rendimiento en el Estudio, colaborando con su sentido de responsabilidad al esfuerzo realizado en su formación profesional.
>
> Artículo 39. Ser reconoce al alumno los siguientes derechos y deberes:

a) Recibir una educación educativa[85] a lo largo de sus estudios, de acuerdo con sus actitudes personales, que le ayude a situarse en el contexto social, como profesional del Trabajo Social.
b) Experimentar una valoración objetiva de su rendimiento educativo, mediante un sistema de evaluación continua, de acuerdo con la orientación de la enseñanza de la Escuela.
c) Participar en la marcha general de la Escuela mediante representación en los Órganos de Gobierno y Asesores, tal como establecen los presentes Estatutos y, en su día, el Reglamento del Régimen del Alumnado.
d) Colaborar en el normal desarrollo de las actividades de la Escuela, contribuyendo a no perturbar el orden y la disciplina académica necesaria.
e) Obtener las becas y ayudas sociales que estipule el Ministerio de Educación y Ciencia.
f) Formular por escrito reclamaciones fundadas ante los organismos competentes de la Escuela y el Patronato, en los casos de abandono o defectuosos cumplimientos de las funciones educativas.
g) Tomar parte de las actividades culturales extra escolares que se realicen en la Escuela y sean de interés para su desarrollo personal.
h) Abonar las tasas oficiales que fije la Escuela Oficial de Asistentes Sociales Madrid y las cuotas que sean aprobadas por el Patronato.
i) Estar sujeto a lo que establezcan los presentes Estatutos y los Reglamentos de Régimen Interior de la Escuela y del alumnado.

Respecto al alumnado, las Normas de Régimen Interior, en su Artículo 29 establece:

"El alumno de la Escuela cumplirá los requisitos de ingreso y permanencia en el Centro que se establecen en los Estatutos y en estas Normas de Régimen Interior. El alumno tendrá los derechos y deberes que se recogen en los Estatutos.

Artículo 30. Para cumplir los fines que le son propios a esta Escuela, es necesario que el alumno participe al máximo en todas las actividades que se desarrollan en la misma.

Los artículos 31, 32, 33 y 34 y 36, establecen la representación de los estudiantes en los órganos de gobierno, así como el sistema de elección de los mismos y las funciones que tienen los cargos electos.

A continuación ofrecemos una tabla donde podemos observar el número de estudiantes que se matricularon en la Escuela desde el curso 1968-1969 hasta 1982-1983.

[85] Trascripción literal

Cuadro nº 45. Estudiantes matriculados desde 1968 hasta 1983

Curso	Mujeres	Varones	Total
1968-1969			
Primero	7	5	12
Segundo			
Tercero			
	7	**5**	**12**
1969-1970			
Primero	3		3
Segundo	5	3	8
Tercero			
	8	**3**	**11**
1970-1971			
Primero	5		5
Segundo	2		2
Tercero	7	3	10[86]
	14	**3**	**17**
1971-1972			
Primero	6	1	7
Segundo	6		6
Tercero	2		2
	14	**1**	**15**
1972-1973			
Primero	7		7
Segundo	4		4
Tercero	6		6
	17		**17**
1973-1974			
Primero	6	1	7
Segundo	6		6
Tercero	4		4
	16	**1**	**17**
1974-1975			
Primero	13	1	14
Segundo	5		5
Tercero	5		5
	23	**1**	**24**
1975-1976			
Primero	24	2	26
Segundo	7		7
Tercero	7		7

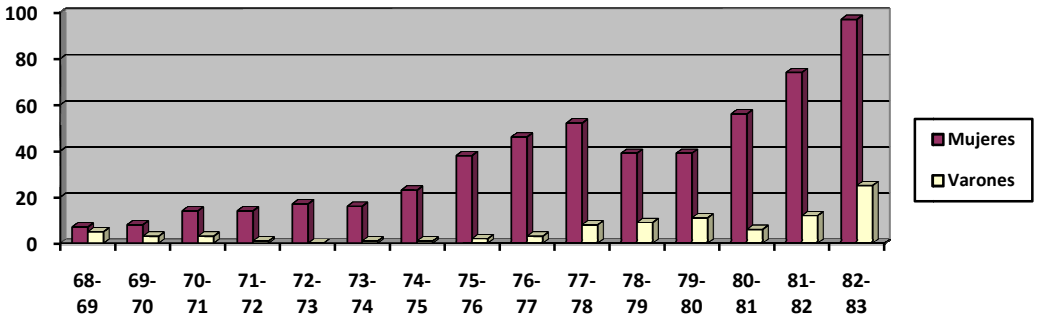
[86] Esta diferencia, respecto al curso de 2º del año anterior se debe a estudiantes que comienzan sus estudios en otra Escuela y hacen traslado de expediente, o bien, estudiantes que proceden de otros estudios y hacen sus respectivas convalidaciones. También las diferencias pueden deberse a estudiantes que no consiguen acabar sus estudios y repiten curso completo o alguna asignatura.

	38	**2**	**40**
1976-1977			
Primero	20	1	21
Segundo	18	2	20
Tercero	8		8
	46	**3**	**49**
1977-1978			
Primero	21	6	27
Segundo	15	1	16
Tercero	16	1	17
	52	**8**	**60**
1978-1979			
Primero	10	5	15
Segundo	15	3	18
Tercero	14	1	15
	39	**9**	**48**[87]
1979-1980			
Primero	18	5	23
Segundo	9	2	11
Tercero	12	4	16
	39	**11**	**50**[88]
1980-1981			
Primero	27	4	31
Segundo	18	2	20
Tercero	11		11
	56	**6**	**62**
1981-1982			
Primero	32	6	38
Segundo	24	4	28
Tercero	18	2	20
	74	**12**	**86**
1982-1983			
Primero	46	16	62
Segundo	29	5	34
Tercero	22	4	26
	97	**25**	**122**

Fuente: Elaboración propia. Actas de exámenes. Archivo de la Escuela. Legajos 29 y 30.

[87] En la Memoria del curso 1978-1979 se contabilizan 55 alumnos, 19 en 1º, 18 en 2º y 18 en 3º; pero cuando se especifica los lugares de procedencia: 31 de Huelva capital, 2 de Lepe, 2 de Nerva, 3 de Río Tinto, 2 de Niebla y 1 de cada una de las siguientes localidades: Palos de la Frontera, la Puebla de Guzmán, Bollullos del Condado, El Campillo, Cartaya, Tharsis, Cádiz y Badajoz, la suma de todos ellos hace 48. A lo largo del curso se dan de baja siete, por incompatibilidad horaria a causa del trabajo, por cambiar de residencia y cambio de estudios, entre los motivos más frecuentes.

[88] En la Memoria del curso 1979-1980, se contabilizan 58, 24 en 1º, 11 en 2º y 23 en 3º, especificándose los lugares de procedencia: 40 de Huelva capital, 4 de Valverde del Camino, 5 de Ayamonte, 2 de la Puebla de Guzmán, y 1 de cada una de las siguientes localidades: Lepe, Nerva, Riotinto, Bollullos, Tharsis, Cádiz y Badajoz.



El número total de estudiantes que se matriculan en el plazo de estos quince años en los tres cursos es de 630, de los cuales 540 son mujeres y 90 son varones, siendo el porcentaje de las primeras muy superior al de los segundos: 85,71% frente a 14,28%.

Cuadro nº 46. Evolución de matriculaciones en primer curso desde 1968-1983, desagregada por sexos

Curso	Mujeres	Varones	Total
1968-1969	7	5	12
1969-1970	3		3
1970-1971	5		5
1971-1972	6	1	7
1972-1973	7		7
1973-1974	6	1	7
1974-1975	13	1	14
1975-1976	24	2	26
1976-1977	20	1	21
1977-1978	21	6	27
1978-1979	10	5	15
1979-1980	18	5	23
1980-1981	27	4	31
1981-1982	32	6	38
1982-1983	46	16	62
Total alumnos matriculados	**245**	**53**	**298**

Ahora bien, si observamos el número de alumnos que se matriculan en primer curso, realmente podemos observar el crecimiento que se experimenta a lo largo de todos estos años, porque nos da un indicador de lo cotizados que pueden ser estos estudios con el paso de los años. El número total de alumnos que se matriculan en primer curso

es de 298, de los que 245 mujeres, que representa el 82,21% y 53 varones, con un 17,78%. Ahora bien, la presencia de varones no está distribuida equitativamente de manera que, el primer año que los estudios se ponen en marcha, hay 5 alumnos matriculados, lo que supone una excepción ya que, siendo una carrera netamente femenina es sorprendente que cinco varones opten por cursarla. No podemos perder de vista, que todos ellos, y según se puso de manifiesto en otro momento, eran personas con una titulación previa, y que suponemos se matricularían más por curiosidad que por tener una titulación. El número de varones a partir de 1969-1970 hasta 1977-1978 es insignificante ya que o no hay ningún alumno varón o hay 1 o 2. Desde 1977-1978 hasta 1981-1982, el número de varones asciende algo, y se matriculan en todos esos años entre 4 y 6 alumnos. Cuando se produce un aumento destacable es en el curso 1982-1983, que el número de varones crece hasta 16, a la par que crece también el número de mujeres. El número de estudiantes matriculados experimenta un crecimiento a lo largo de todos los cursos, pero sobre todo a partir de 1974-1975, que de 6 alumnos matriculados en el curso anterior en primero, se pasa a un poco más del doble.

El aumento del número de matrículas es constante hasta llegar al curso 1978-1979 donde el número desciende a la mitad respecto al año anterior. En el curso siguiente 1979-1980 también se produce un descenso, aunque menos acusado. La disminución de alumnos en estos dos cursos coincide con los años en los que la Escuela estuvo inmersa en la lucha por evitar su cierre, por lo que tenía un futuro dudoso y ello pudo influir en este descenso. A partir del curso 1980-1981, ya no dejará de crecer el número de alumnos, produciéndose un repunte importante en el curso 1982-1983, en el que la Escuela se matriculan 46 alumnos en el primer curso, 12 alumnos más que en el curso anterior.

Este crecimiento puede ser debido a varios factores:

1. La Escuela se había dado a conocer en Huelva capital y provincia con todas aquellas actividades que se organizaron para difundir la profesión y la propia Escuela durante los años anteriores.

2. Un mayor número de estudiantes acceden a los estudios de grado medio por las condiciones de desarrollo que se producen en el país con la llegada del nuevo régimen democrático.

3. Los estudios de Asistente Social están próximos a convertirse en una Diplomatura, inserta en la Universidad, lo cual hace los mismos más atractivos.

4. La Escuela se abre a la llegada de estudiantes de otras provincias, donde no existe Escuela de Asistentes Sociales (Cádiz, Jaén), y a provincias de otras Comunidades Autónomas (Cáceres y Badajoz).

5. También acoge a estudiantes de Sevilla, que queriendo cursar estos estudios, no obtienen plaza en la propia escuela de la ciudad.

7.2. Los profesores

En cuanto al número de profesores también variará a lo largo de todo el periodo. Cuando comienzan a impartirse los estudios hay 7 profesores. A partir del curso 1971-1972 se pasa a 11, y a 17 en curso 1982-1983. El aumento del número de profesores está en íntima relación con la incorporación de nuevas asignaturas y el aumento de estudiantes.

Se ponen en marcha controles de calidad tanto de alumnos como de profesores. Había una coincidencia entre todos los sectores de la Escuela, docentes y estudiantes, en la necesidad de los mismos como un medio de conocer las opiniones de ambos sectores y para mejorar el funcionamiento de la Escuela en cuanto a nivel de rendimiento docente, métodos pedagógicos, actitudes, etc. Se procede a evaluaciones tanto del profesor como de las asignaturas que imparten. No en todos los casos las evaluaciones son positivas; entre los aspectos negativos cabe señalar: desconocimiento de objetivos de la asignaturas antes de comenzar el curso, desconocimiento del sistema de evaluación, descoordinación total entre las diferentes asignaturas, falta de conexión teoría-práctica, desconocimiento de la aplicación práctica de algunos de los contenidos impartidos, in-

existencia de profesionales, asistentes sociales, en los centros de prácticas. Así mismo se insta a los profesores a que hagan informes sobre la marcha de las asignaturas que imparten. Los controles pretendían la buena marcha docente y académica de la Escuela, intentando dotarla de una cierta calidad.

La incorporación como profesor se producía a través de contactos personales, algunos de ellos daban clase en otras carreras y, como personas dedicadas a la enseñanza, pasaban también a formar parte como docentes en la Escuela de Huelva:

> "Las vacantes se cubrían con conocidos, unos con otros…oye, mira, yo tengo un amigo…pero no había pruebas de selección ni nada…" (Entrevista 2: 1H/4I 78-79).

> "Yo estuve cuatro años, la primera etapa era una etapa de aprendizaje, la primera sensación es de una responsabilidad enorme, porque era aprender para enseñar…yo entro porque me llaman para cubrir una vacante para dar las asignaturas específicas de trabajo social" (Entrevista 3: 1J/2L).

Pero, a partir de 1979-1980, la convocatoria de plazas vacantes de profesor se hace pública, a través de la prensa local y la Asociación de Asistentes Sociales, haciéndose una selección a través del currículum, la entrega de un proyecto de la asignatura para la que se convocara la plaza y una entrevista (Libros de registro de entradas y salidas. Convocatorias de plazas desde 1979 hasta 1983. Archivo de la Escuela. Legajo 15).

El profesorado no tenía una vinculación laboral exclusiva con la Escuela, sino que la mayoría eran profesionales que trabajaban en sus respectivas instituciones o empresas y le dedicaban a la Escuela unas horas a la semana, era una segunda ocupación; de hecho, también era relativamente frecuente que algunas asignaturas fueran compartidas por más de un profesor, lo cual fue una queja constante por parte del alumnado. Sólo la mayoría del profesorado de las asignaturas específicas de la carrera no tenía ningún otro trabajo fuera de la escuela.

> "M…era una burguesa que se dedicaba a dar clase en la escuela, era una persona sin contrato, ganando una miseria, e iba allí para entretenerse, para hacer una obra de caridad, o no sé…igual tenía otras motivaciones que desconozco…con una visión asistencialista" (Entrevista 5: 1G).

La posición respecto a la Escuela, por parte de la mayoría de los profesores, era de un fuerte compromiso con la misma. Podría pensarse que aquellas personas que ejercían la docencia en el centro estuvieron llamados a obtener como mínimo tres cosas: 1) un salario y 2) reconocimiento social y 3) satisfacción personal. En relación al salario, éste era inexistente como tal durante muchos años, sino que lo que percibían eran exiguas gratificaciones por horas de docencia. Respecto al segundo, es poco probable que el profesorado buscara reconocimiento social, al menos fuera de las aulas, ya que, tanto la propia Escuela como los estudios allí impartidos, eran dos grandes desconocidos por la ciudadanía. Nos inclinamos a pensar que la mayor motivación venía por la satisfacción personal.

> "…y tuve claro que mi compromiso como director y mi compromiso intelectual en aquella época…fueron unos años además, que yo los tildaré de años maravillosos… los años de la Escuela fueron maravillosos… era un trabajo doble, pero para mí fue el motor interno de aquello, la cantidad de padres que yo recibí allí, conocí a todos los padres, con problemas de todo tipo, de la zona del Andévalo central, de las Cruces, de Ayamonte, en la primera etapa, cuando iban los padres a informarse, cuántas veces estaba allí, dando folletos, explicando las condiciones, por teléfono…" (Entrevista 1: 2KLM/3KLM).

> "Ahora, eso sí, yo recuerdo de que éramos conscientes de que algunos profesores no funcionaban bien, pero tampoco se les podía exigir, precisamente porque era gente voluntaria, lo cual era un inconveniente añadido, de manera, que el voluntarismo de los profesores condicionaba lo académico" (Entrevista 5: 1G).

> "Hubo profesores que se desvincularon de las acciones para conseguir que no se cerrara, la Escuela, aunque prestaban su apoyo desde la distancia, porque estaban en sus trabajos, en sus luchas políticas clandestinas" (Entrevista 4: 1F/2J).

> "La conciencia política la adquirí gracias a algunos profesores, la lectura de libros de Latinoamérica… yo me creía que éramos agentes de cambio… las clases eran directivas, aunque nuestra clase era muy participativa, queríamos hablar… yo avancé mucho en la conciencia social" (Entrevista 3: 1J/2L).

> "Profesores que hicieron posible aquello… profesores que tenían una visión menos conservadora que la que existía anteriormente, ruptura con los procesos de intervención tradicionales…tengo que contar excelencias de algunas personas…entraron profesores con una visión totalmente rompedoras, de rupturas con las visiones tradicionales, quiero decir de las diferentes áreas, sociología, psicología, economía, salud…"(Entrevista 1: 2KLM/3KLM).

> "Yo, el mayor recuerdo que tengo, fui profesor, me entusiasmaba, con los alumnos me lo pasaba francamente bien, nunca tuve el rasgo populista, pero con los alumnos yo disfrutaba, pero de verdad, yo intentaba transmitir que la mejor dignificación era la dignifica-

> ción de la profesión, era una obsesión, a la que sólo se llega a través del conocimiento…" (Entrevista 1: 2KLM/3KLM).

> "Había muy pocos alumnos, muchos venían de otras profesiones, recuerdo trabajar mucho, introduciendo metodologías participativas, muchas dinámicas de grupo, había un buen ambiente…no recuerdo malas experiencias…había muy buen ambiente…recuerdo dar clase a un número cada vez mayor de alumnos, una teoría cada vez más elaborada… los alumnos estaban muy motivados, eran muy responsables, muy buenos…yo recuerdo muy pocos suspensos" (Entrevista 3: 1J/2L).

Según los Estatutos de la Escuela, el profesorado tendrá los siguientes derechos y deberes (Artículo 37):

> a) Participar en la marcha general de la Escuela mediante la representación en los Órganos de Gobierno y Asesores, en la forma que se fija en los presentes Estatutos y en las Normas que dicte en su día el Reglamento de Régimen Interior de la Escuela.
> b) Proponer a los Organismos competentes cuantas iniciativas estimen conveniente para elevar el nivel de enseñanza de la Escuela.
> c) Obtener la retribución que fije el Patronato, de acuerdo con su contrato laboral o convenio establecido.
> d) Obtener de la Escuela, Patronato y Entidades Oficiales, la oportunidad de perfeccionamiento en el campo profesional y docente.
> e) Responsabilizarse de la enseñanza que le sea encomendada, desarrollando los programas con el máximo nivel educativo, dentro de las normas generales del plan de estudios y Calendario escolar.
> f) Ser responsable de la evaluación de los alumnos en su área de enseñanza, firmando las actas de calificación final.
> g) Asistir a todas las reuniones que para el desarrollo de las actividades docentes convoque la Escuela.
> h) Asistir a los cursos de perfeccionamiento de profesores que se programen por la Escuela.
> i) Estar sujeto a lo que se recoge en el Reglamento de Régimen Interior de la Escuela en lo referente al régimen disciplinario.

Cuadro nº 47. Evolución del número de profesores y alumnos desde 1968 hasta 1983

Cursos Académicos	Número de profesores	Número de alumnos
1968-1969	7	12
1969-1970	7	11
1970-1971	7	17
1971-1972	11	15
1972-1973	11	17
1973-1974	11	17
1974-1975	11	24
1975-1976	10+2 auxiliares	40
1976-1977	11+2 auxiliares	49
1977-1978	12+ 2 auxiliares	60
1978-1979	13	48
1979-1980	15	50
1980-1981	14	62
1981-1982	16	86
1982-1983	17	122

Fuente: Elaboración propia.

Podemos observar que el número de profesores también crece. Desde 1972 hasta 1979 permanece casi invariable, produciéndose un pequeño aumento a partir de 1979-1980, que coincide con el momento en que se añaden asignaturas nuevas al plan de estudios oficial, y se comienzan a impartir otras asignaturas en forma de seminarios.

Cuadro nº 48. Profesores de la escuela por cursos académicos desde 1968 hasta 1983

Curso Académico	Nombre y Apellidos
1968-1969	Francisco Girón Fernández Cayetano Gómez Lobo José Hernández Samper Ladislao Lara Palma Alberto Prat Pons Firma ilegible Firma ilegible
1969-1970	Francisco Girón Fernández Cayetano Gómez Lobo José Hernández Samper Ladislao Lara Palma Alberto Prat Pons Firma ilegible Firma ilegible
1970-1971	Rafael Estefanía Vázquez Francisco Girón Fernández Cayetano Gómez Lobo José Hernández Samper Ladislao Lara Palma Alberto Prat Pons Firma ilegible (asignaturas específicas)
1971-1972	Milagros Caballero Lourdes de la Colina Fernández Rafael Estefanía Vázquez Cristóbal Gangoso Aragón Francisco Girón Fernández Cayetano Gómez Lobo José Hernández Samper Mª Isabel Martín Herrera Alberto Prat Pons Consuelo Revilla Delgado Ladislao Lara Palma
	Milagros Caballero Lourdes de la Colina Fernández Rafael Estefanía Vázquez Cristóbal Gangoso Aragón Francisco Girón Fernández

1972-1973	Cayetano Gómez Lobo José Hernández Samper Mª Isabel Martín Herrera Alberto Prat Pons Consuelo Revilla Delgado Ladislao Lara Palma
1973-1974	Ángel Luís Barbosa Deleyto Lourdes de la Colina Fernández Manuel Flores Caballero[89] Cristóbal Gangoso Aragón Francisco Girón Fernández Cayetano Gómez Lobo José Hernández Samper Ladislao Lara Palma Mª Isabel Martín Herrera Consuelo Revilla Delgado Mirna Rojas Flores
1974-1975	José María Asensio Redondo Ángel Luís Barbosa Deleyto Lourdes de la Colina Fernández Cristóbal Gangoso Aragón Francisco Girón Fernández Cayetano Gómez Lobo José Hernández Samper Ladislao Lara Palma Mª Isabel Martín Herrera Consuelo Revilla Delgado Mirna Rojas Flores
1975-1976	José María Asensio Redondo Ángel Luís Barbosa Deleyto Catalina Calderón Naranjos Cristóbal Gangoso Aragón Francisco Girón Fernández Cayetano Gómez Lobo José Hernández Samper Mª Soledad García Iraola (Auxiliar Prácticas) Mª José Gómez Delgado Pilar Ruíz Granados (Auxiliar Prácticas) Ladislao Lara Palma Mirna Rojas Flores
	Carmen Alonso Pizarro José María Asensio Redondo

[89] Consta en un informe como el profesor de las asignaturas de Sociología de 1º, 2º y 3º, pero las actas de dichas asignaturas están firmadas por el profesor de Derecho.

1976-1977	Ángel Luís Barbosa Deleyto Catalina Calderón Naranjos Mª Josefa Cuervo Arango Cristóbal Gangoso Aragón Francisco Girón Fernández Mª Soledad García Iraola Pilar Ruíz Granados José Hernández Samper Dolores Redondo Toronjo Rosario Tassara Monge Mª Dolores Vega Arango
1977-1978	Carmen Alonso Pizarro José María Asensio Redondo Antonio Aguado Núñez-Cornejo Mª del Carmen Banda Gallego José Antonio Cobeñas Fernández Lourdes de la Colina Fernández Mª Josefa Cuervo Arango Mª Ángeles Fernández Verde Cristóbal Gangoso Aragón Francisco Girón Fernández José Hernández Samper Dolores Redondo Toronjo Pilar Ruíz Granados Mª Dolores Vega Arango
1978-1979	Carmen Alonso Pizarro Antonio Aguado Núñez-Cornejo Mª del Carmen Banda Gallego Manuela Camacho Laraña José Antonio Cobeñas Fernández Lourdes de la Colina Fernández Mª Josefa Cuervo Arango Francisco Girón Fernández Mª José Gómez Delgado José Hernández Samper José Alberto Medrano Sáez Ramón Noya Munell Dolores Redondo Toronjo
1979-1980	Petra Abad Ramos Manuela Álvarez Abellán Victoria Arcos Estrada Isabel Barrera Hernández José Antonio Cobeñas Fernández Félix Duarte Esquivel Manuel Fernández Esteban Mª José Gallego Ayllón

	Cinta García Almogueda Francisco Girón Fernández Onésimo González Álvarez Pilar González Carazo Felipe González Jiménez Valle López Santos Dolores Redondo Toronjo
1980-1981	Victoria Arcos Estrada Isabel Barrera Hernández José Antonio Cobeñas Fernández José Manuel Domínguez Osuna Mª José Gallego Ayllón Cinta García Almogueda Cristóbal García García Francisco Girón Fernández José Luís Gómez de Benito Onésimo González Álvarez Valle López Santos Andrés Márquez Aranda Teresa Meníz Sánchez Dolores Redondo Toronjo
1981-1982	Victoria Arcos Estrada Isabel Barrera Hernández Andrea F. Capilla Pérez José Antonio Cobeñas Fernández Mª José Gallego Ayllón Cinta García Almogueda Cristóbal García García Francisco Girón Fernández José Luís Gómez de Benito Onésimo González Álvarez José Carlos León Jariego Valle López Santos Miguel Ángel Mancheño Segarra Teresa Meníz Sánchez Dolores Redondo Toronjo José Romero Fernández
1982-1983	Victoria Arcos Estrada Manuel Acosta Contreras Enrique Bono Santos Andrea F. Capilla Pérez Miguel Ángel Caro Figueras Francisco Cruz Beltrán Mª José Gallego Ayllón Cristóbal García García Francisco Girón Fernández

	José Luís Gómez de Benito Onésimo González Álvarez Amelia León Gómez José Carlos León Jariego Miguel Ángel Mancheño Segarra Teresa Meníz Sánchez Dolores Redondo Toronjo Firma ilegible Derecho

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al profesorado de las asignaturas específicas de la carrera, hasta 1970-1971, las firmas de las actas son ilegibles y no constan nombres de profesores en las mismas. No obstante, sí que podemos decir que todas las actas de las asignaturas específicas de los estudios estaban firmadas por una sola profesora, lo que nos hace suponer que era la que se encargaba de todas las asignaturas de todos los cursos, en total, seis, dos por cada uno de los cursos, tanto teóricas como prácticas. Hemos obtenido información a partir de 1971:

Cuadro nº 49. Profesores de las asignaturas específicas de Trabajo Social desde 1971 hasta 1983

Nombre y Apellidos	Periodos
Todas las actas de exámenes aparecen firmadas por una sola persona, y cuya firma es ilegible. Esta misma firma aparece estampada en las materias de Educación Física de los tres cursos y la asignatura de Formación del Espíritu Nacional en los curso 1968-1969 y 1969-1970.	Desde 1968-1971
Milagros Caballero[90] Mª Isabel Martín Herrera Consuelo Revilla Delgado	1971-1972
Milagros Caballero[91] Mª Isabel Martín Herrera Consuelo Revilla Delgado	1972-1973
Consuelo Revilla Delgado Mirna Rojas Flores	1973-1974

[90] Profesora sólo de las asignaturas prácticas.
[91] Profesora sólo de las asignaturas prácticas

Consuelo Revilla Delgado Mirna Rojas Flores	1974-1975
Mª Soledad García Iraola (Auxiliar Prácticas) Mª José Gómez Delgado Pilar Ruíz Granados (Auxiliar Prácticas) Mirna Rojas Flores	1975-1976
Mª Josefa Cuervo Arango Mª Soledad García Iraola Pilar Ruíz Granados Rosario Tassara Monge Mª Dolores Vega Arango	1976-1977
Mª del Carmen Banda Gallego Mª Josefa Cuervo Arango Pilar Ruíz Granados Mª Dolores Vega Arango	1977-1978
Mª del Carmen Banda Gallego Manuela Camacho Laraña Mª Josefa Cuervo Arango Mª José Gómez Delgado	1978-1979
Petra Abad Ramos Manuela Álvarez Abellán Victoria Arcos Estrada Isabel Barrera Hernández Mª José Gallego Ayllón Pilar González Carazo	1979-1980
Victoria Arcos Estrada Isabel Barrera Hernández José Manuel Domínguez Osuna Mª José Gallego Ayllón Teresa Meníz Sánchez	1980-1981
Victoria Arcos Estrada Isabel Barrera Hernández Andrea Capilla Pérez Mª José Gallego Ayllón Teresa Meníz Sánchez	1981-1982
Andrea Capilla Pérez Mª José Gallego Ayllón Amelia León Gómez Teresa Meníz Sánchez	1982-1983

Fuente: Elaboración propia. Actas de exámenes de los cursos 1968-1969 hasta 1982-1983. Propuestas al Patronato de la Plantilla Docente y Administrativa. Certificados Secretaria. Entrevistas. Archivo de la Escuela. Legajo 29.

Cuadro nº 50. Profesoras asignaturas específicas: año finalización de los estudios/año de incorporación como profesora/años de permanencia.

Nombre y Apellidos	Año finalización de los estudios	Año incorporación como profesora a la Escuela	Años de permanencia
Petra Abad Ramos	1978	1979	1 año
Manuela Álvarez Abellán	1978	1979	1 año
Victoria Arcos Estrada	1978	1979	3 años
Mª del Carmen Banda Gallego	1976	1977	2 años
Isabel Barrera Hernández	1978	1979	3 años
Milagros Caballero			2 años
Manuela Camacho Laraña		1978	1 año
Andrea F. Capilla Pérez	1980	1981	1 año
Mª Josefa Cuervo Arango			3 años
José Manuel Domínguez Osuna	1978	1980	1 año
Mª José Gallego Ayllón	1979	1979	4 años
Soledad García Iraola		1975	2 años
Mª José Gómez Delgado			2 años
Pilar González Carazo	1979	1979	1 año
Amelia León Gómez	1982	1982	1 año
Mª Isabel Martín Herrera	1971	1971	3 años
Teresa Meníz Sánchez	1980	1980	3 años
Consuelo Revilla Delgado	1971	1971	4 años
Mirna Rojas Flores		1973	3 años
Pilar Ruíz Granados	1974	1975	3 años
Rosario Tassara Monge	1974	1976	1 año
Dolores Vega Arango			2 años

Fuente: Elaboración propia

De la relación de profesoras[92], en total 22, el 68% han sido alumnas de la Escuela, por lo que podemos pensar que era relativamente fácil encontrar personas que se hicieran cargo de la formación de futuras profesionales. Además, la incorporación a la Escuela se producía casi recién acabada la carrera: seis personas se incorporan como profesoras el mismo año en que obtienen el título; siete en el plazo de un año y sólo dos en el plazo de dos años. Así mismo, la permanencia como profesora es relativamente breve, con una media de 2 años. Ello probablemente estaba condicionado por la inestabilidad laboral y el reducido número de horas de clase que impartían, por lo que la remuneración, ya de por sí bastante escasa, se hacía aún menos atractiva, ya que la gratificación

[92] Hablamos en femenino, porque son 21 mujeres frente a 1 varón.

que se cobraba era por hora de clase impartida, y como hemos visto con anterioridad, no siempre se cobraba puntualmente. Impartir clase en la Escuela se convertía en un ejercicio de buena voluntad. También podemos destacar que al producirse la incorporación de forma casi inmediata, tras concluir sus estudios, casi no les da tiempo material a tener otra formación, más allá del título de Asistente Social, ni haber ejercido la profesión en ningún campo de intervención.

Hasta que no se constituyen los departamentos, las materias específicas de Trabajo Social no tenían el carácter básico que les correspondía, por ser realmente las que dan especificidad a los estudios. Una vez que éstos se constituyen, el profesorado que integra el departamento de Métodos, pasa a ocupar un papel más relevante que el que había tenido hasta entonces. Así se especifica en las Normas de Régimen Interior de la Escuela, elaboradas en el curso 1979-1980, en su Artículo 28, las funciones que habían de tener todo el profesorado que impartiera las materias, tanto teóricas como prácticas, integradas en este departamento. En dichas Normas no se hace referencia a las funciones de ningún otro grupo de materias, ni de profesores:

> a) Colaborar con la Subdirección Técnica en la planificación de las enseñanzas teórico-prácticas, siguiendo el plan de estudios establecido.
> b) Supervisar las prácticas de los alumnos que les hayan sido encomendadas, en colaboración con los profesionales del Trabajo Social de los campos donde se insertan.
> c) Evaluar la capacidad técnica, conocimientos y actitudes emitiendo los informes oportunos.
> d) Informar a la Subdirección Técnica sobre el desarrollo de la enseñanza, el comportamiento de los alumnos en prácticas y las situaciones que se deriven de la relación de los alumnos con el personal de los distintos centros.
> e) Participar en los cursos de formación permanente y cuantas comisiones y actividades docentes se establezcan.
> f) Colaborar con la dirección en cursos, congresos, seminarios para elevar el nivel docente.
> g) Participar en los trabajos de la Junta Rectora, claustro de profesores y demás comisiones docentes, aportando cuantas sugerencias sean necesarias para fomentar la enseñanza.

7.3. El personal de administración y servicios

La Escuela sólo contaba con una persona desde su fundación que se encargaba de todo aquello que tiene que ver con lo administrativo y el mantenimiento de las instalaciones. No será hasta el momento en que la Escuela transforma su estructura organizati-

va, cuando se separan las funciones del administrador y del conserje que será, a su vez, auxiliar del administrador. Ambos son personal no docente.

La figura del administrador viene recogida en los Estatutos de la Escuela, Artículo 23 y sus funciones en el Artículo 24.

> Artículo 23. El Administrador es el responsable de la ejecución de los acuerdos en materia económica-administrativa que adopte la Junta Rectora, informando a ésta de los pormenores de su actuación.
> Depende de la Dirección de la Escuela y será nombrado por ésta oída la Junta Rectora.
> Artículo 24. las funciones del Administrador son:
> a) Ser jefe del personal administrativo y subalterno
> b) Confeccionar el inventario anual.
> c) Elaborar los presupuestos, de acuerdo con el Subdirector.
> d) Efectuar el control financiero del presupuesto.
> e) Controlar gastos de obras, material y mantenimiento que hayan sido aprobados por los Órganos de Gobierno.
> f) Controlar documentalmente la asistencia del personal de la Escuela.
> g) Ser vocal nato de la Junta Rectora.

La figura del conserje viene recogida en el Reglamento de Régimen Interior, en el Artículo 40, siendo sus funciones las siguientes:

> a) Atender la información general.
> b) Atender la puerta de entrada del edificio, aulas, espacios comunes, apertura y cierre del edificio en las jornadas lectivas.
> c) Confeccionar mensualmente el "planning" de ocupación de las aulas.
> d) Atención global del teléfono y supletorios. Anotar recepción de llamadas en caso de urgencia.
> e) Atender las llamadas de alumnos y control de "tele-tax".
> f) Supervisar el trabajo realizado de limpieza y el mantenimiento de la misma.
> g) Atender la conservación general del edificio (mantenimiento general, agua, luz, calefacción, etc.).
> h) Tener la responsabilidad general sobre las llaves del edificio.
> i) Retirar del Apartado de Correos la correspondencia del Centro. Asimismo todas aquellas funciones que en su día le pudieran ser asignadas por la Junta Rectora del Centro.

Cuadro nº 51. Personal administrativo y de servicios 1968-1983

Nombre y Apellidos	Periodo
Manuel Bermúdez Castilla	Administrador-Conserje desde 1968 hasta 1979 Conserje desde 1979 hasta 1983
Juan Sebastián González Rodríguez	Desde 1979 hasta 1983

Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente cuadro se ofrece por orden alfabético una relación de todas las personas que han estado vinculadas con la Escuela en los quince años de nuestra investigación, 1968-1983. Se incluyen tanto profesores como personal de administración y servicios, indicando los cursos académicos de dicha vinculación y las asignaturas de las que han sido responsables y/o los cargos que han ocupado.

Cuadro nº 52. Personas vinculadas a la Escuela desde su fundación hasta 1983

Apellidos y Nombre	Asignatura/Cargo	Cursos Académicos
Abad Ramos, Petra	Prácticas de 3º Curso	1979-1980
Acosta Contreras, Manuel	Psicología Evolutiva	1982-1983
Aguado Núñez-Cornejo, Antonio	Medicina Social	1977-1978 1978-1979
Alonso Pizarro, Carmen	Psiquiatría Social e Higiene Mental	1976-1977 1977-1978 1978-1979
Álvarez Abellán, Manuela	Metodología y Prácticas 1º Curso	1979-1980
Arcos Estrada, Victoria	Metodología de 1º Curso	1979-1980 1980-1981 1981-1982 1982-1983
Asensio Redondo, José Mª	Sociología	1974-1975 1975-1976 1976-1977 1977-1978
Banda Gallego, Carmen	Metodología 1º Curso Prácticas de 2º Curso	1977-1978 1978-1979
Balbas Flores, Juan Antonio.	Director de la Academia Profesional “San Isido-	1974-1975

	ro”	
Barbosa Deleyto, Ángel Luís	Nociones de Medicina e Higiene 1º Curso Medicina Social 3º Curso	1973-1974 1974-1975 1975-1976 1976-1977
Barrera Hernández, Isabel	Metodología de 3º Curso y Prácticas III _____ Metodología 2º Curso y Prácticas III _____ Métodos III y Prácticas III _____ Subdirectora Técnica	1979-1980 _____ 1980-1981 _____ 1981-1982 _____ 1980-1981
Bermúdez Castilla, Manuel	Administrador _____ Conserje	Principio años 70 hasta 1978-1979 _____ 1979-1980 1980-1981 1981-1982 1982-1983
Bono Santos, Enrique.	Salud Pública	1982-1983
Caballero, Milagros	Prácticas de Servicio Social	1971-1972 1972-1973
	Psicología Social	1975-1976 1976-1977

Calderón Naranjos, Catalina	_____ Psicología Genética y Diferencial	_____ 1975-1976 1976-1977
Camacho Laraña, Manuela	Prácticas de Servicio Social Subdirectora Técnica	1978-1979 Junio a Septiembre 1979
Capilla Pérez, Andrea F.	Prácticas 1º Curso _____ Metodología de 2º Curso y Prácticas de 2º Curso	1981-1982 _____ 1982-1983
Caro Figueras, Miguel Ángel	Técnicas de Investigación Social	1982-1983
Cobeñas Fernández, José Antonio	Sociología General 1º Curso _____ Sociología (Estructura Social Contemporánea) 2º Curso _____ Técnicas de Investigación Social 3º Curso _____ Antropología Fundamental 1º, 2º, 3º Cursos _____ Antropología Fundamental 1º Curso (Cuatrimestral) Antropología Social 2º y 3º Cursos _____ Sociología de la Medicina 3º Curso (Cuatrimestral) _____ Director	1977-1980 _____ 1977-1980 _____ 1977-1979 _____ 1978-1979 _____ 1979-1980 1980-1981 1979-1980 _____ 1979-1980 1981-1982 _____ 1979-1983

Colina Fernández, Lourdes de la	Psicología Genética y Diferencial _____ Psicología Evolutiva y Diferencial	1971-1972 1972-1973 1973-1974 1974-1975 _____ 1977-1978 1978-1979
Cruz Beltrán, Francisco	Sociología	1982-1983
Cuervo Arango Martínez-Ricos, Mª Josefa.	Metodología _____ Prácticas de Servicio Social _____ Subdirectora Técnica	1976-1977 1977-1978 1978-1979 _____ 1976-1977 1977-1978 1978-1979 _____ 1978-1979
Domínguez Osuna, José Manuel	Prácticas 2º Curso	1980-1981
Duarte Esquivel, Félix	Psicología General	1979-1980
Estefanía Vázquez, Rafael	Medicina 1º y 3º Cursos	1970-1971 1971-1972 1972-1973
Fernández Esteban, Manuel	Seminario de Historia 1º, 2º y 3º Cursos (Cuatri-	1979-1980

	mestral)	
Fernández Verde, Mª Ángeles	Psicología Social	1977-1978
Flores Caballero, Manuel	Sociología General 1º Curso Estructura Social Contemporánea 2º Curso Técnicas de Investigación Social 3º Curso	1973-1974
Gangoso Aragón, Cristóbal	Psicología General Psicología Social	1971-1972 1972-1973 1973-1974 1974-1975 1975-1976 1976-1977 1977-1978 1971-1972 1972-1973 1973-1974
Gallego Ayllón, Mª José	Metodología 2º Curso Metodología 3º Curso Metodología II y Prácticas II Metodología 2º y 3º Cursos	1979-1980 1980-1981 1981-1982 1982-1983
García Almogueda, Cinta	Psicología Social Psicología Evolutiva y Diferencial	1979-1980 1980-1981 1981-1982

García García, Cristóbal	Seminario Historia de Andalucía 1º, 2º y 3º Cursos Introducción a la Sociología 1º Curso Estructura Social 2º Curso Secretaría Técnica	1980-1981 1981-1982 1982-1983 1980-1981 1980-1981 1981-1982 1981-1983
García Iraola, Mª Soledad	Auxiliar Prácticas de Servicio Social Prácticas 2º Curso	1975-1976 1976-1977
Girón Fernández Francisco	Formación Religiosa Doctrina Social de la Iglesia Moral profesional Ética profesional	1968-1969 hasta 1982-1983
Gómez de Benito, José Luis	Psicología General	1980-1981 1981-1982 1982-1983
	Servicio social de Comunidad y Organización de	1975-1976

Gómez Delgado, Mª José	Servicios Sociales _____ Metodología	_____ 1978-1979
Gómez Lobo, Cayetano	Elementos de Estadística y Demografía Economía	1968-1969 hasta 1975-1976
González Álvarez, Onésimo	Psiquiatría _____ Sociología de la Medicina	1979-1980 1980-1981 1981-1982 1982-1983 _____1982 -1983
González Carazo, Pilar	Prácticas 2º Curso	1979-1980
González Jiménez, Felipe	Derecho del Trabajo y Seguridad Social	1979-1980
González Rodríguez, Juan Sebastián	Administrador	1979-1980 1980-1981
Hernández Samper, José	Elementos de Derecho 1º Curso Derecho del Trabajo y Seguridad Social _____ Secretario de la Academia Profesional “San Isidoro” _____ Director de la Academia Profesional “San Isidoro” y de la Escuela de Asistentes Sociales	Desde 1968 hasta 1979 _____ Principios años 70 _____ 1975-1976 1976-1977 1977-1978

Lara Palma, Ladislao	Psiquiatría social e Higiene Mental	1973-1974 1974-1975 1975-1976
Lasa Urquía, Mª Isabel	Secretaria Técnica	1979-1980 1980-1981
León Jariego, José Carlos	Teoría y Técnicas de Grupo 3º Curso _____ Teoría y Técnicas de Grupo 2º Curso Psicología Social 3º Curso	1981-1982 _____1982 -1983 1982-1983
León Gómez, Amelia	Prácticas 3º Curso	1982-1983
López Santos, Valle	Salud Pública _____ Sociología de la Medicina	1979-1980 1980-1981 _____ 1980-1981
Mancheño Segarra, Miguel Ángel	Elementos de Derecho 1º Curso _____ Derecho del Trabajo	1981-1982 1982-1983 _____ 1981-1982 1982-1983
Márquez Aranda, Andrés	Derecho I	1980-1981
Martín Díaz, Mercedes	Secretaria Técnica	1978-1979
Martín Herrera, Isabel	Servicio social Individual y de grupo 2º Curso Servicio Social de comunidad y organización de	1971-1972 1972-1973

	Servicio Social 3º Curso	1973-1974
Medrano Sáez, José Alberto	Psicología Social	1978-1979
Meníz Sánchez, Teresa	Prácticas 1º Curso Prácticas 2º Curso Prácticas 1º Curso	1980-1981 1981-1982 1982-1983
Mora Abril, Mª del Carmen[93]	Psicología y Sociología	1968-1969
Noya Munell, Ramón	Psicología General	1978-1979
Ortega Sánchez, Eugenio-Félix	Delegado Provincial de Asociaciones. Inicia los trámites para la creación de los estudios de Asistentes Sociales en Huelva	1966
Prat Pons, Alberto	Director de la Academia Profesional "San Isidoro" Sociología Sociología (Estructura Social Contemporánea) Sociología (Técnicas de Investigación Social)	1968-1979 1969-1970 1970-1971 1971-1972 1972-1973 1973-1974 1968-1969 1969-1970 1970-1971

[93] Hace petición a la Escuela se le certifique que dio clase en 1968-1969 de Psicología y Sociología, pero la respuesta por carta de 26 de febrero de 2004 (Legajo 14) es negativa, porque no hay constancia alguna de su paso por la Escuela.

Redondo Toronjo, Dolores	Fundamentos de Estadística y Demografía Técnicas de Investigación Social Economía aplicada al Trabajo Social Economía Social	1976-1983 1979-1982 1976-1983 1978-1983
Revilla Delgado, Consuelo	Principios y Metodología del Servicio Social 1º Curso	1971-1972 1972-1973 1973-1974 1974-1975
Rojas Flores, Mirna	Prácticas de Servicio Social 1º, 2º y 3º Cursos	1973-1974 1974-1975 1975-1976
Romero Fernández, José	Psicología Evolutiva y Diferencial	1981-1982
Ruíz Granados, Pilar	Auxiliar Prácticas 1º Curso Prácticas 3º Curso	1975-1976 1976-1977 1977-1978
Sánchez Morales de Castilla, Julio	Director de la Academia Profesional “San Isidoro”	1964-1965 1965-1966

		1966-1967 1967-1968
Tassara Monge, Rosario	Metodología de 1º Curso Prácticas de 1º Curso	1976-1977
Vega Arango, Dolores	Servicio Social 2º Curso Prácticas 2º Curso	1976-1977 1977-1978

Fuente: Elaboración propia a través de Archivo de la Escuela. Legajos 14, 14.1, 29, 30, 32 en documentos varios (Programas de asignaturas, Actas de exámenes, Expediente personal docente, Memoria del Curso Académico 1978-1979, Relación de profesores que imparten las asignaturas en el curso 1978-1979, Memoria del curso académico 1979-1980, Propuesta ratificación personal contratado y profesorado para el curso 1982-1983, Currículum personales, Certificaciones de Secretaría, Contratos de trabajo, Contratos verbales, Citaciones a Comisiones, Citaciones a Asambleas, Asistencia a Comisiones, Asistencia a Asambleas, etc.).

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIONES

Corresponde ahora hacer un balance y unir todas las piezas de la disección realizada al panorama institucional de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Huelva. Como bien dice Peña (1998: 513):

> "Poner colofón a un trabajo de investigación con un epígrafe de conclusiones implica distanciarse con prudencia del objeto que concretamente se ha estudiado y barajar datos globales, conceptos y apreciaciones, tratando de componer la visión íntegra de un rompecabezas cuyas piezas ya han sido pormenorizadamente descritas".

El objetivo de nuestra tesis era acercarnos al conocimiento del proceso de creación y consolidación de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Huelva porque entendemos que, sabiendo las historias particulares de los centros de formación, nos acercamos un poco más al conocimiento de la historia del Trabajo Social, que tanto nos interesa. Es un retazo lo que aquí mostramos, un fragmento de una historia con una gran amplitud de escenarios y de personas que la han ido nutriendo a lo largo del tiempo.

Nuestra investigación se inserta en un contexto amplio como hemos intentado reflejar por cuanto el Trabajo Social es una disciplina que se ha ido haciendo a sí misma y se ha ido nutriendo de los contenidos de otras disciplinas que son fundamentales para el desempeño profesional. Además, está muy en consonancia con los avatares sociales, económicos y políticos que condicionan las políticas sociales que son los espacios por excelencia donde interviene el Trabajo Social. Es una disciplina pensada por mujeres e implementada por mujeres de ahí, en cierta medida, la necesidad de reclamar para sí el estatus académico y profesional necesario para estar a la altura de las necesidades de la sociedad a la que sirve. Estamos plenamente convencidas que si esta profesión hubiera estado dotada de una mayor proporción de varones, las circunstancias hubieran podido ser muy diferentes por lo que entraña el escaso valor social que han tenido tradicionalmente las profesiones ejercidas mayoritariamente por mujeres.

Decíamos en los planteamientos metodológicos que los motivos concretos que nos habían llevado a la realización de esta investigación eran seis. Una vez que la hemos finalizado, vamos a realizar una serie de conclusiones a la luz de los resultados.

Respecto al primero de los motivos, que era la carencia de información sobre los elementos que dieron lugar a su nacimiento, hemos de decir que, en efecto, pensamos que la Escuela de Trabajo Social de Huelva se pone en marcha por la llegada a esta ciudad del Polo de Desarrollo, cuyo objetivo era el crecimiento de la industria española, como sucedió en otras zonas de España como Barcelona, País Vasco y Madrid, donde se implantaron asimismo estructuras industriales que, a su vez, generaron múltiples problemas sociales y donde también se instalaron las primeras escuelas de Trabajo Social. Las propias ciudades, en sus barrios periféricos, veían crecer infraviviendas, no estaban dotadas de estructuras comunitarias básicas que hicieran frente a las necesidades de la población: centros escolares, sanitarios, deportivos, carencia de infraestructuras, como medios de transporte y comunicaciones, etc. Ello hizo pensar en la necesidad de que esos problemas fueran atendidos por personal especializado que, en la década de los años sesenta y setenta, pensamos que no podían ser otros que los trabajadores sociales. Este fue uno de los motivos por los que el país se fue haciendo de un buen número de escuelas, como ya hemos desarrollado en el Capítulo IV, de las que salieran profesionales formados para atender las demandas sociales de la población, aunque gran parte del trabajo que se hacía fuera un trabajo asistencial que, con la agonía del franquismo, tuvo su oportunidad de emprender nuevas propuestas de intervención más centradas en lo promoción del ser humano, en la reivindicación de mejores servicios, en la participación ciudadana, etc.

Una vez que hemos descrito y analizado sus primeros años de existencia también queremos dejar constancia de que la Escuela de Huelva no escapó a lo que era la tónica general respecto al marco institucional, económico e ideológico de las escuelas de Trabajo Social de España. Huelva fue una excepción en cuanto a que se sustrajo a la influencia de la Iglesia que tuviera la mayoría. En los años 1965 y 1966, de las 39 escuelas existentes, 31 pertenecían a la Iglesia, lo que representa aproximadamente el 80%; 5 a la Delegación Nacional de la Sección Femenina de la F.E.T y de la JONS, que repre-

senta el 12,8%; 1 a la Cruz Roja, que representa el 2,5%; 1 al SEU (Sindicato Español Universitario), que es la de Huelva, con otro 2.5%; y 1 a una Diputación Provincial, con otro 2,5%. Estos porcentajes son significativos por cuanto destacan el compromiso que tuvo la Iglesia Española con la formación de asistentes sociales. Hay que tener en cuenta la vertiente asistencial que tuvo siempre para con los más pobres y desfavorecidos, como también hemos intentado mostrar en el Capítulo I, lo cual está en consonancia con los principios y los valores de las instituciones que jugaban un papel muy importante en el régimen franquista.

Otra cuestión que queremos resaltar es que la Escuela de Huelva, al igual que otras escuelas de España, pasó por un periodo crítico que amenazó seriamente con su cierre, proceso que hemos desarrollado ampliamente en el Capítulo VII. De hecho, entre los años 1972 y 1978, dejan de tener actividad académica 7 escuelas por motivos todos ellos muy similares: imposibilidad de contar con algún organismo, bien fuera público o privado, que se hiciera cargo de su gestión y su financiación ya que era prácticamente improbable que un centro de formación se mantuviera permanentemente con las cuotas que pagaban los alumnos. Con la llegada de la transición política se demandó otro tipo de formación por el descontento que había con la calidad de la enseñanza. Para mejorarla, entre otras cosas, se requerían mejores condiciones laborales para el profesorado, otras instalaciones, que las estructuras anteriores no garantizaban, por lo que lo más fácil era echar el cierre. En otras ocasiones, la suspensión de sus actividades se produce porque algunas escuelas se habían creado sin haber hecho previamente lo que se conoce hoy como "análisis de mercado". Desaparecen unas escuelas y aparecen otras nuevas; de hecho, en la actualidad, el número no ha dejado de crecer, según los datos aportados por la Conferencia de Directores de Facultades y Escuelas de Trabajo Social y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y que pueden verse en la Introducción de esta tesis.

Cuando la Escuela se pone en marcha hay muy pocos trabajadores sociales ejerciendo la profesión; primero, porque no hay centros de formación de los que salgan profesionales para ser contratados; y, segundo, porque la profesión era muy minoritaria. De hecho, la Escuela, desde su creación hasta bien entrados los años ochenta, y una vez que

los estudios se convierten en universitarios, no comienza a ser conocida y reconocida por la población. Ello, evidentemente, afectaba a la propia formación ya que imposibilitaba que los alumnos pudieran cursar una de las asignaturas de la carrera que era totalmente de contenidos prácticos en centros con profesionales contratados; de hecho, se tenía que recurrir a colegios, asociaciones, etc. donde el alumno, junto con su profesora, tenía que poner en marcha el servicio y delimitar las funciones del trabajador social. Esa particularidad ocurría no solo en la escuela de Huelva sino, también, en otras escuelas al ser un fenómeno generalizado ya que el Trabajo Social prácticamente se estaba iniciando.

Otro de los motivos que nos han llevado a realizar esta investigación era indagar en la celebración del día 6 de marzo como día institucional de la Facultad. Actualmente todos los centros universitarios de Huelva tienen un día no lectivo, que es elegido por cada uno de los centros, aparte de los días que están establecidos oficialmente para toda la Universidad. Dudamos muy seriamente que muchas de las personas que han estado y están en la actualidad vinculadas con la Facultad conozcan a qué se debe esa celebración. No es un día elegido al azar ni porque fuera el día de San Olegario, ni el día de San Fridolino. Tampoco porque ese día del año 1492 naciera Juan Luís Vives, Miguel Ángel, Gabriel García Márquez o Andrzej Wajda o se fundara el Real Madrid. Los motivos son otros bien distintos y responden al momento en que se inicia la lucha y las movilizaciones que emprendieron profesores y alumnos ante los problemas que acuciaban a la escuela y su posible cierre, proceso que está ampliamente descrito en el Capítulo VII. Aunque, como hemos dicho con anterioridad, las nuevas generaciones de estudiantes y profesores, puede que no sepan el motivo de dicha celebración. Como propuesta, creemos que sería importante retomar esos actos reivindicativos, no con el mismo motivo porque los tiempos y las circunstancias no son las mismas, pero sí pensamos que hay razones suficientes para las reivindicaciones en una sociedad cada vez más globalizada y más despersonalizada y con grandes posibilidades para amplios sectores de la población de quedar prendidos en las redes de la exclusión social. Las dramáticas situaciones sociales que vivimos en la actualidad debido a los recortes en las prestaciones sociales y las altas tasas de desempleo bien podrían merecer dedicarle aunque solo fuera de manera simbólica un espacio para darle voz a los que no la tienen desde una institu-

ción que tiene mucho que ver con las condiciones de vida de los individuos, sobre todo, de aquellos que son más vulnerables, que se merecen una mayor y mejor atención por parte de todos.

De otro lado, hemos satisfecho el deseo y el interés por producir un conocimiento nuevo y es nuestra pretensión que la información estuviera disponible para que pueda ser consultada. Son muchos los años de dedicación a esta institución académica, y la sentimos, en cierta medida, como algo propio ya que son muchas las horas de estudio y de trabajo las que hemos empleado en ella, contribuyendo a la formación de muchas promociones de trabajadores sociales.

También quisiéramos dejar constancia de la presencia mayoritaria de mujeres en la Escuela tanto entre el alumnado como el profesorado, sobre todo de las materias específicas de Trabajo Social que, con una sola excepción en el curso 1980-1981, son todas mujeres las que imparten estas materias específicas. Este dato concuerda lógicamente con la justificación que hemos realizado en el Capítulo III de por qué el Trabajo Social es una profesión netamente femenina. Aquí se conjugan dos factores: uno, ser mujer asistente social y dos, dedicarse a la enseñanza, que es otra de las profesiones netamente feminizadas. Parece lógico pensar que solo haya mujeres, porque mujeres eran la mayoría de alumnas y, básicamente el profesorado, a lo largo de estos años, se recluta de entre las ex alumnas. De hecho, casi el cien por cien de las profesoras de las asignaturas específicas de Trabajo Social se incorpora a la docencia el mismo año que finalizaban los estudios o al curso siguiente. Hay que tener en cuenta también las condiciones laborales en las que se ejerció la docencia en todos estos años. Los honorarios suponían una cantidad mínima en relación al trabajo desempeñado y las condiciones laborales eran muy poco prometedoras, ya que las posibilidades de que éstas cambiaran a corto plazo eran mínimas. Los varones, tal y como hemos puesto de manifiesto en dicho Capítulo, no hubieran aceptado por mucho tiempo este sistema de trabajo tan precario. De otro lado, pensamos que la entrega y el compromiso que se pedía, si no de manera explícita, sí al menos de manera implícita era también un elemento propio y específico de la mujer, al menos de la mujer de aquellos años. Pero, sobre todo, el hecho de que el Trabajo Social haya sido y sea una disciplina y una profesión ejercida mayoritariamente por

mujeres, como hemos señalado en varios momentos a lo largo de esta tesis pensamos que es la mayor influencia que ha podido ejercer en la trayectoria del propio Trabajo Social, así como de sus escuelas.

También se confirma lo que dejamos explícito en el Capítulo III, cuando señalábamos que los varones, a pesar de ser muy poco representativos, alcanzan con mayor celeridad puestos de mayor categoría y de mayor responsabilidad. Es un dato a tener en cuenta que todos los directores de la Escuela en los quince años investigados han sido varones. No deja de ser sorprendente por cuanto se mantiene hasta la actualidad, exceptuando tres periodos de diferente intensidad en los que la dirección ha sido ostentada por tres mujeres.

Es necesario dejar constancia de una serie de aspectos conclusivos de cómo una entidad que nace como un espacio de estudios sin casi entidad propia pasa a convertirse en una Escuela donde se imparte un título académico muy similar a otras escuelas del mismo tipo que había en España, no sin atravesar por serias dificultades para su consolidación institucional. La dependencia jurídica de la Escuela fue lo que en realidad determinó la lucha que se emprendió para que no desapareciera como institución educativa. En todos estos años, el funcionamiento no entrañaba ninguna dificultad ya que era una entidad de pequeño tamaño y de escasa trascendencia académica y social. El gasto era sufragado con las cuotas del alumnado y algunas subvenciones de organismos públicos y privados. Los cambios profundos para los estudios y la propia Escuela vendrían ocasionados por el momento en que se produce la transición política y la llegada de la democracia. Una serie de circunstancias, descritas ya ampliamente, hacen que la entidad que imparte los estudios quede sin una figura jurídica que la respalde y ello sumado al descontento por la baja calidad de la enseñanza, configuró el conflicto que se mantendrá en total efervescencia desde el curso 1977-1978 hasta conseguir una figura legal que la respaldara jurídicamente. Esto se conseguirá en el curso 1979-1980, donde se constituye plenamente como Escuela de Trabajo Social a través de una Fundación, que es la que le dará cobertura jurídica y el sostenimiento permanente a través de la adjudicación a la misma de los medios económicos necesarios para la realización de sus pre-

supuestos y cuya representación y dirección corresponde a un Patronato compuesto por catorce personas.

Quisiéramos destacar, y que esto sirva a la vez de reconocimiento público, que el cierre no se produjo gracias al esfuerzo conjunto de profesores y alumnos que como fruto de la sensibilización y la toma de conciencia de que había que salvar la Escuela, deciden adoptar una actitud de lucha concretada en la realización de múltiples acciones.

Todo este proceso de movilizaciones dará lugar al nacimiento de una nueva Escuela, donde se producen cambios en todos los órdenes, desde los pedagógicos, órganos gestores, creación de una biblioteca, hasta la formación de un Patronato que finalmente, se responsabiliza de ella. La solución al problema que tenía la Escuela no fue ni fácil ni rápida, fueron años lo que costó poner un cierto orden a la "maraña institucional y económica", pero se consigue darle una verdadera entidad docente, que hasta entonces no había tenido.

La Escuela comienza un nuevo periodo en el curso 1978-1979, basado en un saneamiento de la situación económica, aunque difícilmente se conseguía, reconocimiento jurídico, o al menos, clarificación de su situación legal de cara a un mantenimiento digno como tal Escuela. Se somete a revisión el plan de estudios. Se introducen cursos y seminarios de distintas materias. Se inicia una campaña para dar a conocer el Trabajo Social a la ciudadanía. Se formalizan los procedimientos para entrar a formar parte de la Escuela como profesor, haciéndose convocatorias públicas para cubrir las plazas vacantes. A partir de este curso podemos decir que nace la Escuela de Trabajo Social de Huelva.

Respecto al espacio físico la Escuela siempre estuvo ubicada en el mismo lugar en todo el periodo de nuestra investigación, un chalet situado en Huelva capital, de dos plantas. Hasta 1978, sólo ocupaba la planta de abajo; la segunda planta era una residencia universitaria. Cuando ésta cierra, se le cede a la Escuela también la segunda planta para su uso. Se hicieron una serie de remodelaciones para ampliar el espacio (aulas, despacho de profesores, salón de actos, aseos, etc.) ya que el aumento del número de

alumnos y profesores hizo totalmente necesario acometer esos cambios. El espacio no fue objeto de debate, una vez que se producen las ampliaciones y remodelaciones necesarias, ya que reunía los requisitos necesarios para la impartición de las clases y la celebración de algunas de actividades extraacadémicas que se celebraron.

Creemos que merece una consideración importante la situación económica. El déficit permanente de los presupuestos ocupa una gran parte de la actividad gestora, porque fue una constante a lo largo de todos los años investigados. Sacar adelante una titulación sin recursos, fue un hándicap permanente para la apertura a nuevas iniciativas, por lo que todas las conclusiones que podamos obtener están necesariamente atravesadas por esta circunstancia. La situación económica siempre fue muy precaria y se hace más difícil aún cuando el número de alumnos comienza a crecer de manera permanente. De una media de 16,5 alumnos por curso desde 1970-1971 (año en el que están implantados los tres cursos) hasta 1973-1974 se pasa a 112 en los tres cursos en 1982-1983. La falta de dinero impedía acometer reformas que se estaban demandando tanto por parte del profesorado y alumnado como por parte de los propios profesionales: aumentar las horas de docencia, cursos de formación para el profesorado, dotación de material bibliográfico, adecuar los espacios y el mobiliario, realizar actividades complementarias, etc. El problema fundamental radicaba en que el mantenimiento de la Escuela dependía de las cuotas de los alumnos que fluctuaban en función al número de matriculaciones y permanencias en el centro y de las exiguas subvenciones que otorgaban algunas instituciones públicas y privadas, que no siempre pagaban de manera puntual, sino que la práctica habitual era que se demoraran, por lo que ello ha provocado siempre una distorsión en los presupuestos. Si bien la situación económica no llegó a solucionarse, sí que se estabilizó en cierta medida con la constitución del Patronato, ya que se dio de alta en la Seguridad Social por primera vez a los cargos directivos de la Escuela para garantizar su dedicación exclusiva a la misma.

Como conclusión podemos decir que el estado de déficit fue permanente y así consta en todos los presupuestos que hemos analizado. El mayor nivel de déficit, no obstante, se da en los años en que la Escuela se hace independiente y comienza su andadura desgajada de los estudios de graduados sociales y coincide en el momento en que

se quiere dar un mejor nivel a los estudios y se pretende compensar de una manera más digna el trabajo desempeñado por todas aquellas personas que estaban vinculadas con la Escuela. Si siguió adelante fue sin lugar a dudas gracias al tesón, el esfuerzo y el sacrificio que hicieron las personas y que tuvieron la valentía de sortear todos aquellos inconvenientes surgidos por la falta de liquidez, decididos a contribuir a la continuación de estos estudios.

Respecto a los aspectos organizativos hemos de decir que hasta el curso 1977-1978, la vida académica de la Escuela era muy sencilla. Centrada en la impartición de clases teóricas por la tarde-noche y la realización de prácticas por la mañana. No había más. Ni biblioteca, ni departamentos, ni claustro de profesores, ni despachos, sólo las aulas en las que se impartían las clases, los aseos y un pequeño espacio desde donde se gestionaban las matrículas y los pagos del alumnado. A partir de 1977-1978 pone en cuestionamiento todo lo que existía: el plan de estudios, la metodología docente, la falta de recursos económicos. El descontento era tal que se emprenderá una lucha muy importante para cambiar todo aquello. Pensamos que aquí es donde está la base de lo que Escuela llegó a ser después y es hoy. Sin olvidar que estos años coinciden con la transición política española y la juventud estaba imbuida de un fuerte deseo de cambio a todos los niveles. Estos deseos llegaron también a la Escuela de Trabajo Social.

Si tenemos que hablar de logros, pensamos que el primero de ellos fue la independencia de la sección de graduados sociales y su construcción como Escuela de Trabajo Social. Ello ayudó a establecer una estructura de funcionamiento empezando por aprobar unos Estatutos y Reglamento de Régimen Interior, unos órganos de gobierno y administración, un claustro de profesores, una estructura departamental y una serie de comisiones que tuvieron un funcionamiento desigual, así como una serie de actividades extraacadémicas que dieron vida interna a la Escuela y pudo ser conocida más allá de sus paredes.

Respecto al plan de estudios que se cursaba en los quince años de nuestra investigación es el oficial que fue aprobado en 1964 y 1966. Se cursaban todas las asignaturas en él contempladas, excepto las de Formación del Espíritu Nacional y Educación Física

que a pesar de formar parte del plan de estudios oficial, no hay constancia de que se cursaran. En general, y para el conjunto de las asignaturas, no podemos decir que hubiera una satisfacción generalizada. Los contenidos, las más de las veces, eran impartidos sin vinculación con la realidad. No fue hasta el curso 1978-1979 cuando comienza a plantearse la necesidad de revisar el plan de estudios y hacerle las modificaciones necesarias, no tanto en las asignaturas sino en los contenidos que se impartían en cada una de ellas. Para suplir la imposibilidad de cambiar el plan de estudios se realizaron cursos y seminarios de diferentes contenidos temáticos, sobre todo para abrir nuevos horizontes tanto al profesorado como al alumnado.

A partir de 1979-1980 sí que se producen cambios importantes: se amplía el número de horas de docencia, se introducen nuevas asignaturas, etc. De manera simultánea, se amplía la plantilla de profesores, sobre todo en las materias específicas de Trabajo Social. Lo que sí podemos decir que tuvo siempre una importancia fundamental, no tanto en la Escuela de Huelva, sino a nivel de todas las escuelas de España, fue la asignatura de Prácticas por la que el alumnado sentía una especial predilección. Consideraban que era en ese momento cuando entraban en contacto con la realidad y podían observarla e intervenir en ella. Aunque no siempre era posible aprender de forma directa de la intervención profesional ya que la escasez de instituciones que contaran con trabajadores sociales en sus plantillas era una realidad insoslayable.

Por último, hacemos referencia a las personas que participan en la Escuela: estudiantes, profesores y personal de administración y servicios. Respecto a los primeros decir que se produce una transformación del alumnado desde las primeras promociones hasta el curso 1977-1978 hacia adelante donde tienen una conciencia social muy activa y un deseo sincero, pensamos, de ser trabajador social. Esa conclusión la extraemos de las manifestaciones de las entrevistas que hemos realizado, así como del sistema organizativo de la Escuela en la que se establece un sistema de evaluación continuo que responde al giro que la Escuela quiere dar en la formación de los futuros profesionales. Efectivamente se intenta garantizar, desde el principio, que los alumnos que se matricularan fueran previamente seleccionados por su motivación y su conocimiento sobre la profesión. De hecho, se podían emplear elementos disuasorios para que el alumno que

se intentara matricular se comprometiera en cierta medida a ceder su puesto si no estaba lo suficientemente interesado o renunciar a la matrícula si consideraba que no le va a ser posible realizar las horas de prácticas que se exigen. Ello nos hace suponer que había más demanda que oferta de plazas para estudiar Trabajo Social, sobre todo a partir del curso 1979-1980.

Decir también que el número de alumnos que se matricula no deja de crecer en los quince años de nuestra investigación. El mayor crecimiento se produce a partir del curso 1975-1976, que prácticamente se duplica el número de los que entran en primer curso. Ya dejamos constancia de los motivos por los que pensamos que se produce ese aumento de número de estudiantes, por lo que la falta de alumnos no fue nunca motivo de cierre como así sucedió en otras escuelas de España.

En relación a los profesores, hemos de decir que también se produce un aumento paulatino de los mismos. De siete profesores que hay cuando se abre la Escuela se pasa a diecisiete el último año de nuestra investigación, que está en íntima conexión con el aumento del número de estudiantes y asignaturas. Al ser una escuela privada, a los profesores se les contrataba por los contactos directos con personas conocidas. No hubo pruebas de selección hasta el curso 1979-1980. La oferta de plazas se hacía a través de la prensa local. La vinculación del profesorado con la Escuela no era exclusiva, de manera que la mayoría de los profesores compaginaba sus trabajos con horas de docencia. Sólo algunos de los profesores de las materias específicas de la carrera tenían una dedicación exclusiva. El salario, en ambos casos, era muy exiguo por lo que difícilmente se podía vivir de manera única de esta actividad profesional.

El profesorado de las materias específicas está conformado por mujeres, excepto un varón en el curso 1978-1979 que sólo imparte clases un año. Y otra particularidad es que cerca del 70% del profesorado de las materias específicas han sido alumnas de la Escuela, por lo que era relativamente fácil reclutar profesorado al haber una buena cantera de profesionales salidos de sus aulas. Lo cual fue necesario hacer en numerosas ocasiones ya que la permanencia en la Escuela como profesoras era relativamente breve.

No ha habido ninguna profesora que haya permanecido en la Escuela de manera ininterrumpida a lo largo de los quince años de nuestra investigación.

En cuanto al personal de administración y servicios, hasta 1979, sólo había una persona que se encargaba de las cuestiones administrativas y del mantenimiento de las instalaciones, que será la única persona, junto con el sacerdote que impartía Formación Religiosa y posteriormente Ética profesional, que permanecen en la Escuela los quince años que dura nuestra investigación. A partir de ese año, se separan las funciones y se crea la figura del administrador y la figura del conserje. Así permanecerá hasta 1983.

Respecto a las aportaciones más novedosas que hacemos con nuestra investigación, podemos hacer una primera síntesis en la respuesta que da a una necesidad del panorama actual del Trabajo Social español que es la de contribuir a conocer nuestra propia historia, para que sea conocida por las generaciones venideras. Ello no es posible, pensamos, sin contar con las historias particulares de las distintas escuelas, por cuanto la vinculación de las mismas al desarrollo de la profesionalización del Trabajo Social es, hoy día, un hecho indiscutible. Conocer y reconocer las distintas vicisitudes por las que han pasado las instituciones académicas no hace más que dar brillo y lustre a nuestros orígenes por muy insignificante que fuera nuestra cuna. Esta es nuestra máxima intención, que se conozca el origen de este centro de formación y con ello contribuir a ampliar el panorama del Trabajo Social español. Ya que hasta que no estén reconocidas las historias particulares este panorama seguirá estando incompleto.

Para realizar nuestra investigación hemos "exprimido" hasta el extremo el Archivo de la Escuela que, afortunadamente, fue organizado cuando se integró en la Universidad de Sevilla; de manera que nos hemos encontrado con un Archivo del que no nos ha quedado por ver ningún legajo ni ningún documento contenido en ellos que tuviera información susceptible de ser utilizada y que hiciera referencia al periodo investigado.

También pensamos que hemos contribuido a trazar un panorama de las escuelas y de los planes de estudios algo más concreto del que se dispone en la actualidad; así como de las aportaciones de los Congresos de la profesión y de los Congresos de las Fa-

cultades y Escuelas de Trabajo Social desde sus inicios hasta el último de los celebrados hasta la fecha. Pensamos que también esa información puede ser susceptible de ser dada a conocer para una mejor comprensión de las inquietudes que manifiestan los profesionales y el profesorado, los primeros más centrados en el desarrollo del ejercicio de la profesión y los segundos en relación a los contenidos formativos tanto en los niveles de grado como en niveles superiores de másteres y doctorado, necesidad apremiante para el futuro del Trabajo Social dentro de las disciplinas sociales en el marco universitario y en el de la investigación social.

Ahora bien, también entendemos que esta tesis tiene sus puntos débiles y sus limitaciones y justo es reconocerlas. Una de ellas es no haber accedido, como era nuestra intención, a otras técnicas de investigación que complementaran las que sí han sido utilizadas. Nos hubiera gustado hacer un número mayor de entrevistas en profundidad, pero la dificultad para la localización de aquellas personas que pensamos podían ser significativas ha sido un impedimento para llevarlo a término. También nos propusimos contrastar la información proveniente de las entrevistas individuales haciendo grupos de discusión con varias promociones de estudiantes para ver los discursos y sus diferencias en cuanto a lo que significó y supuso su paso por la Escuela. El objetivo sería que expresasen la experiencia propia como estudiantes de Trabajo Social en la fecha en que cada uno de ellos cursó sus estudios. Los temas que hubieran interesado a la investigación son, entre otros: motivación para realizar los estudios, lo cual nos puede dar el nivel de implicación en los mismos, satisfacción de la enseñanza recibida, nivel de implicación y participación en los asuntos organizativos del centro, nivel de contactos y relaciones con alumnos de otras escuelas, vivencias personales en la dinámica de la enseñanza, la entidad del Trabajo Social en el momento en el que eran estudiantes, los contenidos de las prácticas como asignatura "estrella" de los estudios de Trabajo Social, etc.

Este tipo de técnicas la tendríamos en cuenta en próximas investigaciones porque consideramos que de su utilización se podría obtener una gran riqueza de información que es difícilmente sustituible con otras fuentes, aunque éstas sí que pueden ser complementarias.

Respecto a las líneas de investigación futuras pensamos que éstas se deben centrar en construir la historia de la Escuela desde donde nosotros la hemos dejado hasta la actualidad. Nosotros lo hemos hecho en un periodo de quince años. Sería interesante ampliar ese periodo de tiempo e ir sumando, de forma progresiva, los espacios temporales. Si bien consideramos cuando elegimos el tema para elaborar este trabajo que el periodo de creación y definición institucional era el más interesante por ser el más desconocido, una vez que este periodo está investigado, aunque futuras investigaciones puedan completarlo y mejorarlo, sería muy importante continuar con el análisis de todas las fases por las que la Escuela ha ido pasando, desde su adscripción a la Universidad de Sevilla y su integración posterior en la misma. Años más tarde su integración en la recién creada Universidad de Huelva. Estamos convencidas de que sería muy novedoso que las historias particulares de las Escuelas existentes en la actualidad y, sobre todo, aquellas que tienen su creación en los años sesenta, como fue la de Huelva, sean investigadas y dadas a conocer.

Dentro de este marco general, nos atrevemos a señalar uno de los aspectos que nos parecen que pueden ser de un gran valor e interés y que se podían abordar en un futuro: conocer el perfil del alumnado que ha pasado por las aulas de la Escuela en sus cuarenta y tres promociones. Sería un trabajo de un gran riqueza llegar a conocer, por ejemplo, datos como la edad, sexo, lugar de procedencia, nivel de estudios del padre y la madre, nivel económico de la familia, si desempeña alguna actividad laboral mientras es estudiante, nivel de estudios con el que acceden, estado civil, número de hijos, número de años en obtener la titulación, calificaciones obtenidas, etc. para ver la evolución seguida y poder establecer tipologías de alumnos. Para ello se contaría con toda la información que está disponible en la Secretaría del Centro y que, con los permisos oportunos, no creemos que existiera ningún inconveniente para abordarla, aunque no esté exenta de complejidad, sobre todo por la localización de las personas. Pensamos que sería la primera investigación de estas características con la que se contaría en el panorama español del alumnado de Trabajo Social a lo largo de estos casi cincuenta años de existencia de la Escuela.

A pesar de todos los avatares sufridos, la institución que ha visto pasar por sus aulas cuarenta y tres promociones y ha formado prácticamente al cien por cien de los trabajadores sociales que actualmente desempeñan su trabajo en las numerosas instituciones de nuestra ciudad y provincia, permanece con el propósito de continuar en esta tarea, la de seguir formando trabajadores sociales.

FUENTES UTILIZADAS

1. Fuentes documentales

1.1. Archivo de la Escuela de Trabajo Social de Huelva

Legajo 1. Órganos de Gobierno. Junta Rectora del Patronato.

Legajo 1.1. Órganos de Gobierno. Junta Rectora del Patronato.

Legajo 1.2. Órganos de Gobierno. Junta Rectora del Patronato.

Legajo 2. Órganos de Gobierno. Junta Rectora del Patronato.

Legajo 3. Comisiones especiales.

Legajo 3.1. Registro General. Libro de entrada. Correspondencia.

Legajo 3.2. Registro General. Libro de salida. Correspondencia.

Legajo 4. Registro General.

Legajo 5. Registro General.

Legajo 11. Registro General.

Legajo 14. Personal. Expedientes personal docente.

Legajo 14.1.- Personal. Expedientes personal docente. Currículum profesores.

Legajo 15. Personal Convocatoria plazas de profesores.

Legajo 29. Gestión de alumnos. Actas de exámenes curso 1968-1969 hasta 1980-1981.

Legajo 30. Gestión de alumnos. Actas de exámenes curso 1981-1982 en adelante.

Legajo 32. Gestión de alumnos.

Legajo 33. Gestión de alumnos.

Legajo 33.3/4. Gestión de alumnos.

Legajo 36. Biblioteca.

Legajo 37. Contabilidad.

Legajo 40. Planes de estudios

2. Fuentes bibliográficas

Abramovitz, M. (2000). Trabajo Social y transformación social: un teatro de confrontaciones. *Cuadernos Andaluces de Bienestar Social, 6-7,* 3-33.

Abreu (edit). *Asistencia y caridad como estrategia de intervención social: Iglesia, Estado y Comunidad (siglos XV-XX).* Universidad del País Vasco.

Acero, C. (2010a) El trabajo social con *minusválidos* durante el periodo 1951-1978 en Acero Sáez, C. et al. *El imaginario del trabajo social en las tesinas de fin de estudios 1938-1983* (pp. 142-166). Madrid: Universidad Complutense.

Acero, C. (2010b). Los orígenes del trabajo social psiquiátrico en España a través del estudio de las tesinas (1953-1973) en Acero Sáez, C et al. *El imaginario del trabajo social en las tesinas de fin de estudios 1938-1983* (pp. 166-189). Madrid: Universidad Complutense.

Actas del I Congreso Andaluz de Escuelas de Trabajo Social

Addams, J. (2013a). El valor objetivo de un centro social en Addams, J. *Hull House. El valor de un centro social* (Ana Olea Fernández) (pp. 59-74). Madrid: Paraninfo.

Addams, J. (2013b). El valor subjetivo de un centro social en Addams, J. *Hull House. El valor de un centro social* (Ana Olea Fernández) (pp. 75-88). Madrid: Paraninfo.

Aguirre, S. (1995). Entrevistas y cuestionarios en Aguirre, A. *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 171-180). Barcelona: Marcombo.

Ahmed Mohamed, K. (2009). El Trabajo Social ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Portularia, Vol. IX (1)*, 25-32.

Aizpuru, M. Rivera, A. (1994). *Manual de historia social del trabajo*. Madrid: Siglo XXI.

Amalrig, J.P. Domergue, L. (2001). *La España de la Ilustración (1700-1833)*. Barcelona: Crítica.

Alayon. N. (1980). *El Trabajo Social en Argentina*. Lima: Editorial Celats.

Alemán, C. (1991). *El sistema público de Servicios Sociales en España*. Impredisur: Granada.

Alonso, A. (1991). Apunte histórico introductoria (1964-1990). *Escuela Universitaria de Trabajo Social. XXV Aniversario*. Universidad de Alicante, 21-47.

Álvarez Jusué, A. (1933). *Ley de Vagos y Maleantes. Exposición histórica de la legislación española. Precedentes parlamentarios. La Ley actual y su procedimiento*. Madrid: Góngora.

Álvarez, F. (1986). Los visitadores del pobre, caridad, economía social y asistencia en la España del siglo XIX en Seminario de Historia de la Acción Social. *4 siglos de historia de Acción Social. De la Beneficencia al Bienestar Social*, (pp. 116-147). Madrid: Siglo XXI

Álvarez, F. Varela, J. (2000). *La galaxia sociológica*. Madrid: Endymión.

Álvarez, F y Varela, J. (2004). *Sociología, capitalismo y democracia*. Madrid: Ediciones Morata.

Ander-Egg, E. (1977). *El trabajo social como acción liberadora*. Madrid: Editorial Universitaria Europea.

Ander-Egg, E. (1992): *Introducción al Trabajo Social*. Madrid: Siglo XXI.

Aquin, N. (2003). El trabajo social y la identidad profesional. *Revista Prospectiva, 8*, 101-110. Colombia: Universidad del Valle.

Arenal, C. (1861). *La Beneficencia, la Filantropía y la Caridad*. Madrid.

Arenal, C. (1959). *El visitador del pobre*. Madrid: Publicaciones Conferencias de San Vicente de Paúl/Madrid: Nuevas Gráficas. (Obra original publicada en 1862).

Arenal, C. (2002). *El pauperismo I y II*. Vigo: Irindo-Letras Hispánicas. (Obra original publicada en 1897).

Ashford, Douglas E. (1989). *La aparición de los Estados de Bienestar.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Azcárate, G. de. (2003). *Resumen de un debate sobre el problema social.* Pamplona: Analecta ediciones y libros. (Obra original publicada en 1881).

Azpeitia, Mª C. (2003). Género e identidad profesional de los trabajadores sociales. *Cuadernos de Trabajo Social, 16*, 147-170.

Balcells, J. (1994). *La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas.* Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Ballestero, A. J. Úriz, Mª J. Viscarret, J.J. (2012). Dilemas éticos de las trabajadoras y los trabajadores sociales. *Papers, 97/4,* 875-898.

Ballestero, A. Viscarret, J. J. Úriz, Mª J. (2013). Funciones profesionales de los trabajadores sociales en España. *Cuadernos de Trabajo Social*. *26-1,* 127-138.

Banda, T. (1998). La identificación del trabajo social con los servicios sociales… y su confusión. *Actas del I Congreso Andaluz de Escuelas de Trabajo Social. El Trabajo Social en los Servicios Sociales y en la Política Social: reto para el tercer milenio*, Málaga 21 y 22 de mayo de 1998. pp 111-119.

Banda, T. (2009). El nacimiento de una nueva profesión: el trabajo social en Fernández García, T. (coord). *Fundamentos del Trabajo Social* (pp. 15-108). Madrid: Alianza Editorial.

Bañez, T. (2003). *El trabajo social en Aragón. El proceso de profesionalización de una actividad feminizada.* Tesis doctoral inédita. Tarragona: Universidad Rovira i Virgil.

Bañez, T. (2012). El trabajo social como profesión feminizada. *Revista de Trabajo Social, 195*, 89-98.

Barenys, Mª P. et. al. (1976). Comentarios al IV Congreso Nacional de Asistentes Sociales. *Revista de Trabajo Social, 63*, 47-95.

Barenys, Mª P. Jutglar, Mª A. (1976). Orígenes del Trabajo Social: Cataluña. Entrevista a María Estrada, asistente social. *Revista de Trabajo Social, 63*, 9-22.

Barranco, C. et al. (1993). *30 años de historia del Trabajo Social en Tenerife.* La Laguna: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social de Santa Cruz de Tenerife.

Barranco, C. Cortázar Pérez-Armas, Henríquez, E. (2012). Historia del Trabajo Social en Tenerife: miradas apreciativas sobre los estudios, la profesión y la investigación. *Atlántida, 4*, 17-49.

Bataillon, M. (1983). *Erasmo y el Erasmismo*. Crítica, Barcelona.

Belfiore, M. Yazbek, Mª C. (2007). El Servicio Social en el Brasil: origen, prácticas y desafíos en Deslauriers, J.P. Hurtubise, Y. *El trabajo social internacional. Elementos de comparación* (pp. 139-159). Buenos Aires: Lumen-Humanitas.

Beltrán, J.L (1992). *El régimen jurídico de la acción social pública.* Oñati: Instituto Vasco de Administración Pública.

Bennassar, B. (1983). *La España del Siglo de Oro*. Barcelona: Crítica.

Berasaluze, A. (2009). El devenir del Trabajo Socia en clave de género. *Zerbitzuán*, *46,* 133-140.

Bergua, J.A. (2011). *Estilos de investigación social. Técnicas, epistemología, algo de anarquía y una pizca de sociosofía.* Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Bernecker, W.L. (1999). *España entre la tradición y la modernidad. Política, economía y sociedad (siglos XIX y XX)*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Betancor, Mª J. (2010). Los profesionales de la medicina y el movimiento obrero. El caso de Diego Guigou y Costa (1861-1936) en López Mora, F. (editor científico). *Modernidad, ciudadanía, desviaciones y desigualdades: por un análisis comparativo de las dificultades del paso a la modernidad ciudadana* (pp. 501-519) Universidad de Córdoba.

Betancourt, D. (2004) Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo en Jiménez Becerra, A. Torres Carrillo, A. (Compiladores) (2004). *La práctica investigativa en Ciencias Sociales* (pp. 121-133). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Biaggio, N das. (1999). Propuesta de formación de trabajadores sociales desde una perspectiva de género. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, *45*, 85-99.

Bray, L. Tuerlinckx, J. (1973). *La asistencia social individualizada*. Madrid: Aguilar.

Bremner, Robert H. (1993). *Desde lo más bajo. El descubrimiento de la pobreza en Estados Unidos.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Brezmes, M. (2005). Una profesión para la democracia. Cambios y permanencias del Trabajo Social en España (1975-2000). *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, *71*, 129-151.

Brezmes, M. (2008a). Imagen e identidad del trabajador social: un poliedro irregular. *Revista de Trabajo Social, 184,* 103-115.

Brezmes, M. (2008b). *El trabajo social en España.* Murcia: Universidad de Murcia.

Bueno, J.R. (1989). Acercamiento al proceso de formación de los trabajadores sociales en IV Seminario del Grupo Regional Europeo de Escuelas de Trabajo Social. *Un cisma en la educación del Trabajo Social ¿énfasis en el individuo o en la sociedad*? Barcelona: Hogar del Libro.

Caballero, E. Hernández, F. Reyes, Mª J. (1977). Bases para una reestructuración de las escuelas de Asistentes Sociales. *Revista de Trabajo Social, 68,* 43-46.

Calero, Mª A. (1999). *Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje.* Madrid: Narcea.

Calle, Mª D de la. (1989). *La Comisión de Reformas Sociales 1883-1903*. *Política social y conflicto de intereses en la España de la Restauración*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Calle, Mª D de la. (1997). Un siglo de acción social en España (1840-1940). *Documentación Social, 109,* 11-29.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación.* Barcelona: Ariel.

Campo, M. (1993). *Concepción Arenal.* Barcelona: Círculo de Lectores.

Campos, R. (1997). *Alcoholismo, medicina y sociedad en España (1876-1932)* Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Canet, Mª M. (1999). Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Cataluña: perfil y expectativas profesionales. *Revista de Servicios Sociales y Política Social, 46*, 97-102.

Capellán de Miguel, G. (2007). *Enciclopedia del pauperismo. Los nombres de la pobreza. Vol. I.* Universidad Castilla-la Mancha.

Capilla, A. Villadóniga, J.C. (coordinadores) (2004). *Pioneros del Trabajo Social, una apuesta por descubrirlos.* Huelva: Universidad de Huelva.

Carasa, P. (2005). Lo privado y lo público en el sistema asistencial: El triángulo Iglesia-Ayuntamiento-Estado en la beneficencia española en Abreu Laurinda (editora). *Asistencia y caridad como estrategia de intervención social: Iglesia, Estado y Comunidad (S.XV-XX)* (pp. 141-173). Universidad de País Vasco.

Carrasco, C. Borderias, C. Torns, T. (2011). *El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas.* Madrid: Cararata.

Castell, M. y Esping-Andersen, G. (1999). *La transformación del trabajo.* Barcelona: Libros de la factoría.

Castel, R. (2004). *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidos: Buenos Aires.

Castillo, S. (1985). Estudio Introductorio a Comisión de Reformas Sociales en *Información oral y escrita publicada de 1889 a 1893.* Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. 5 tomos, edición fácsimil.

Castillo Charfolet, A. (2011). Aproximación al Trabajo Social en España. *Serviço Social &Sociedade, 108*, 623-638.

Castro, B. (2008). Las visitadoras domiciliarias femeninas en Colombia. Del trabajo voluntario a la profesionalización. *Sociedad y economía, 14,* 109-131. Cali. (Recuperado el 23/04/2013. http://sociohistoria.univalle.edu.co/visitas.pdf).

Cerdeira, I. (1987). Los Servicios Sociales del franquismo a la Constitución. *Cuadernos de Trabajo Social, 0*, 135-158.

Chambon, A.S. Irving, A. (2001). Introducción en Chambon, A.S. Irving, A. Epstein, L. (eds). *Foucoult y el Trabajo Social* (pp. 57-77). Granada: Maristan.

Cifuentes, M. R. Gartner, L. (2006). La primera escuela de servicio social en Colombia. *Revista Trabajo Social, 8*, 9-25. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.

Cobban, A. (1989). Epílogo: reforma y revolución. El fín del "ancien régime" en Cobban, A. (director). *Historia de la civilizaciones 9. El siglo XVIII* (pp. 424-468). Madrid: Alianza Editorial/Labor.

Coenen, M.T (2011). Introducir el género en la formación inicial de los trabajadores sociales: una necesidad. *Políticas sociales en Europa*, *29,* 103-117.

Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Cataluña. (1997). *Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Cataluña*, Barcelona: Hacer.

Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Galicia. (2000). *IX Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales*. *Mesas redondas y Comunicaciones.*

Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Galicia. (2000). *IX Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales*. *Conferencias y Ponencias.*

Colomer, M. (1990). Trabajo Social en España en la década de los 70. *Servicios Sociales y Política Social, 20*, 6-13.

Colomer, M. (2009). *El trabajo social que yo he vivido. De 1939 a 1987.* Barcelona: Impulso a la Acción Social/Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social.

Coller, X. Garvía, R. (2004). *Análisis de organizaciones*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Colom, D. Miranda. M. (directores) (2000). *Cambio social. Relaciones humanas y nuevas tecnologías. Conferencias Ponencias*. 3º Congreso Escuelas Universitarias de Trabajo Social. Zaragoza: Mira editores.

Colom, D. Miranda. M. (directores) (2000). *Cambio social. Relaciones humanas y nuevas tecnologías. Conferencias Comunicaciones*. 3º Congreso Escuelas Universitarias de Trabajo Social. Zaragoza: Mira editores

Comellas, J.L. (1990). *Historia de España Contemporánea.* Madrid: Rialp.

Congreso Estatal de Escuelas Universitarias de Trabajo Social (I). (1996). Libro de resúmenes. Valencia: Ayuntamiento de Valencia.

Consejo General de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. (1992). *VIII Congreso Estatal de Trabajo Social. VIII Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales*. Madrid.

Consejo General de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. (2013). *Aportaciones sobre la intervención social en tiempo de malestares. XII Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.* Madrid.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid: Alianza.

Cristophe, P. (1989). *Para leer la historia de la pobreza*. Navarra: Verbo Divino.

Cruz, R. (1990). La frustración de un sistema unificado de seguros sociales: La República y la Guerra Civil en López Alonso, C. et al. *Historia de la Acción Social Pública en España. Beneficencia y Previsión* (pp. 361-394). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Cruz Orozco, J.I. (2001). *El yunque azul. Frente de juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso.* Madrid: Alizanza Editorial.

Díez, F. (1992). Estructura social y sistema benéfico-asistencial en la ciudad. *Historia Social, 13*, 101-121.

Dominelli, L y Mcleod, E. (1999). *Trabajo Social feminista*. Madrid: Cátedra.

Durán, Mª A. (1996). *Mujeres y hombres en la formación de la teoría sociológica.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Escuela Universitaria de Trabajo Social. (1998). *II Congreso de Escuelas de Trabajo Social. Globalización y Trabajo Social.* Universidad Complutense de Madrid.

Escuela Universitaria de Trabajo Social. Universidad de Alicante (2002). *IV Congreso de Escuelas de Trabajo Social. Los desafíos de la violencia: un compromiso del Trabajo Social por una sociedad más justa. Alternativas, 10.*

Escuela Universitaria de Estudios Sociales. (2006). *VI Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social. Trabajo Social en la Europa del siglo XXI.* Universidad de Zaragoza.

Epstein, L. (2001). La cultura del Trabajo Social en Chambon, A.S. Irving, A. Epstein, L. (eds) *Foucoult y el Trabajo Social* (pp. 81-107). Granada: Maristan.

Erice, F. (1995). *Propietarios, comerciantes e industriales: burguesía y desarrollo capitalista en la Asturias del siglo XIX (1830-1885).* Oviedo: Universidad de Oviedo.

Escuela Universitaria de Trabajo Social de Huelva. (1991). *Memoria de Integración de la E.U.T.S de Huelva en la Universidad de Sevilla.*

Escuela Universitaria de Trabajo Social. *VIII Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social*. (2010). Gijón: Escuela Universitaria de Trabajo Social

Escuela Católica de Chile. Aportes disciplinarios de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile 1929-2005 (Recuperado el 24 de abril de 2013 en http://www6.uc.cl/trabajosocial/site/edic/base/port/historia.php).

Esteban de Vega, M. (1992). La asistencia liberal española: beneficencia pública y previsión particular. *Historia Social, 13,* 123-138.

Estruch, J y Güell, A. (1976). *Sociología de una profesión: los asistentes sociales*. Barcelona: Península.

Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales. (1976). III Congreso Nacional de Asistentes Sociales. Madrid: Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales.

Fernández, T. De Lorenzo, R. Vázquez, O. (eds.). (2012). *Diccionario de Trabajo Social.* Madrid: Alianza Editorial.

Fernández, V. (1996). El concepto de lo femenino y lo masculino en el pensamiento católico social español. Durán, Mª A. *Mujeres y hombres en la formación de la teoría sociológica* (pp. 169-181). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas

Fisher, H. (2000). *El primer sexo. Las capacidades innatas de las mujeres y como están cambiando el mundo*. Madrid: Taurus.

Flahaut, E. (2000). La triste imagen de la mujer sola. Bard, C. (ed) *Un siglo de antifeminismo* (pp. 327-343). Madrid: Biblioteca Nueva.

Flecha, C. (2004). El papel humanizador desempeñado por las mujeres. *Humanismo y Trabajo Social*, *3,* 23-47.

Fombuena, J (2006). La influencia de la dimensión de género en el Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, *19*, 133-154.

Fombuena, J. (2009). XXV años de Trabajo Social. El aniversario como rito de pasaje. *Cuadernos de Trabajo Social, 22,* 7-17.

Fombuena, J. (2011). Un estudio de las familias de origen de los y las trabajadoras sociales desde el modelo contextual. *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales, 2,* 23-37.

Fombuena, J. (2012) La técnica y el otro en trabajo social en Fombuena Valero, J. (coord.). *El Trabajo Social y sus instrumentos. Elemento para una interpretación a piacere* (pp. 15-48). Valencia: Nau Llibres.

Fossier, R. (2002). *El trabajo en la Edad Media.* Barcelona: Crítica

Fourneau, F. (1978). *El impacto del polo de desarrollo en la provincia de Huelva (1964-1974)*. Universidad de Sevilla: Ediciones del Instituto de Desarrollo Regional.

Fourneau, F. (1983). *La provincia de Huelva y los problemas del desarrollo regional.* Huelva: Instituto de Estudios Onubenses y Excma. Diputación Provincial.

Friedlander, W.A. (1985). *Dinámica del Trabajo Social*. México: Pax México.

Friedman, M y R. (1982). *Libertad de elegir: hacia un nuevo liberalismo económico*. Barcelona: Grijalbo.

Fukuyama, F. (2000). *La gran ruptura. Naturaleza humana y reconstrucción del orden social.* Barcelona: Ediciones B.

Gaitán, L. (1991). El espacio profesional en Zamanillo, T. Gaitán, L; *Para comprender el trabajo social* (pp. 95-108). Estella: Verbo Divino.

Gaitán, L. (2001). Nuevos ámbitos para la intervención social en Pallarés, J. Pelegrí, X. Amézaga, J. *Yacimientos profesionales para el Trabajo Social* (pp. 17-32). Zaragoza: Mira Editores.

García Álvarez, J (2000). Discurso de apertura y de clausura del IX Congreso de Trabajo Social. *Revista de Servicios Sociales y Política Social, 52,* 133-136.

García Álvarez, J (2000). Los nuevos escenarios y las respuestas del Trabajo Social. Discurso de apertura y de clausura del IX Congreso del Trabajo Social. Conferencias y Ponencias. *IX Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales* (pp. 97-140). Madrid: Consejo General de Diplomados en Trabajo Social.

García Cárcel, R. (2004) *Los olvidados de la historia. Marginales.* Barcelona: Círculo de Lectores.

García Cotarelo, R. (1986). Del Estado del bienestar al Estado del malestar. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

García de Cortázar, F y González, J.M. (1994). *Breve historia de España.* Madrid: Alianza Editorial.

García Dauder, S. (2004). Conflicto y conciencia social en Jessie Taft. *Athenea Digital, 6,* 1-14.

García Dauder, S. (2010). La historia olvidada de las mujeres de de la Escuela de Chicago. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 131,* 11-41.

García García, S. (2009). Reflexionar la identidad profesional como estrategia de poder hacia la repolitización del trabajo social. *Portularia. Vol. IX, 2, 113-122*.

García Herrero, G. (1988). *Los Centros de Servicios Sociales: Conceptualización y desarrollo operativo*. Madrid: Siglo XXI.

García Herrero, G. (2000). Pasos del IX Congreso de Trabajo Social. *Revista de Servicios Sociales y Política Social, 52*, 109-115.

García-Nieto, Mª C. (2000). Trabajo y oposición popular de las mujeres durante la dictadura franquista en Duby, G y Perrot, M. (directores). *Historia de las mujeres 5. Siglo X* (pp. 722-725). Madrid: Santillana.

García Padilla, M. (1990). Historia de la Acción Social: Seguridad Social y Asistencia (1939-1975) en López Alonso, C. et al. *Historia de la Acción Social Pública en España. Beneficencia y Previsión* (pp. 397-447). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

García Salord, S. (1998). *Especificidad y rol en Trabajo Social*. Argentina: Lumen/Humanitas.

Garriga, J. (2011). *¿Dónde están las monedas?* Barcelona: Rigden Edit.

Gaviria, M. (1996). Prólogo a Mary E. Richmond *Caso Social Individual. El diagnóstico social (Textos seleccionados)*. Madrid: Talasa.

Genolet, A. Lera, C. Gelsi, Mª C. Musso, S. Schoenfeld, Z. (2005). *La profesión de Trabajo Social ¿cosa de mujeres?*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Gerando, Joseph-Marie. *Le visiteur du pauvre; Memoire qui a remporté le prix proposé par l,Academie de Lyon su la question suivante : » Indiquer les moyens de reconnaître la véritable indigence, et de rendre l,aûmone utile à ceux qui la donnent comme à ceux qui la recoivet* en Capellán de Miguel, G. (2007) *Enciclopedia del pauperismo* (pp. 93-101). Vol II. Pauperismo. Servicio de Pubicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Geremeck, B. (1989). *La piedad y la horca*. Madrid: Alianza Universidad.

Giginta, M. (1545). *Tratado del remedio de los pobres*. Edición y estudio introductoria: Santolaria Sierra, F. (2000). Barcelona: Ariel Historia.

Gijón, J. Crisol, E. (2012). La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria, Vol. 10 (1),* 389-414. Recuperado el 27 de mayo de 2014 en http://www.redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/313/pdf.

Gil, M. (2004). *El protagonismo de la organización colegial en el desarrollo del Trabajo Social en España*. Madrid: Siglo XXI.

Giménez, V.M (2012). Investigar desde el Trabajo Social: aprendizaje en I+D en el marco del Proyecto INCAS. *Atlántida, 4*, 49-72.

Giner, S. (2001). *Teoría sociológica clásica*. Madrid: Ariel.

Giner, S. (2008). *Historia del pensamiento social*. Barcelona: Ariel.

Gómez R. de Castro, F. (1981). Referencias normativas y criterios pedagógicos para la planificación y programación de los estudios universitarios de Trabajo Social en Varios autores. *Memoria sobre los planes de estudio s universitarios de Trabajo Social*, Madrid: Comité Español para el Bienestar Social.

Gómez, R. (2005). Radiografía de una profesión: los trabajadores sociales de Castilla-León. *Humanismo y Trabajo Social*, *4*, 199-243.

Gómez, R. (2010). Variables en la profesionalización del Trabajo Social. *Zerbitzuan, 48*, 87-95.

González. (1992). *Vicarios de Cristo.* Madrid: Trotta.

Guijarro, F. Miguel, de. A. Andrés, F. Echaren, R. Rull, A. Cueva de la, J (1968). *Efectos sociales queridos y no queridos en el desarrollo español*. Madrid: Suramérica.

Guillén, E. (1993). La burocratización del Trabajo Social en intervención social. *Cuadernos de Trabajo Social, 6*, 181-193.

Guisando, M. (1976). Comentarios al III Congreso Nacional de Asistentes Sociales. Salud. *Revista de Trabajo Social, 63*, 47-95.

Grassi, E. (1989). *La mujer y la profesión de Asistente Social*. Buenos Aires: Humanitas.

Grassi, E. (2011). La producción en investigación social y la actitud investigativa en Trabajo Social. *Revista Debate Público,* 127-139.

Grau, E. (2000). De la emancipación a la liberación y la valoración de la diferencia. El movimiento de mujeres en el estado español. 1965-1990 en Duby, G y Perrot, M. (directores). *Historia de las mujeres 5. Siglo X.* (pp. 736-749). Madrid: Santillana.

Heras, P. de las. Cortajarena, E. (1986). *Introducción al Bienestar Social.* Madrid: Siglo XXI.

Heras, P de las. (1999). La construcción histórica de una profesión. *Pasado, presente y futuro del Trabajo Social*. II Foro de Trabajo Social, 14-16 abril de 1999. (pp. 15-82). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Hernández, G. (1998). Jane Addams: sus aportaciones al Trabajo Social. *Trabajo Social hoy, 20,* 111-116.

Hernández, J. Ruz, (2007). El trabajo social en Chile en Deslauriers, J.P. Hurtubise, Y. *El trabajo social internacional. Elementos de comparación* (pp. 115-138). Buenos Aires: Lumen-Humanitas.

Hernández Muñoz, T. (1992). *Treinta años de historia de la Escuela de Trabajo Social de Málaga (1959-1989)*. Málaga: Escuela Universitaria de Trabajo Social.

Herranz, Y. (2006). *Igualdad bajo sospecha*. Madrid: Narcea.

Herrera, M. (2011). Los trabajadores sociales del siglo XXI: Profesión y formación. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, *96*, 9-20.

Höffer-Melhlmer, M. (1994). La profesionalización del trabajo social en la RFA y en España. Unas ideas y preguntas. *Pedagogía Social, 9,* 123-128.

Houdebine-Gravaud, A. M. (2000). La feminización de los nombres de las profesiones en Bard, C. (Ed). *Un siglo de antifeminismo* (pp. 361-375). Madrid: Biblioteca Nueva.

Howe, D. (1992). *Dando sentido a la práctica. Una introducción a la teoría del Trabajo Social.* Granada: Maristan.

Hufton, O.H. (1989). Los horizontes del pueblo. Vida y muerte entre los más pobres en Cobban, A. (director). *Historia de la civilizaciones 9. El siglo XVIII*, (pp. 367-424). Alianza Editorial/Labor, Madrid.

Hurtubise, Y. y Deslauriers, J.P. (2007). Un análisis comparativo del trabajo social. Deslauriers, J.P. Hurtubise, Y. *El trabajo social internacional. Elementos de comparación* (pp. 327-343). Buenos Aires: Lumen-Humanitas.

Illanes, M.A. (2007). *Cuerpo y sangre de la política: la construcción histórica de las visitadoras (1887-1940)*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Irazusta, M. (1990). *Escuela de Asistentes Sociales de San Sebastián. Treinta años de historia*. San Sebastián: Sociedad Guipuzcoana de Ediciones y Publicaciones. Obra Cultural de la Caja de Ahorros Municipal.

Irazusta, M. (1997). *Aproximaciones a la socialización profesional*. San Sebastián: Escuela Universitaria de Trabajo Social.

Irigaray, L. (1992). *Yo, tú, nosotras.* Madrid: Cátedra.

Jiménez, A. Torres, A. (2004). *La práctica investigativa en Ciencias Sociales*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Jiménez Carrasco, J. (eds.) (2003). *Género e intervención social. Convergencias y sentido*. Cádiz: Centro Universitario de Estudios Sociales.

Jones, M.A. (1996). *Historia de los Estados Unidos. 1607-1992*, Madrid: Cátedra.

Kamen, H. (1986). *La sociedad europea.* Madrid: Alianza Universidad.

Karsz, S. (2007). *Problematiza el trabajo social*. Barcelona: Gedisa

Kisnerman, N. (1982). *Prólogo* a la obra de Richmond, M.E. *Caso Social Individual* (pp. 5-10). Humanitas, Buenos Aires.

Kisnerman, N. (1998). *Pensar el Trabajo Social. Una introducción desde el construccionismo*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Laufer, J. Marry, C. Maruani, M. (eds.). (2005). *El trabajo del género. Las ciencias sociales ante el reto de las diferencias sociales*. Valencia: Editorial Germania.

Leal, G.E. (2011). La política social y el trabajo social en Colombia 1936-1953. Miranda Aranda, M. (compilador). *Política Social y Trabajo Social. Desarrollo histórico y debates actuales* (pp. 229-249). Universidad de Zaragoza.

Linz, J.L. (1994). *La sociología. Hablando con J.L. Linz*. Madrid: Acento Editorial.

Llovet, J.J. Usieto, R. (1990). *Los trabajadores sociales. De la crisis de identidad a la profesionalización*. Madrid: Editorial Popular.

López, C. (1985). *La Pobreza en la España Medieval*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

López, C. (1986). Memoria introductoria en Seminario de Historia de la Acción Social. *4 siglos de historia de Acción Social. De la Beneficencia al Bienestar Social* (pp. 9-41). Madrid: Siglo XXI

López, C. (1992). La pobreza en el pensamiento político. España, primera mitad del siglo XIX. *Cuadernos de Historia Social, 13*, 139-156.

López Peláez, A. (2012). Profesión, ciencia y ciudadanía.: retos para el Trabajo Social y los Servicios Sociales en el siglo XXI. *Azarbe, 1,* 61-71.

López Peláez, A. Segado, S. (2012). Teoría, método y práctica: perspectivas sobre la investigación y en el ámbito de la intervención social en Fombuena Valero, J. (coord.). *El Trabajo Social y sus instrumentos. Elemento para una interpretación a piacere* (pp. 249-268). Valencia: Nau Llibres.

Lorente, B. (2000). Género, profesión y cultura. Una aproximación al estudio de la identidad de los trabajadores sociales. *Revista de Servicios Sociales y Política Social, 49,* 97-112.

Lorente, B. (2002). Trabajo Social, mujer y perspectiva de género. Anotaciones para la intervención más allá de una intervención sectorial en Olza Zubiri, M., Hernández Arista, J. (compiladores). *Trabajo Social: Cuestiones sobre el qué y el cómo* (pp. 161-175). Zaragoza: Certeza.

Lorente, B. (2003). Trabajo Social: empoderamiento y transversalidad de género en Jiménez Carrasco, J. (eds.). *Género e intervención social. Convergencias y sentido*. Cádiz: Centro Universitario de Estudios Sociales.

Lorente, B. (2004). Género, ciencia y trabajo. Las profesiones feminizadas y las prácticas de cuidado y ayuda social. *Scripta Ethnologica, 26*, 39-53.

Lorente, Belén. (2004). Perspectiva de género y Trabajo Social. Construyendo método desde el paradigma intercultural. *Portularia*. *4*, 87-93.

Malthus, T.S.R. (1970). *Primer ensayo sobre la población*. Madrid: Alianza.

Mallas, E. Requena, C. (1972). Seminario sobre la metodología del Trabajo Social. Manresa 1971. *Revista de Trabajo Social, 1*, 61-92.

Maravall, J.A. (1986). *Estado moderno y mentalidad social (Siglos XV al XVII)*. Madrid: Alianza Editorial.

Márquez, J.A. (1995). *Los pueblos de Huelva.* Tomo III (pp. 681-712). Huelva. Madrid: Agedime. Editorial Mediterránea.

Marquier, A. (2009). *El poder de elegir.* Barcelona: Luciérnaga

Marsal, M. (2002). *Pobreza y beneficencia pública en el siglo XIX español.* Valladolid: Lex Nova.

Marinoff, L. (2006). *El ABC de la felicidad*. Barcelona: Ediciones B.

Martín, M. (2008). Algunos hitos en el acontecer histórico de la profesión de Trabajo Social en España. *Revista de Trabajo Social, 184,* 29-43.

Martínez Chacón, A. (1992). XII. La ciudad de Huelva: evolución, estructura y problemática actual en Márquez Domínguez, J.A. Pérez-Embid Wamba. *Huelva en su historia. 4. Territorio, población, economía y sociedad* (305-321). Huelva: Márquez y Pérez-Embid.

Martínez, E. (2010). La ética profesional como proyecto personal y compromiso del ciudadano en Correa Casanova, M. Martínez Becerra, P. (editores). *La riqueza ética de las profesiones* (pp. 23-55). Santiago de Chile: Ril editores.

Mata, E y Rubiol, G. (1992). El Trabajo Social Feminista: una metodología para la igualdad de oportunidades desde los Servicios Sociales. *Revista de Trabajo Social. 125*, 96-106.

Maurandi, R. (2001). Aportaciones a la teoría del Trabajo Social desde el feminismo. *Cuadernos Andaluces de Bienestar Social, 9*, 141-154.

Maza, E. (1987). *Pobreza y Asistencia Social en España. Siglos XVI al XX*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Maza, E. (1999). *Pobreza y Beneficencia en la España Contemporánea (1808-1936).* Barcelona: Ariel Practicum.

Memoria del II Congreso Nacional de Asistentes Sociales (1972) Madrid.

Memoria del III Congreso Nacional de Asistentes Sociales (1976). Sevilla

Menand, L. (2002). *El club de los metafísicos. Historia de las ideas en América,* Barcelona: Destino.

Mellado, C. (2005). Sueños de libertad en Varios autores. *Crónicas de un sueño 1973-1983. Memoria de la transición democrática en Andalucía* (pp. 28-36). Sevilla: Ediciones C&T.

Miguel, C. (2010). La intervención comunitaria de las asistentes sociales en la década de los sesenta en Acero Sáez, C. et al. *El imaginario del Trabajo Social en las tesinas de fin de estudios 1938-1983* (pp. 52-74). Madrid: Universidad Complutense.

Miguelez, F. (1976). Sobre la formación del Asistentes Social. *Revista de Trabajo Social, 61*, 11-22.

Mira-Perceval, Mª T. (1999). Necesidad de ampliar la formación en Trabajo Social. ¿Una licenciatura en nuestra disciplina? En Varios autores. *El Trabajo Social en la era de la incertidumbre* (pp. 123-136). Actas del I Congreso de estudiantes del Trabajo Social, 26 y 27 de noviembre. Salamanca: Ediciones Universidad.

Miranda, M. (2004). *De la caridad a la ciencia. Pragmatismo, Interaccionismo simbólico y Trabajo Social.* Zaragoza: Mira Editores.

Miranda, M. (2008a). Historia e identidad del Trabajo Social. *Revista de Trabajo Social y Salud, 60,* 7-24.

Miranda, M. (2008b). Apuntes para una reflexión sobre nuestra propia historia. *Revista de Trabajo Social, 184,* 9-28.

Miranda, M. (2014). Los Congresos de Facultades y Escuelas de Trabajo Social en España. Pastor Seller, E. Martínez Román, Mª A. (coordinadores) (2014). *Trabajo Social en el siglo XXI. Una perspectiva Internacional comparada* (pp. 129-145). Madrid: Grupo 5.

Moix, M. (1991). *Introducción al Trabajo Social*, Madrid: Trivium.

Molina, C. Morales, Villena, A. (2012). *El Trabajo Social en la documentación científica: selección bibliográfica de las materias formativas*. Granada: Editorial Bibliosur.

Molina, Mª V. (1990). Las Escuelas de Trabajo Social en España. *Cuadernos de Trabajo Social 3*,183-197.

Molina, Mª V. (1994). *Las enseñanzas de Trabajo Social en España 1932-1983. Estudio socioeducativo.* Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Molinero, C. (2005). *La captación de las masas. Política social y propaganda en el régimen franquista*. Madrid: Cátedra.

Mollat, M. (1988). *Pobres, humildes y miserables en la Edad Media*, México: Fondo de Cultura Económica.

Molleda, E. (2012). Las instituciones del trabajo social en Fombuena Valero, J. (coord.). *El trabajo social y sus instrumentos. Elemento para una interpretación a piacere* (pp. 209-226). Valencia: Nau Llibres.

Monlau, P.F. Salarich, J. (1984). *Condiciones de vida y trabajo obrero en España a mediados del siglo XIX*. Barcelona: Anthropos.

Montagud, X. (2012). Aproximación a los límites de la intervención social. Obstáculos y dificultades epistemológicas en Fombuena Valero, J. (coord.). *El Trabajo Social y sus instrumentos. Elemento para una interpretación a piacere* (pp. 109-131). Valencia: Nau Llibres.

Montagut, T. (2000). *Política social.* Barcelona: Ariel.

Monteagudo, J. (1978). Población inmigrada a un sector del área periurbana de Huelva. Palos de la Frontera y Moguer. *Erebea, 1*, 117-146.

Monteagudo, J. (1992). *Origen, situación actual y proyección de los centros universitarios de Huelva. Contexto social, demográfico y espacial*, Vicerrectorado de los Centros Universitarios de Huelva. (policopiado).

Montseny, F. (1986). La sanidad y la asistencia social durante la guerra civil en Varios autores. *Los médicos y la medicina en la guerra civil española* (pp. 93-103). Madrid: Monografías Beechan.

Montero, F. (1993). *El movimiento católico en España.* Madrid: Eudema.

Mora, M. Senra, S. (1992). XI. Población y territorio en la provincia de Huelva en Márquez Domínguez, J.A. Pérez-Embid Wamba. *Huelva en su historia. 4. Territorio, población, economía y sociedad* (pp. 261-284). Huelva: Márquez y Pérez-Embid.

Morales, A. (2010). *Género, mujeres, trabajo social y Sección Femenina. Historia de una profesión feminizada y con vocación feminista*. Tesis doctoral. Recuperado el 22 de octubre de 2104 en http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/1878785x.pdf.

Moreno, L. Sarasa, S. (1993). Génesis y desarrollo del Estado del Bienestar en España. *Revista Internacional de Sociología*, *6*, 27-69.

Moreno, L. (2009). Nursopob: presentación, contexto de bienestar y nuevos riesgos sociales (pp. 1-35). Madrid: Siglo XXI en Moreno, L. (ed.). *Reformas de las políticas de bienestar en España* (pp. 1-35). Madrid: Siglo XXI.

Morera, N.E. (2010). El vínculo entre las ciencias sociales y el Trabajo Social: algunos elementos para la discusión. *Reflexiones, 89 (1)*, 235-241. Universidad de Costa Rica.

Murillo, S. (1996). *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo* propio. Madrid: Siglo XXI.

Murillo, S. (1999). La perspectiva de género en la práctica profesional del Trabajo Social. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, *45*, 23-41.

Naranjo, C. (2010). *La mente patriarcal.* Barcelona: RBA Libros.

National Institute For Social Work, (1992). *Trabajadores sociales. Su papel y cometidos*, Madrid: Narcea.

Nieto, J. (2004). Presente y futuro de los planes de formación del maestro español. *Revista Interunivesitaria de Formación del Profesorado, 18 (3)*, 169-177.

Olalde, A.J. López, I. (coord.) (2013). *VI Jornadas de Trabajo Social*. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco.

Oliva, A. (2006). Antecedentes del trabajo social en Argentina: asistencia y educación sanitaria. *Trabajo Social, 8,* 73-86.

Oltra, B. (2005). La cultura en Iglesias de Ussel, J. Trinidad Requena, A. *Leer la sociedad* (pp. 121-149). Madrid: Tecnos.

Palau, G. (1920). La cuestión social. *Revista de Ciencias Económicas*. Año VIII, números 79-82.

Parra, G. (2001). *Antimodernidad y Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Pastor, E. (director-editor). (2014) Monográfico: El Trabajo Social ante la crisis y la educación superior. I Congreso Internacional y X Estatal de Facultades y escuelas de Trabajo Social. *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar.* Universidad de Murcia.

Patterson, J. T. (1993). *La lucha contra la pobreza en los Estados Unidos de América. 1900-1985.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Pelegrí, X. (2012). La formació: de la resistència a l,academi. 5º anys dels estudis de treball social a Lleida. *Revista de Trabajo Social*, *196*, 77-85.

Peña, Mª A. (1998). *Clientelismo político y poderes periféricos durante la Restauración. Huelva 1874-1923.* Huelva: Universidad de Huelva.

Pérez García, P. (1996). El trabajo en la obra de Juan Luis Vives: de la humana menesterosidad al proyecto humanista en Blanchard, F y otros: *El trabajo en la historia* (pp. 129-173). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Pérez Cosín, J.V. Bueno, J.R. (2000). Percepciones de los servicios sociales y representaciones de los trabajadores sociales. *Cuadernos de Trabajo Social, 13,* 53-74.

Pérez Cosín, J.V (2003). *El Trabajo Social: sus imágenes y su público. Construcción de una identidad colectiva*. Universidad de Valencia. Tesis Doctoral no publicada.

Pérez Cosín, J.V. Bueno Abad, J.R. (2007). El trabajo social profesional en España en Deslauriers, J.P. Hurtubise, Y. *El trabajo social internacional. Elementos de comparación* (pp. 83-113). Buenos Aires: Lumen-Humanitas.

Pérez Moreda, V. (2005). La infancia abandonada en España. Siglos XVI-XX en Abreu Laurinda (edit). *Asistencia y caridad como estrategia de intervención social: Iglesia, Estado y Comunidad (siglos XV-XX)* (pp. 121-139).Universidad del País Vasco.

Pérez Moreno, H. M. (2004). *Una escuela viajera. La cátedra ambulante de la Sección Femenina de Huelva (1956-1977).* Huelva: Diputación Provincial.

Pérez Rivero, L. (2010). Familia: campo de intervención social. Origen y evolución en Acero Sáez, C et al. (2010). *El imaginario del trabajo social en las tesinas de fin de estudios 1938-1983* (pp. 85-102). Madrid: Universidad Complutense-

Perrot, M. (1993). Salir en Duby, G. y Perrot, M. (directores). *Historia de las mujeres 4* (pp. 485- 523). Siglo XIX, Madrid: Taurus/Santillana.

Perrow, Ch. (1998). *Sociología de las organizaciones.* Madrid: McGraw-Hill.

Perrota, C. (2000). La disputa sobre los pobres en los siglos XVI y VII: España entre desarrollo y regresión. *Cuadernos de Ciencias Económicas y Empresariales, 37,* 95-120.

Porcar, F. (1999). *Una historia de liberación. Mirada cultural a la historia del movimiento obrero*. Madrid: Ediciones Hoac.

Porcel, A. (1980). La docencia del Trabajo Social. *Revista de Trabajo Social, 80*, 59-137.

Prieto, J.M. (2012). Asistencia social en Fernández, T., de Lorenzo, R. Vázquez, O. (eds.). *Diccionario de Trabajo Social.* Madrid: Alianza Editorial.

Prior, J.C. (2005). Los grupos y las organizaciones en Iglesias, J. Trinidad, A. *Leer la sociedad* (pp. 379-401). Madrid: Tecnos.

Putnam, R. (2002). *Solo en la bolera. Colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana.* Barcelona: Galaxia Gutemberg.

Putnam, R. (ed) (2003). *El declive del capital social*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.

Quilez, Ana Mª. (2011). *Compromiso: Proceso de gestación e inicio del trabajo social en la provincia de Jaén: CEMAS.* Jaén: KND.

Red, N de la. Brezmes, M. (2003). Trabajo Social en España en Fernández, T. Alemán, C. *Introducción al Trabajo Social* (pp. 131-151). Madrid: Alianza Editorial.

Rejado, M. (2013). *Inicios y consolidación del Trabajo Social en Álava.* Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Trabajo Social.

Richmond, M.E. (1982). *Caso social individual.* Buenos Aires: Humanitas. (Obra original publicada en 1922)

Richmond, M.E. (2005). *Diagnóstico social.* Madrid: Siglo XXI. (Obra original publicada en 1917).

Robertis, C de. (2003). *Fundamentos del Trabajo Social.* Valencia: Nau Llibres.

Robles, V. (1993). Factores psicológicos y de socialización que influyen en las elecciones académicas de las alumnas en López Beltrán, Mª T. *Las mujeres en Andalucía. Actas del 2º Encuentro interdisciplinar de estudios de la mujer en Andalucía. Tomo I* (pp. 49-62). Málaga: Diputación Provincial de Málaga.

Roca, N. (2012). Intervención social son perspectiva de género. *Revista de Trabajo Social, 195*, 9-22.

Roca, J. (1996). *De la pureza a la maternidad. La construcción del género femenino en la posguerra española.* Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Rodríguez, V. (2014). El posgrado en Trabajo Social en la Universidad Pública Española: máster universitario oficial y doctorado en Pastor, E. Martínez, Mª A. (coordinadores) (2014). *Trabajo Social en el siglo XXI. Una perspectiva Internacional comparada* (pp. 71-85). Madrid: Grupo 5.

Rodríguez, A. Raya, M. (coordinadores). (2008). *Una Europa Social y Plural. Actas del VII Congreso Estatal de Escuelas Universitarias de Trabajo Social*. Granada: Universidad de Granada.

Roldán, E. Leyra, B. Contreras, L. (2012). Segregación laboral y techo de cristal en trabajo social: análisis del caso español. *Portularia, vol. XII,(2),* 43-56.

Roldán, E. García, T. (2010). La representación del nacionalcatolicismo franquista en la perspectiva de la mujer en Acero Sáez, C. et al. *El imaginario del Trabajo Social en las tesinas de fin de estudios 1938-1983* (pp. 120-142). Madrid: Universidad Complutense.

Rosanvallon, P. (2012). *La sociedad de los iguales*. Barcelona: RBA.

Rosell, T. (1978). 9 años queriendo ser universitarios. *Revista de Trabajo Social, 70*, 9-11.

Rosell, T. (1992): La formación para el Trabajo Social. *VII Congreso Estatal de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales* (pp. 119-140). Barcelona: Consejo General de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

Rubio, Mª T. (1991). *La formación del Estado social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Ruíz, E. (2005). *Intervención social: cultura, discursos y poder.* Madrid: Talasa.

Ruíz, C. Palacio, I. (1995). *Pauperismo y educación. Siglos XVIII y XIX:* Valencia: Universidad de Valencia.

Sáez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, *336,* 129-139.

Salamon, L. (s/f). *America,s Nonprofit Sector: A Primer*, USA: The Foundation.

Sánchez, A.L. (2014). El Instituto de Reformas Sociales: origen, evolución y funcionamiento. *Revista Crítica de Historia de las Relaciones Laborales y de la Política Social, 8.* Disponible en http://www.eumed.net/rev/historia/08/reformas-sociales.html (consultado el 30 de mayo de 2014).

Santolaria, F. (2003). *El gran debate sobre los pobres en el siglo XVI*. Barcelona: Ariel.

Santos, J. (2012). *El cuarto pilar. Un nuevo relato para los servicios sociales.* Madrid: Paraninfo.

Sanz, A. (2001). Acción Social y Trabajo Social en España. Una revisión histórica. *Acciones e Investigaciones Sociales, 13*, 5-42.

Sanz de Diego, R. Mª. (1991). *Enseñanza social de la Iglesia.* Madrid: ICAI.

Sarasa, S (1993). *El servicio de lo social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Sastre, V.J. González, J. (1980). *Anuario de la Sociología Española 1980*. Madrid: Euramérica.

Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidos.

Sennett, R. (2003). *El respeto.* Barcelona: Anagrama

Serna, J. (1988). *Presos y pobres en la España del siglo XIX. La determinación social de la marginación*. Barcelona: PPU.

Serrano, A. (1992). *Como lobo entre ovejas. Soberanos y marginados en Bodin, Shakespeare, Vives.* Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Skocpol, T. (2003). América cívica, pasado y presente en Putnam, R. (ed.): *El declive del capital* social pp. 491-542). Barcelona: Galaxia Gutemberg.

Sierra, S.B. (1971). *Introducción a la Asistencia Social*. Buenos Aires: Humanitas.

Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social (teoría y ejercicios).* Madrid: Paraninfo.

Simó, M. (1978). ¿Quién teme a los trabajadores sociales? *Revista de Trabajo Social, 70*, 17-19.

Solé, J. Aja, E. (1990). *Constituciones y periodos constituyentes en España (1808-1936).* Madrid: Siglo XXI.

Sotelo, I. (2010). *El Estado social. Antecedentes, origen, desarrollo y declive.* Madrid: Trotta.

Soydam, H. (2003). *Historia de las ideas en Trabajo Social*, Valencia: Tirant lo Blanch

Susino, J. (2005). La población y el proceso de urbanización en Iglesias de Ussel, J y Trinidad Requena, A (Coordinadores) *Leer la sociedad* (pp. 545-585). Madrid: Tecnos.

Swaan, A. (1992). *A cargo del Estado*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor

Swale, G. Tuson, G. Statham, D. (2003). *Problemas sociales y Trabajo Social*. Madrid: Morata.

Tannenbaunm, N. Reich, M. (s/f). Historia del Trabajo Social en los Estados Unidos. De voluntarios caritativos a arquitectos del bienestar social en http:// www.ssw.umich.edu/ongoing/fall2001/briefhistory.html. (Recuperado el 14 de mayo de 2012).

Tarifa, A. (1994). *Marginación, pobreza y mentalidad social en el Antiguo Régimen: los niños expósitos de Úbeda (1665-1788)*. Granada: Universidad de Granada.

Taylor, S.J. Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Teran, R de. García, C. (1994). *La sociología, hablando con Juan J. Linz*. Madrid: Acento Editorial.

Thomson, D. (1990). La protección social y los historiadores en Bonfield, Ll. Smith, R. Wrightson, K. (Comps.) *El mundo que hemos ganado* (pp. 437-467). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Torices, A (2012). Las trabajadoras sociales del siglo XXI: su perfil actual. *Humanismo y Trabajo Social, 10,* 181-203.

Troyano, J.F. (2005). Género y sexualidad. Iglesias de Ussel, J. Trinidad Requena, A. *Leer la sociedad* (pp. 255-283). Madrid: Tecnos.

Tuñón de Lara, M. (1982). *Claves de la historia social*. Barcelona: Salvat.

Tusell, J. (1999). *España, una angustia nacional.* Barcelona: Espasa Calpe.

Tusell, J. (2005). *Dictadura franquista y democracia.* Historia de España. XIV. Barcelona: Crítica.

Universidad de Alicante. (1991). *La EUTS de Alicante: Aproximación histórica. Escuela Universitaria de Trabajo Social. XXV aniversario (1964-1990).*

Urrestarazu, E. (1972). Situación actual del Trabajo Social en *Memoria del II Congreso Nacional de Asistentes Sociales* (pp. 25-50).

Utrilla, Mª J. (1992). Discurso de apertura de la Presidenta del Congreso y del Consejo General de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. *Revista de Servicios Sociales y Política Social, 27,* 7-9.

Valcárcel, A. (2004). *La política de las mujeres* (3º ed.). Madrid: Cátedra.

Valero, J.A. (2005). Cambio Social. Iglesias de Ussel, J y Trinidad Requena, A (Coordinadores) *Leer la sociedad* (pp. 617-642). Madrid: Tecnos.

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Vázquez, O. De Paz, M. (coord.). (2001). *El acceso al empleo de los Diplomados en Trabajo Social.* Huelva: Hergué.

Vázquez, O. (2003). Teorías de las principales figuras del Trabajo Social en Alemán Bracho, C. Fernández García, T. *Introducción al Trabajo Social*. (pp. 110-129). Madrid: Alianza editorial.

Vázquez, O. Domínguez, J.A. (eds.) (2004) ¿Es posible otro mundo? V Congreso de Escuelas de Trabajo Social. *Portularia, 4.* Monográfico.

Vázquez, O. (coord.). (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social.* Madrid: ANECA.

Vázquez, O. (2010). Las revistas de Trabajo Social en España. *Trabajo Social Global*, *10, 1 (1)*, 103-126.

Vázquez, O. Álvarez, P. Mora-Quiñones, N. (2011): Las competencias profesionales en los títulos de grado en trabajo social. *Revista de Servicios Sociales y Política Social, 96,* 21-37.

Vázquez, O. Álvarez, P. (2012): La especialización en trabajo social. Reflexiones a partir del proceso de construcción de los grados de trabajo social en España. *Revista de Trabajo Social, 196,* 28-36.

Vázquez, O. (2012). La construcción de los Grados en Trabajo Social en España. El caso de Andalucía. *Documento inédito*

Vázquez, O. Fuente, Y de la. (eds.). (2012). *El Trabajo Social ante los desafíos de un mundo en cambio.* Huelva: Servicio de Publicaciones. Universidad de Huelva.

Vázquez, O. Álvarez, P. (2013). Investigar para fortalecer la dimensión política del Trabajo Social. De la sistematización de la práctica a la investigación en Olalde Altarejos, A.J. López, I. (coord.). *VI Jornadas de Trabajo Social* (pp. 51-65). Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco.

Vázquez, J.M. (1971). *Situación del Servicio Social en España*. Madrid: Instituto de Sociología Aplicada.

Verde, C. (2008a). La exigencia de renovación del Trabajo Social en contextos postbienestaristas. *Revista de Trabajo Social 184,* 45-57.

Verde, C. (2008b). Hull House: la ciencia al servicio de la reforma social en Addams, J. *Hull House: el valor de un centro social* (pp. 19-43). Madrid: Paraninfo.

Vila, L. (1997). Reseña de Congresos, Seminarios y Jornadas *Cuadernos de Trabajo Social, 10*, 293-302.

Vilar P. (1987). *Historia de España*. Barcelona: Crítica.

Vilas, M. (1963). El Servicio Social en España. *Documentación Social, 19*, 103-115.

Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social. Recogida de datos.* Barcelona: PPU.

Vives, J.L. (1960). *Obras sociales y políticas.* Madrid: Publicaciones españolas.

Vives, J.L. (1992). *Del socorro de los pobres*. Madrid: Hacer. (Obra original publicada en 1526)

Watson, T. (1994). *Trabajo y Sociedad.* Barcelona: Hacer.

Wenger, D. (coordinadora). (2005). *El trabajo social en el siglo XXI. Inserción laboral, formación y empleabilidad de los Diplomados en Trabajo Social.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Woolf, S. (1990). Estamento, clase y pobreza urbana. *Historia Social, 8*, 89-100.

Zamanillo, T. Gaitán, L. (1991). *Para comprender el trabajo social*, Estella: Verbo Divino.

Zamanillo, T. (1992). Entrevista a Montserrat Colomer. *Revista de Trabajo Servicios Sociales y Política Social, 28,* 79-93.

Zamanillo, T (2000). El Trabajo Social en la sociedad de la incertidumbre en Escobar Pérez, C. Sánchez Majadas, G. (ed. lit). *Actas del II Congreso de estudiantes de Trabajo Social en Salamanca*, 111-116.

Zamanillo, T. (2010) La construcción del sujeto en trabajo social en Acero Sáez, C. et al. *El imaginario del Trabajo Social en las tesinas de fin de estudios 1938-1983.* Madrid: Universidad Complutense.

Zamanillo, T. (2012). Saber y poder en trabajo social. *Revista de Trabajo Social, 196,* 11-27.