

DE LO CRÍTICO, INTELLECTUALES Y TRABAJADORES SOCIALES

Susana Cazzaniga*

RESUMEN

El repertorio conceptual de las y los trabajadores sociales se nutre en forma llamativa de adjetivaciones que apelan a la criticidad: estudiante y profesional crítico, teoría crítica, trabajo social crítico, sin que en muchas oportunidades demos cuenta que queremos decir al respecto. En este artículo discutimos la noción de crítico, para luego recuperar las variaciones presentadas por el concepto de intelectual y su solapamiento epocal en favor de las demandas capitalistas. Exponemos nuestra posición acerca de las teorías críticas y lo que consideramos serían las condiciones en el ámbito de la formación académica para acercarnos a la concreción de profesionales críticos.

PALABRAS CLAVES:

lo crítico, intelectuales, teoría crítica, trabajadores sociales, formación académica.

ABSTRACT

Social workers' conceptual set is surprisingly nurtured of qualifications appealing to critical nature: critical student and professional, critical theory, critical social work, no matter in how many cases we don't sufficiently give account of what are we talking about. In this paper we discuss the notion of critics in order to retrieve later the differences presented by the concept of intellectual and its overlapping in the actual era in favor of capitalistic demands. Presenting our standpoint on critical theories we consider which the conditions in the academic training world are, in order to approach the achievement of critical professionals.

KEY WORDS:

critics, intellectuals, critical theory, social workers, academic training.

*Susana Cazzaniga es docente investigadora de la carrera Licenciatura en Trabajo Social y directora de la Maestría en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
susuca@arnet.com.ar

SOBRE LA NOCIÓN DE CRÍTICO

Si de nociones incorporadas al repertorio conceptual de los trabajadores sociales se trata, *crítico* es una de las que más encontramos desde, por lo menos, 40 años atrás e intensificado su uso en los últimos 20. Sin embargo pareciera que en ella hay algo que incomoda en tanto presenta su *eterno retorno* a los foros de discusión, ya sea como concepto en sí o adjetivando términos como por teoría, intelectual, entre otros. Recurrencia válida, desde nuestro punto de vista, por algunas razones.

En efecto, si sostenemos que los conceptos son una construcción histórica social, entonces cada época coloca coordenadas que exigen revisar sus contenidos. Por otra parte los conceptos no son unívocos sino polisémicos lo que significa que pueden variar de significado según el carácter del campo discursivo (coloquial o académico) o disciplinar (los mismos términos pueden tener connotaciones diferentes según la medicina o el trabajo social, por ejemplo). Aunque consideramos como motivo especialmente importante —y que hace necesaria la vuelta a la escena de esta noción tan significativa para trabajo social— a la disposición a la naturali-

zación de los conceptos. Existe una tendencia —no sólo en trabajo social— a incorporar términos y conceptos a nuestros repertorios sin mayores problematizaciones acerca de su pertinencia, pero aún si contamos con su pertinencia, su uso se generaliza en una suerte de repetición reflexiva y de este modo el concepto se cierra volviéndose incapaz de dar cuenta de su potencial problematizador. Cuando los conceptos pierden este atributo, se vuelven banales, meras palabras que no dicen nada. De allí mi reivindicación a la vuelta al foro de la cuestión de lo *crítico*.

La noción de *crítico* dentro del campo discursivo de las disciplinas sociales y como sentido general, presenta la idea de una posición de interpelación hacia algo o alguien. Así lo crítico definiría siempre una pregunta que busca en particular ahondar en procesos de constitución, buscando los *por qué* de lo que se dice, sucede o sucedió en forma argumentada, exponiendo contradicciones y paradojas, poniendo en *crisis* lo dado. De allí deviene la actitud crítica como aquella que permite en particular el discernimiento y la autonomía de criterio. En este sentido entendemos a lo crítico como una posición que siempre refiere a un objeto pero que como *rebote* actúa so-

bre el sujeto de la crítica mudándolo entonces en crítico, lo crítico se convierte así en una acción hacia afuera con consecuencias hacia adentro de los sujetos, sobre las que ese mismo sujeto debe responsabilizarse.

Ahora bien, la criticidad es producto de un proceso que va constituyendo sujetos críticos. Es un atributo que se adquiere por aprendizaje y es por ese motivo que está presente como aspiración centralísima en la pedagogía vinculada a las ideologías emancipatorias. Vale decir que, en la construcción de sujetos críticos, se juegan un sinnúmero de aspectos donde no sólo adquiere relevancia el contenido, sino las formas de aprendizaje así como la actitud crítica de quienes tienen a cargo la enseñanza: difícilmente llegaremos en lo pedagógico a lograr sujetos críticos sin docentes críticos. En suma, de nada sirve que en nuestros planes de estudios repitamos una y otra vez como objetivo el *profesional crítico* (y reflexivo), sin que los docentes nos asumamos a la vez como críticos que nos permita llevar adelante una formación crítica.

LOS TRABAJADORES SOCIALES COMO PROFESIONALES, ¿SOMOS INTELLECTUALES?

Esta línea argumentativa me lleva a la noción de intelectual crítico, advirtiéndome que si es necesario incorporar un término a otro (en este caso crítico a intelectual) es porque el mismo no se autoexplica. Esto sucede tanto por su polisemia o como dije en párrafos anteriores, porque se ha *fijado* en determinado significado sin lograr capturar la complejidad de lo que intenta conceptualizar. Intelectual es una de esas nociones que dan lugar a diferentes interpretaciones según épocas y posiciones teóricas ideológicas desde las cuales se las usa.

En este sentido, Bauman (1997) expresa que el surgimiento de la palabra intelectual en los primeros años del siglo XX intentó recuperar la centralidad de la producción y difusión del conocimiento durante el período de

ilustración incorporándose en ella a “novelistas, poetas, periodistas, científicos y otras figuras públicas que consideraban como responsabilidad moral y su derecho colectivo, intervenir directamente en el sistema político mediante su influencia sobre las mentes de la nación y la configuración de las acciones de sus dirigentes políticos (...) ‘hombres del conocimiento’ que encarnaban y ponían en práctica la unidad de la verdad, los valores morales y el juicio estético (Bauman, 1997: 9). En base a estos argumentos, el intelectual queda rápidamente ubicado en el reino de las ideas -con carga positiva o negativa según los valores e intereses dominantes (o los sectores dominantes)- pero siempre puesto en la dupla pensar/hacer con una decidida participación sólo en la primera esfera. Esta posición, que fue construida por el positivismo y que se mantiene hasta nuestros días, reconduce aquel primer sentido político. Es que el propio positivismo produce una operación de sentido que confina al intelectual al lugar supuestamente *incontaminado* por la acción política, ya que se considera que su función es la de mantenerse por fuera de las contiendas que ella genera, ya que esta es la única forma que le permite sostener la objetividad en sus reflexiones y proposiciones. Sólo puede llegar a bajar al mundo de lo perecedero frente a situaciones de excepción donde ciertos valores como el de justicia, está en juego. Sedimentado en el imaginario, con estas características el intelectual va perdiendo fuerza en una sociedad hegemonizada por la racionalidad instrumental y va tomando protagonismo el profesional, el técnico y el científico, figuras a las que se privilegia por su *utilidad* práctica. También aquí se producen operaciones de sentido y si bien se ubica a estos actores en el territorio mundano, una especie de más acá, se nomina al campo de pertenencia como científico, adjudicando jerarquías de acuerdo a los cánones hegemónicos manteniendo con mayor rigor la tajante separación

entre el *científico* y el *político* (Weber, 2003).

Llama la atención que sea Robert Merton (1980) quien recupere hacia fines de la década del '40 la noción de intelectual en referencia a los profesionales. Dice “consideramos intelectuales a las personas *en la medida en que se dedican a cultivar y formular conocimientos* (...) Debe advertirse que ‘el intelectual’ designa un papel social y no la totalidad de una persona. Aunque ese papel coincide con diferentes papeles profesionales, no tiene por qué confundirse con ellos. Así normalmente incluimos entre los intelectuales a los maestros y profesores. Esto puede bastar como mera aproximación, pero de ello no se sigue que todo maestro o profesor sea un intelectual. Puede serlo o no serlo, según sea el carácter real de sus actividades...” (Merton, 1980: 289), por lo que aquel maestro que simplemente reproduce el contenido de un libro, no es un intelectual; aquí el autor responde para los profesionales a secas el lugar de productor de conocimientos. Merton además observa cómo en la época las burocracias norteamericanas reclutaban en forma creciente a intelectuales, y analiza por una parte, las implicaciones de este proceso en relación con los cambios de valores de los intelectuales jóvenes y por otro, el modo en que las burocracias convierten a los intelectuales con mentalidad política, en técnicos. En efecto, el autor presta atención al alejamiento de los intelectuales de la empresa privada, hecho que considera se debe al *dislocamiento* entre la empresa, sus valores y normas, lo que lleva a que algunos se dediquen a la enseñanza universitaria al considerar que pueden ejercer sus intereses intelectuales y, de paso, evitar la sujeción directa al control de los negocios. Otros -sigue reflexionando el autor- piensan que al ocupar un lugar dentro de las burocracias públicas están más cerca de contribuir a la historia, en tanto se sitúan más cerca del verdadero foco de decisiones importantes. En contraste con los intel-

tuales alejados de las empresas están los técnicos, que son declaradamente indiferentes a cualquier política social dada, pero cuyos sentimientos y valores son en general los del grupo de poder, sigue diciendo Merton. Ellos conciben su papel como el de hacer practicables las políticas definidas por los políticos dándose la siguiente fórmula: el político señala las metas (fines y objetivos) y los técnicos, en base a los conocimientos especializados, indican diferentes medios para llegar a esos fines. Según Merton, los códigos profesionales son tan determinantes al respecto, que llevó a los técnicos a someterse a esa división medio fines sin advertir que la distinción verbal puede servir de apoyo a la huida de los técnicos de toda responsabilidad social. Ellos ven a los fines y metas como el término de una acción sin considerar las consecuencias posteriores, sin llegar a ver que toda acción lleva implícita sus consecuencias. Sin embargo considera que esta situación impone una investigación a fondo y así “podremos comprobar la hipótesis de que las burocracias provocan la transformación gradual del intelectual alejado de la empresa en técnico apolítico, cuyo papel consiste en servir a cualquier estrato social que esté en el poder” (Merton, 1980: 293-294). Resultan interesantes estas reflexiones, máxime entendiendo que provienen de un autor del que no puede decirse que estuvo en contra del status quo. Obviamente son de las menos recuperadas a la hora de discutir sobre la cuestión de las profesiones. No obstante, se fue afianzando la idea del profesional como técnico, especialista o experto, que resuelve diferentes problemas sin reparar en los efectos políticos de su accionar. Se encubre así, la función de coproductor de sentido y decimos coproductor porque en esta empresa participan diferentes sujetos, aunque los profesionales desde un lugar de autoridad ejercen un poder importante. De este modo, y parafraseando el título de una interesante obra,

LA CRITICIDAD ES PRODUCTO DE UN PROCESO QUE VA CONSTITUYENDO SUJETOS CRÍTICOS, ES UN ATRIBUTO QUE SE ADQUIERE POR APRENDIZAJES Y ES POR ESE MOTIVO QUE ESTÉ PRESENTE COMO ASPIRACIÓN CENTRALÍSIMA EN LA PEDAGOGÍA VINCULADA A LAS IDEOLOGÍAS EMANCIPATORIAS.

los intelectuales organizan la cultura (Gramsci, 2009), cuestión que retoma y reafirma Mansilla (2003) cuando considera que [los intelectuales]... han sido los especialistas en producir o reproducir los valores y mundos simbólicos, las creencias y representaciones colectivas, en fin, las ideas e imágenes que se hace una sociedad acerca de sí misma” (Mansilla en Lechner, 2003: 29).

En este sentido, es necesario volver a Gramsci quien expresa con claridad la cuestión de los intelectuales y en ellos la de los profesionales. Respecto de la primera noción dice “... todos los hombres son intelectuales, podríamos decir, pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales (...) No hay actividad humana de la que se pueda excluir toda intervención intelectual, no se puede separar el *homo faber* del *homo sapiens*. Cada hombre, considerado fuera de su profesión despliega cierta actividad intelectual, es decir, es un filósofo, un artista, un hombre de buen gusto, participa en una concepción del mundo, tiene una consciente línea de conducta moral, y por eso contribuye a sostener o a modificar una concepción del mundo, es decir, a suscitar nuevos modos de pensar”.

Asimismo advierte que el sistema democrático burocrático ha generado diversas y numerosas profesiones no todas justificadas por las necesidades sociales de la producción, aunque si por las necesidades políticas del grupo fundamental dominante, por lo que considera que “ el modo de ser del nuevo intelectual ya no puede consistir en la elocuencia, motora exterior y momentánea de los afectos y las pasiones, sino en su participación activa en la vida práctica, como constructor, organizador, persuasivo permanentemente no como simple orador, y sin embargo superior al espíritu matemático abstracto; a partir de la técnica trabajo llega a la técnica ciencia y a la concepción humanista histórica, sin la cual se es ‘especialista’ y no se llega a ser ‘dirigente’(especialista + político)” (Gramsci, 2009: 13-14). Por

último, para Gramsci, cada sector social crea sus intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función, no sólo en el campo económico sino también en el social y el político, volviéndose entonces orgánicos a ese sector (Portantiero, 1988). Este análisis sobre el intelectual resitúa la dimensión política de su accionar al dejarla al desnudo toda prechencia, a la vez, a los profesionales para que se conviertan en intelectuales que, en forma intencionada, se dispongan a dar la *batalla por las ideas* a favor de las clases subalternas, o en palabras de Gramsci, “se hagan cargo de la función de intelectual”.

El breve repaso realizado por diferentes autores y posiciones respecto del intelectual nos permite recuperar algunos aportes que resultan sugestivos para pensarnos a nosotros, trabajadores sociales y también docentes. En este sentido se encuentra, por un lado, la inseparabilidad entre el pensar y el hacer, por otro, la condición de productor que presenta todo intelectual - no de mero reproductor-. Tanto por los efectos políticos de sus actividades, como por la particular actitud crítica frente a lo establecido.

PENSAMIENTO Y TEORÍA CRÍTICA

Seguir discutiendo la problemática que nos ocupa significa incorporar la cuestión del pensamiento crítico. Es la modernidad, con su potencial de rupturas, la que lo inaugura, anudándolo al ideal emancipatorio de las ataduras producidas en el Antiguo Régimen -teocentrismos, servidumbres, entre otras- pensamiento que a decir de Carlos Altamirano “indica la puesta en cuestión, a partir de la producción teórica, de un orden establecido en nombre de determinados valores, por lo general de verdad y justicia”(2011: s/d). De esta manera, al introducir la producción teórica está equiparando pensamiento a teoría, por lo tanto nos hallamos frente a lo que se da en llamar *teoría crítica*, de la que también mucho se habla en

trabajo social y sobre la que realizaremos una mirada ahora.

Así como las banderas de libertad, igualdad y fraternidad se enarbolaron como fundantes de un pensamiento crítico a fines del siglo XVIII, el inmediato aval de la burguesía al sistema capitalista lo hace virar rápidamente hacia producciones teóricas que arguyen la libertad de mercado, la desigualdad y la filantropía; dicho con otras palabras, hacia las teorías del orden. Será en el transcurrir del siglo siguiente que los maestros de la sospecha-Marx, Freud y Nietzsche pondrán en *crisis teórica* lo establecido y darán lugar así a teorías críticas que refutarán aquellas teorías del orden. Sin embargo, la noción de teoría crítica aparece hacia 1937 de la mano de Marx Horkheimer, quien bautiza con ese nombre al programa de la Escuela de Frankfurt y escribe “teoría tradicional y teoría crítica”. En un intento por superar la bifurcación entre investigación empírica y filosofía, producida por el positivismo, Horkheimer postuló una teoría global de la sociedad sostenida desde una metodología interdisciplinar en la que se articulan la economía política, el psicoanálisis y la teoría de la cultura. Si bien la pretensión frankfurtiana -tal como sus autores la pensaron- no prosperó tal cual, podemos hablar de una multiplicidad de producciones teóricas que mantienen el carácter crítico. Si sostenemos entonces que los contenidos que dan lugar a que una teoría se convierta en crítica son aquellos que problematizan e incorporan la complejidad; son abiertos e interrelacionados de las cuestiones del momento histórico y sostienen como norte un potencial emancipatorio (Cazzaniga y otras, 2008), entonces no contamos con una teoría crítica sino con *teorías críticas*. Encontramos así un amplio espectro que manteniendo como unidad la impugnación a lo dado y al conformismo presentan diferencias: el marxismo sin dudas pero también la Escuela de Frankfurt, las propuestas genealógicas, como las más destacadas.

Algo más situados en este territorio latinoamericano, también es importante expresar que por lo general cuando pensamos en teorías críticas, por lo general lo hacemos con la mirada en Europa. Esto nos coloca en una paradoja, en tanto resulta (por lo menos) complicado que desde un pensamiento colonizado sea posible ser crítico de la propia realidad. Nuestra región presenta una larga trayectoria de pensamiento crítico plasmado en teorías que tuvieron un alto impacto en determinados momentos, como por ejemplo la *teoría de la dependencia*, y, si hacemos un *racconto* más amplio, podemos recuperar la fuerza de la producción de José Martí, Artigas, Mariátegui, Florestán Fernández y tantos otros. No se trata de hacer un cierre sobre nosotros mismos, sino por el contrario recuperar raíces, a fin de reforzarnos para poder dialogar de igual a igual con otras producciones teóricas, entre ellas las europeas.

DE CÓMO LA FORMACIÓN ACADÉMICA SE PUEDE VOLVER CRÍTICA

Lo crítico, actitud crítica, sujeto e intelectual crítico, pensamiento y teoría crítica: intenté hasta acá hacer un recorrido por nociones que pienso centrales en el tema que nos ocupa; me interesa ahora “tirar de algunos hilos” que dejé, en forma totalmente intencionada debo decir, tal es el caso de la formación académica.

Es casi un “clásico” encontrar en nuestros discursos (escritos y orales), como meta de las propuestas curriculares, las expresiones estudiante y/o profesional crítico. Sin embargo lo que se vuelve una verdadera *cuestión* es desde qué contenidos hacerlo y cómo alcanzar tan imprescindible objetivo. Al decir esto no estamos desconociendo los importantes logros que al respecto existen, sino que lo hacemos como un llamado de atención, ya que -tal como expresamos en los primeros párrafos respecto del término crítico- también podemos

EN ESTE SENTIDO SE ENCUENTRA, POR UN LADO, LA INSEPARABILIDAD ENTRE EL PENSAR Y EL HACER, POR OTRO, LA CONDICIÓN DE PRODUCTOR QUE PRESENTA TODO INTELLECTUAL - NO DE MERO REPRODUCTOR-. TANTO, POR LOS EFECTOS POLÍTICOS DE SUS ACTIVIDADES, COMO POR LA PARTICULAR ACTITUD CRÍTICA FRENTE A LO ESTABLECIDO.

naturalizar en este caso las prácticas, máxime en los tiempos donde lo cultural mantiene importantes rasgos neoliberales.

Esto exige una revisión constante de los “contenidos y formas” de nuestras programaciones académicas, interpelándonos como docentes para que nos asumamos intelectuales críticos o como dice Giroux (2001) en “intelectuales transformativos”. Este autor, refiriéndose a los docentes en general, considera que: “... un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder” (Giroux, 2001:60). “Hacer lo político más pedagógico” significa, para él, hacer problemático al conocimiento, establecer una relación de diálogo con los estudiantes entendiendo a éstos como sujetos

críticos. Por otra parte, considera que se necesita “desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios” (Giroux, 2001:61). Si pensamos bien en estas reflexiones, podríamos decir que en realidad lo importante está en el cómo de una formación y aunque algo de veracidad contiene esta afirmación, no es menos significativo dar cuenta de los contenidos. Por el contrario, forma y contenido son la expresión de una perspectiva epistemológica, teórica e ideológica.

En torno a los contenidos, sólo expresamos algunas consideraciones dado los límites de este artículo y lo haremos retomando otros *hilos* que hemos dejado más arriba. En principio creemos pertinente decir que la posibilidad de ser *crítico* radica en una sólida formación, en la que todos los enfoques teóricos tengan cabida en tanto se hace muy dificultoso el discernimiento cuando existe desconocimiento. En este mismo sentido, se hace necesario exponer las diferentes

teorías que, dada su potencia interpe-ladora, se encuentran en el rango de las críticas y desde ellas estudiar prof-undamente las diferentes corrientes de pensamiento. En la misma línea, es interesante incorporar la producción teórica de Latinoamérica, tan rica como olvidada. En suma, apostar al pluralismo pero atendiendo a lo propio para afianzar modos de pensar complejos y descolonizados.

Hicimos mención al tema cultural referenciándolo como uno de los bastiones del neoliberalismo en estos momentos y por ello obstáculo pertinaz a las transformaciones. En Argentina, por ejemplo, hoy asistimos a un número interesante de legislaciones y medidas políticas que reconocen y protegen derechos -cosa impensada hace una década atrás-, pero no se conciben con el pensamiento promedio de la sociedad argentina. Es probable que esto juegue en contra de la construcción de una institucionalización que realmente entregue respuestas, en tanto no existe una fuerza social y política capaz de exigir las condiciones para que, por ejemplo, las niñas, niños, adolescente y jóvenes puedan acceder efectivamente a ejercer sus derechos o como es el caso de los involucrados en la ley de salud mental. Aquí, se configura un verdadero campo de intervención profesional en el que lo que está en juego es lo puramente simbólico, una verdadera batalla por las ideas en el que podemos intervenir en tanto y en cuanto estemos lo suficientemente formados para ello.

En este sentido, Atilio Borón (2005) dice que los intelectuales, que para cumplir la función gramsciana es indispensable "poseer un notable manejo del amplio y complejo conjunto de problemas que caracterizan a las sociedades contemporáneas; ser rigurosos y profundos en sus razonamientos, mismos deben estar cuidadosamente argumentados y mejor aún probados; y por último, sobrios y sencillos a la hora de exponerlos a la consideración del gran público" (Borón, 2005).

En el mismo artículo el autor desestima que en la universidad latinoamericana sea posible recuperar el pensamiento crítico. Si bien concuerdo con él en los obstáculos que este tipo de institución presenta para ello, creo que el ámbito académico es el espacio de producción y reproducción de los profesionales -en nuestro caso, de los trabajadores sociales- y como tal merece la atención de los que hemos decidido apostar a esto. Como docentes somos intelectuales, trabajadores del pensamiento que producimos bienes simbólicos, significados y sentidos, que participamos en la construcción y constitución de la sociedad (Cazzaniga: 2007: 25), de allí nuestra responsabilidad, porque como escribió Rodolfo Walsh allá por 1968: "... el campo del intelectual es por definición la conciencia. Un intelectual que no comprende lo que pasa en su tiempo y en su país es una contradicción andante, y el que comprendiendo no actúa, tendrá un lugar en la antología del llanto, no en la historia viva de su tierra" •

Referencias bibliográficas:

Altamirano, C. y otros (2011) "Interrogando al pensamiento crítico latinoamericano" en Cuadernos del Pensamiento Crítico latinoamericano N° 43. CLACSO.

Bauman, Z. (1997) *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Borón, A. (2005) "Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico". Conferencia magistral pronunciada en el XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), Porto Alegre. http://www.salacela.net/images/tareas/16_b.pdf (Recuperado el 8 de mayo de 2009).

Cazzaniga, S. (2007) "Prácticas sociales y universidad: hacia una intelectualidad crítica" en Peralta, M. y Rotonda, G. (coordinadoras) *Trabajo Social: prácticas universitarias y proyecto profesional crítico*. Buenos Aires: Espacio Editorial

Cazzaniga, S. y otras (2008) "El acto de enseñar - aprender ¿Una práctica crítica? Ponencia II Encuentro Argentino y Latinoamericano "Prácticas Sociales y pensamiento Crítico" Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.

Giroux, H. (2001) "Los profesores como intelectuales transformativos" en *Revista Docencia N°15*Santiago:Colegio Profesionales de Chile.

Gramsci, A. (2009) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Mansilla, H.C.F. (2003) "Intelectuales y política en América latina. Breve aproximación a una ambivalencia fundamental" en Lechner, N. y otros *Intelectuales y política en América Latina. El desencantamiento del espíritu crítico*. Rosario: Homo Sapiens.

Merton, R. (1980) *Teoría y estructuras sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Portantiero, J.C. (1988) "Gramsci y la educación". En González, G. y otro (coord.) *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. México: DF, Centro de Estudios Educativos A.C.

DEBATES

TRABAJO SOCIAL Y EL DESAFÍO DE LA RECONSTRUCCIÓN DE CIUDADES