

Como citar este artículo:

Duque, Aura Victoria. (2013). Mary Ellen Richmond. Develamiento de un modelo cognitivo-relacional. *Eleuthera*, 9(2), 189-210.

MARY ELLEN RICHMOND. DEVELAMIENTO DE UN MODELO COGNITIVO-RELACIONAL.

MARY ELLEN RICHMOND. REVELATIONS OF A COGNITIVE-RELATIONAL MODEL.

AURA VICTORIA DUQUE*

Resumen

Este artículo aborda como objeto de reflexión una de las matrices en Trabajo Social con la pretensión de resaltar, desde tres hitos fundantes, el pensamiento de una de sus pioneras, Mary Ellen Richmond: el crisol teórico de la ciencia en crisis y en divergencias históricas, la innovación de un modelo adelantado a la época, y las discusiones, que siguen siendo aún controvertidas, sobre los métodos de intervención. Se rescata la capacidad crítica, sintetizadora (visión analítica y holista), intuitiva y creativa de la pensadora, y se aborda el mal entendido ideario de Richmond, que algunos han reificado, posicionándola de positivista y no de hermeneuta.

Palabras clave: Trabajo Social, intervención social, modelos en Trabajo Social, diagnóstico social, métodos de Trabajo Social.

Abstract

This article deals, as a reflection object, with one of the Social Work models with the intention to highlight, from three fundamental milestones, the thought of one of its pioneers, Mary Ellen Richmond: the melting pot of science in crisis and in historical divergence; the innovation of a model advanced for its age; and the discussions, which are still controversial, about intervention methods. The text rescues the thinker's critical, synthesizing (analytic and holistic vision), intuitive and creative capacity and addresses Richmond's ideology mistundertanding that some have reified positioning it as positivist and not as hermeneutics.

Key words: Social Work, social intervention, models in Social Work, social diagnostic, Social Work methods.

* Docente Universidad de Caldas. E-mail: aura.duque@ucaldas.edu.co

Introducción

Esta es otra de tantas lecturas que, en el transcurso de aproximadamente 100 años, se le han hecho a la matriz fundante de Trabajo Social. No obstante, a través de un ejercicio exegético o de mirada al margen para hojear entre líneas y, como la misma Richmond proponía, se busca develar las historias ocultas; en este caso, realizar una interpretación desde lenguajes contemporáneos, parafraseando a Kuhn (1994), hacer una ‘traducción textual’ que a manera de palimpsesto dé cuenta de su escritura en la cual se exalta un pensamiento avanzado a la época, un pensamiento complejo que introduce ideas contemporáneas en re-presentaciones in-definibles. Es decir, nos atrevemos a afirmar, que Richmond aventajó, en el ámbito de lo humano-social, a sus maestros y pensadores de cuna; hizo sedimentación teórica que nos lega una obra que traducida a los lenguajes académicos/científicos, sigue siendo vigente en el marco constructivista de última generación.

En este palimpsesto se trata de demostrar una cartografía re-constructiva desde tres focos: las fuentes que alimentaron *el ideario de la profesión*, el basamento de su *modelo cognitivo-relacional* y la estructura de su *método comprensivo*. En el ámbito angloamericano, Richmond, adelantada a su época, hace la primera propuesta teórica para la intervención social, que algunos denominan psicosocial. Re-crea una matriz epistémica a partir del replanteamiento de la concepción de Trabajo Social en su época (Estados Unidos) para enfatizar su plataforma en la línea de ‘caso’ que diferencia de la línea de Trabajo Social general o colectivo (prestación de servicios sociales, investigaciones sociales y reforma social), que la misma pensadora (1962) señala como formas de asistencia social¹.

Mary Ellen Richmond sobresale teóricamente entre los años 1898-1928 como auto-didacta en Trabajo Social, y creadora de la ‘Escuela diagnóstica crítica’ (término que aquí acuñamos para diferenciarla de la escuela que más tarde fundaría su colega Gordon Hamilton). Fue amiga de George Mead, alumna de John Dewey y estudiosa de los pragmáticos, entre ellos William James, con quien compartió varias discusiones académicas. Además de gestora-administradora de filiales de las COS (Sociedades de Organización de la Caridad) mostró una larga experiencia en investigación y en trabajo de campo con familias en Estados Unidos. Intuitiva pensadora sistémica, adelantada a su época, con espíritu crítico y disciplina creativa, sobresale por su inteligencia estratégica-sintetizadora. Como ya se insinuó, es la primera en pensar y proponer las bases de un Trabajo Social científico, con visión al margen, como postura paradigmática emergente donde la investigación, la educación, la creatividad y la actitud misma del Trabajador

¹ Podiéramos interpretar de forma inequívoca el objetivo de la acción planteado por Richmond, quien insistía en: “La mejora de la situación del individuo o las familias, uno a uno, y no a la mejora del colectivo” (2005: 4). Pero traspolado en palabras hoy, tal vez la pensadora afirmaría: *la activación del potencial humano para desarrollar competencias adaptativas brindando oportunidades a la gente*. Enfoque de capacidades de Sen (2000) y perspectiva sistémico-constructivista con énfasis en el desarrollo de adentro hacia afuera y de afuera hacia dentro que el mismo Freire (2002) propone cinco décadas después.

Social aparecen como la estructura fundante de una escuela de pensamiento orientadora y orientada por un modelo interaccional (cognitivo-relacional), no reconocido explícitamente por ella, ni por sus comentaristas. Un modelo hoy dentro del paradigma constructivista de corte psicosociológico.

Podemos exaltar que Richmond se destacó por ser estudiosa y observadora del trabajo de las pioneras reformadoras de lo social: Octavia Hill (1838-1912) en Inglaterra y Zilpha Drew Smith (1852-1926) en Estados Unidos, quienes la inspiraron para pensar en un Trabajo Social científico e interesarse por la formación de los Trabajadores Sociales. Propone la fundación de la primera Escuela de Filantropía, idea que se cristaliza en 1898, y en 1918 pasa a ser Escuela de Trabajo Social en la Universidad de Columbia en Nueva York (la primera escuela fue creada en 1899 en Ámsterdam a partir de la experiencia de cursos de formación implantados por Octavia Hill). Su obra póstuma, *Mirando a lo lejos*, publicada en 1930, no ha sido aún traducida al español. Mary Ellen Richmond (1861-1928) es una de las eruditas, quizá la primera, en su medio y época, con espíritu académico (finales del siglo XIX y dos primeras décadas del siglo XX), que enfrentó el período fundacional de Trabajo Social para sentar sus bases científicas como profesión, lo que le valió el honoris causa en Master of Arts². Ella apropió, vivió y reconfiguró, desde la ciencia social aplicada³, un modelo cognitivo-relacional que, ahora, retomando lineamientos de Flórez (1999), lo podemos asimilar al “modelo pedagógico social-cognitivo”⁴. Modelo que como una clase de constructivismo social asume principios tales como: aprendizaje significativo o con sentido (práctico), percepción globalizada de la realidad (herencia gestáltica), rol del mediador como facilitador, “[...] desarrollo pleno del individuo para la producción social (material y cultural), interacción maestro-alumno y método variado según el nivel de desarrollo de cada uno [...]” (Flórez, 1999: 50)⁵.

² Richmond publica los siguientes libros en Trabajo Social (hace otras publicaciones, producto de sus investigaciones): 1) *Friendly visiting among the poor (Visitas amistosas a los pobres)* (1899); 2) *The good neighbor in the modern city (El buen vecino en la ciudad moderna)* (1907); 3) *Diagnosis Social (Diagnóstico social)* (1922); y 4) *What is Social case Work (¿Qué es Trabajo Social de casos?)* (1962).

³ Es de reconocer que Richmond vivió un momento histórico que promovió el re-surgimiento de las ciencias sociales frente a su estatuto de científicidad, y que al Trabajo Social se le situaba como un naciente campo disciplinar independiente y a la par con la sociología, la medicina, la antropología, la psicología, la psiquiatría, a las que aportó y de las que se alimentó.

⁴ Flórez (1999) clasifica los modelos pedagógicos en: tradicional, romántico (experiencial o naturista), conductista, cognitivo-constructivista, con varias líneas (desarrollo de estructuras, cambio conceptual, desarrollo de habilidades de pensamientos) y social-cognitivo o pedagogía social constructivista.

⁵ No debemos especular que la obra de Richmond es positivista porque sus lenguajes, leídos fuera de contexto, así nos lo insinúa. Palabras como: adaptación, integración, trastornos, diagnóstico, mejoramiento, individualidad, mejora, desarrollo, rehabilitación, tratamiento, sufrimiento, entre otras, deben ser asumidas, primero, en el contexto de significación y, segundo, como re-semantizadores que demandan nuevos habitamientos en sus usos lingüísticos por cambio de paradigma.

El ideario de Richmond: basamentos de una génesis innovadora

Richmond vive un momento crucial de la historia de la teoría social⁶. Al parecer se inclina por la teoría simbólica, pero deja ver alguna influencia de otras vertientes, lo cual permite una matriz conceptual re-vitalizada donde conocimiento y acción se traslapan. Así, estratégicamente, para representar dicha matriz, separa los dos conceptos como momentos o etapas: diagnóstico-intervención; de ahí, que el asunto del 'tratamiento' como tercera fase de su método (que pensaríamos remite a la acción), metodológicamente no es desarrollado por la autora (lo hace en forma explícita en los casos que trae como ejemplo), pues no se separa del proceso mismo del conocer (el conocer como acción para la comprensión y la comprensión como acción, mediada por la reflexión, y así sucesivamente).

De esta forma, el espíritu científico de las primeras décadas del siglo XX, en las que Richmond plasmó su modelo, se teje como un período de polución, de un pensamiento crítico en contra del positivismo y del materialismo que, particularmente para el medio angloamericano con influencia de Europa y de una generación de pensadores propios, reportó una nueva concepción del mundo y del hombre, desde la filosofía, la sociología, la antropología, la educación, la psicología y el mismo Trabajo Social. Perspectiva siempre en busca de un rigor científico y pionera de posteriores desarrollos de las ciencias sociales. Estas discusiones, en una síntesis apretada, giraron alrededor de la reflexión: ciencias sociales-ciencias naturales frente el estatuto de cientificidad negado por el racionalismo para las primeras, en especial a la posibilidad de estudio riguroso de la cuestión humana y social en los hechos no observables.

Desde el punto de vista epistemológico, en este debate, se mueven los fundamentos o los conceptos de verdad absoluta, cambio-desarrollo, validez, verificabilidad y predicción del conocimiento, relación sujeto-objeto, el papel del observado y el observador en el sistema de observación, entre otros. Se evalúa el asunto del método en la discusión de lo medible o cuantificable y lo comprensible, o problema de explicación y comprensión que ya Dilthey (1833-1911) ponía en discusión, en torno a la figura de hechos (observables) y significados (no observables). En fin, en un amplio marco de re-conceptualización, se abrían visiones de mundo que epicentraban al hombre como sujeto de derechos y su rol activo en su propia constitución y en la construcción de sociedad. También se revitaliza la discusión sobre el papel de la conciencia y la mente en contra-respuesta al conductismo, y el concepto de realidad como interpretación con desarrollos de la psicología del yo desde diferentes escuelas.

⁶ El cuestionamiento a los fundamentos del racionalismo y su traspolación a las ciencias sociales muestra tres escuelas sociológicas: evolucionista con diferentes posturas en Comte, Spencer y Durkheim (1858-1017), pragmatista con James y Dewey, e interaccionista simbólica con Mead y la Escuela de Chicago. Paralelamente, desde la vertiente psicológica, las tendencias fluían y se controvertían entre conductistas, línea Watson, psicología experimental moderna (desarrollo de la mente) con Baldwin y Royce, y la psicología experimental-educativa con Thorndike y Jensen.

Es de resaltar la alta influencia de la teoría evolucionista de Darwin (1809-1882), aplicada por Spencer (1820-1902), a la explicación de los desarrollos de la sociedad, que es entendida como un organismo. Perspectiva que influenció la sociología angloamericana en su postura radical en un momento en que aún se discutía la relación entre ciencias sociales, positivismo y sociología en el marco del pensamiento decimonónico en manos de Comte (1798-1857). Este pensador reduce, para su estudio, los fenómenos sociales a las mismas leyes de los fenómenos naturales; en su filosofía positiva, donde propone la ley de las tres etapas como carácter de la evolución histórica de la sociedad y de la inteligencia humana, niega la posibilidad del individuo como tal, para atribuirle su condición social por naturaleza o sujeto colectivo que desarrollarían Durkheim (1858-1917) y Jung (1875-1961); además, reconoce su evolución y pasó por las mismas etapas del desarrollo de la sociedad, que explican en cada momento nuestras concepciones de mundo y desarrollos mismos de la ciencia: la teológica o ficticia, la metafísica o abstracta y la científica o positiva (ver Ritzer, 2002).

Scott (1995) reconoce que la influencia de Comte en el inicio de la sociología cuantitativa en Estados Unidos fue poca; fue más la influencia del racionalismo y el empirismo e indirectamente la misma teoría marxiana. Señala que con Small (1854-1926), fundador de la Escuela de Chicago, se consolidan las bases del interaccionismo simbólico (fundamentos ya iniciados por Mead) y la institucionalización de la sociología norteamericana, con postura crítica. Así, se marcó un hito, aunque inicialmente de corte religioso, de una ciencia que se ocuparía de la reforma social con carácter científico, ante los acelerados efectos de la urbanización e industrialización. A esta escuela se vincula Mead, amigo de Richmond, quien influenció altamente su modelo⁷.

Vemos así que las fuentes de las que bebió Richmond fueron diversas. Como pensadora que re-configura su experiencia, no desde una vertiente o influencia directa positivista darwinista, psicologista y psicoanalítica, como descuidadamente se le ha atribuido⁸, sino desde una vertiente psico-socio-filosófica, que en su obra deja ver: **a)** el influjo del naciente interaccionismo simbólico con Mead (1863-1931) y la influencia de Weber (1864-1920), con una base racional de la acción humana sobre el margen de una ‘relación social’; **b)** la influencia directa de la naciente Psicología del Desarrollo Mental o *Psicología Review* con James Mark Baldwin (1861-1934) en Estados Unidos, maestro de Piaget (1896-1980), alumno de Wundt (1832-1920), y crítico de la psicología racional o experimental, quien resalta la relación individuo-sociedad;

⁷ Mead es considerado por algunos como el verdadero padre del interaccionismo simbólico, corriente desarrollada más tarde como Escuela de Chicago por Georg Simmel (1858-1918), quien acuñó el término en 1937, por Herbert Blumer (1900-1987), quien desarrolló su ideario (ver Ritzer, 2002), y por Charles Peirce (1839-1914), en la vertiente angloamericana.

⁸ Es de anotar que el modelo de Richmond no lo podríamos catalogar como psicologista freudiano o de estar afectado por la psicología social, por dos argumentos de base. **Primero**, porque la influencia freudiana se deja sentir en Estados Unidos después de la década de los años 20, en la perspectiva ortodoxa, cuando Richmond ya había sistematizado su modelo. Fueron algunas de sus colegas quienes incursionaron en esta vertiente (Escuela de Nueva York). **Segundo**, porque la misma Richmond (2005) señala que la psicología aplicada mostraba incipientes desarrollos, al centrarse en procesos métricos del desarrollo humano.

c) el influjo indirecto de Spencer, como era de esperarse, con algunos conceptos que apropia en forma crítica; **d)** las ideas de los pragmatistas, entre ellos James (1842-1910) y Dewey (1859-1952), para pensar en que los significados se ahíncan más a la experiencia que en las ideas en sí (relación intelecto/emoción); **e)** las conceptualizaciones de catedráticos del derecho penal como: Hans Gross (1847-1915) y J.H. Wigmore (1863-1943), (concepto de evidencia), médicos como: Weir Mitchell (1829-1914), Paul Dubois (1829-1905), Richard Cabot (1868-1939) y Samuel James Meltzer (1851-1920) con el concepto de diagnóstico, y líderes del movimiento de higiene mental en Estados Unidos como: Adolfo Meyer (1892-1904) y Thomas William Salmon (1876-1927); **f)** el trabajo de Alfred Sidgwick (1850-1943) sobre lógica (bases del concepto de inferencia para el método); **g)** el pensamiento de Thomas Chalmers (1780-1847), organizador de la *Administración del socorro* en Escocia y fuente de la creación de la COS en ese país, un convencido de la necesidad de apropiar la investigación (tema clave en Richmond); **h)** los desarrollos de algunos pedagogos y psicólogos educativos como María Montessori (1870-1952), Edward Thorndike (1874-1949) y Anne Sullivan (1866-1936); **i)** los postulados anticipados de la obra de Dilthey (1944, 2000) que se hacen expresos en la concepción de una realidad subjetiva mediada por la mutua interacción hombre/entorno y, la aprehensión de la comprensión y la operación de interpretar como base del método.

El ideario de Richmond tiene una fuente educativa a partir de su principio **relacional** como eje de la intervención; en palabras de Dante, citado por Sand: “[...] guiar para que se den cuenta de su situación real, para que vean claro en ellos mismos y hagan valer cualidades cuya existencia, a menudo ignoran” (1961: 11). Guiar se comprende en el sentido de mediar y no en el de una acción directiva⁹. Podríamos decir, que se propone un modelo de socialización donde la educación es concebida, por la autora, como una mediación para la recuperación y constitución del sujeto en crisis (problema), o la recuperación del sujeto para la sociedad (intervención directa) y de la sociedad para el sujeto (intervención indirecta). Avizora la construcción de lo social, desde la determinación de las identidades, donde la intervención se demanda, no por el conflicto en sí, sino por las tensiones en el ciclo vital personal o del sistema y las constricciones a su libertad. Visión **cognitiva** que asume el concepto del psiquis no como conducta psicológica de orden patológico sino como el sistema de representaciones (creencias, valores, pensamientos, prácticas, etcétera) que soportan el sistema representacional o sistema de creencias y valores, como prácticas culturales heredadas que se re-significan¹⁰.

⁹ Derivado de la influencia de las escuelas psicológica, psicoanalítica y conductista en Estados Unidos, se da pie al apelativo de ‘Psicologización de Trabajo Social’, dentro del cual no cae el modelo de Richmond.

¹⁰ La plataforma conceptual de Richmond, en su base científica, nace de un crisol de ideas que marcan una época de cambios y crítica a los paradigmas vigentes; o como diría Kuhn (1971), nace como una oposición a la ciencia normalizada para hacer una propuesta como ciencia revolucionaria. Igualmente, no es explícita en la definición del método, pero parece considerar uno general: estudio-diagnóstico-tratamiento y otros auxiliares, que no define para cada uno de los momentos, al parecer, tomándolos simplemente como técnicas y enunciando principios o simples “[...] procedimientos u operaciones que conducen a un resultado propuesto” (Martínez, Brunet y Farrés, 1993: 376).

El encuadre del pensamiento de Richmond, humanista/existencialista¹¹, se soporta en que: **a)** la pensadora nunca abordó el Trabajo Social de casos como un método en sí sino como una especialidad en la cual rompe, a la vez, con la visión racionalista de un único método; **b)** asigna a los actores involucrados un rol activo bajo el principio del pensamiento reflexivo, particularmente para los clientes; **c)** aborda el concepto de ajuste como adaptación o re-adaptación activa, en la línea epigenética iniciada por Baldwin y en los esbozos de la psicología social con Mead (no tiene una connotación positivista-funcionalista), para asignarle a la interacción individuo-sociedad la intención de construcción de identidad social; **d)** el trabajo se hace directo con el individuo, la familia o el grupo, dado que su postura se sustenta en la posibilidad de crear el hábito del pensar reflexivamente, que desde un paradigma constructivista, en la vertiente social, privilegia el aprendizaje vicario como ‘enseñanza para la vida’; y **e)** el medio social se refiere no solamente al espacio físico, sino al mismo pensamiento en los límites de las relaciones; enfatiza en la mutua influencia medio físico (entorno o mundo objetivado en relaciones teleológicas) y medio social (mundo subjetivado a través de prácticas culturales).

La atención a los factores subjetivos (valores, sentimientos, prejuicios) como variables del diagnóstico social y el énfasis a la investigación mixta de corte cualitativo y cuantitativo, para darle una posición científica a la práctica de Trabajo Social, se muestran como un hito transversal de la teoría de la acción en Richmond. Su presupuesto de base, afirma Hamilton, es considerar el acontecimiento humano como constituido por la persona y la situación, o sea, una realidad subjetiva y una realidad objetiva que tienen entre sí una interacción constante (1965: 1). Olza sintetiza el pensamiento de Richmond así: “[...] dar consistencia a la acción con familias e individuos (en cualquier contexto) para que aprendan a manejarse con sus propios problemas” (1998: 54). Esta escuela diagnóstica crítica no nos llegó al ámbito latinoamericano, como reconoce Kisnerman (1981: 21) y, ya señalamos, al morir Richmond, se orienta no solo hacia el psicoanálisis con Hamilton y Hollis, sino hacia el funcionalismo con Robinson y Follet.

La escuela diagnóstica crítica de Richmond se centra más en los recursos internos del ser que en los externos, sin desconocer que su potenciación se hace a través de las relaciones. Como visionaria, propone una mirada hermenéutica a la intervención, dejándonos los primeros esbozos de una teoría inacabada, donde más que hacer un diagnóstico, lo que se implica es la tríada conocimiento-reflexión-acción, mediante la mediación pedagógica del profesional para generar un aprendizaje vicario y/o por modelación cognitiva. Su método comprensivo nos dice de la aprehensión o captación de esencias del mundo cotidiano a partir de lo real percibido y razonado, como significativo para el sujeto que lo experimenta. No es la mera comprensión, que remite a un mero ejercicio cognitivo o de operación mental, aunque lo implica. Es comprensión heredada del interaccionismo simbólico, que garantizaba ya la perspectiva cualitativa del conocer-actuar; es decir, se orientaba por el *Verstehen* o comprensión

¹¹ Richmond supo leer los signos de su tiempo y adelantarse a su época, donde la personalización (no individualización) y la educación siguen siendo hoy los puntos focales para el Trabajo Social.

y se cuestionaba por los símbolos (lenguajes) que, como subjetivos, originan las interacciones sociales.

El modelo de Richmond: crisol del re-conocimiento

Nos atrevemos a pensar que el modelo propuesto, sin que Richmond lo llamara así, es **cognitivo-relacional** para el ejercicio de una modalidad de Trabajo Social que denominó “Trabajo Social de caso”¹². Es de resaltar que la pensadora en ningún momento se refiere a este tipo con el apelativo de método de caso, como hoy se tiende a nominar¹³. Siguiendo la tradición de Octavia Hill, las fuentes teóricas (desarrollos de las ciencias sociales) de las que bebió y su propia intuición-creativa, construye la plataforma epistémica de Trabajo Social, para dotarla de un marco científico que respondiera a las necesidades del sistema de asistencia social de su época. Dicho modelo se construye desde los principios de la **relación**¹⁴, y de la **evidencia social**¹⁵, como base del rigor investigativo a partir de la observación y la inferencia, en tanto, herramientas lógicas del Trabajador Social. Propone la **investigación permanente** (diagnóstico) como fundamento del conocer-hacer mediante la entrevista a profundidad vs. encuesta; y mediante el método comprensivo-mayéutico con bases científicas del método experimental, pero de corte cualitativo vs. método económico-filantropico; enfatiza en la formación asistida, la auto-ayuda y la acción directa-indirecta.

A partir de los lineamientos de la C.O.S., Richmond (1899, 1962) identifica cuatro categorías clave que incidieron en su pensamiento: ayuda metódica, re-adaptación activa, participación de parientes, vecinos y amigos, y formación permanente. Categorías que van a convertirse en la base onto-epistemológica del modelo en correspondencia con lineamientos de un paradigma humanista-existencial, como ya se mencionó, con los siguientes supuestos: **a)** pensamiento holista y no fragmentario; perspectiva sistémica basada en la teoría general de sistemas publicada posteriormente por Bertalanffy (1976); **b)** mundo cambiante con individuos-personalidades diferenciados socialmente pero en estrecha relación con el ambiente, o “[...] visión no dicotómica en la relación individuo-sociedad” (Travi, 2006: 35); **c)** individuo auto-

¹² En su publicación de 1922, Richmond habla de dos modalidades de la práctica del Trabajo Social: una general o Trabajo Social colectivo y otra individual, en interdependencia. Luego, en su publicación en 1922, hace referencia a otras tres ramas, a la vez objetivos, tales como: Trabajo Social colectivo, Trabajo Social investigativo y Trabajo Social de reforma social (incluye, además, al Trabajo Social individual o de caso como una cuarta rama). Es de señalar, parafraseando a Richmond, que el caso no refiere a individuos aislados sino a ‘personas en situación’.

¹³ A la muerte de Richmond (1928) se usaban, en el medio estadounidense, conceptos de caridad y beneficencia e intervención de corte asistencial. Al igual que en Europa, el interés seguía emergiendo por tres temas: la organización de los servicios sociales, la formación de Trabajadores Sociales y los métodos de la profesión, reconocidos en las modalidades de: Trabajo Social de caso (individuos, familias, grupos), Trabajo Social en la Industria y Trabajo Social en Salud o Higiene Social.

¹⁴ Señala Biestek que las Trabajadoras Sociales de cada época no internalizan el concepto de la relación como herramienta clave en la intervención, lo hacen ver, más bien, como una “experiencia pseudo-mística que solo los iniciados podrían comprender” (1966: IX).

¹⁵ Richmond (2005) diferencia la evidencia social, que ella misma propone, de la jurídica o legal, para darle valor desde la investigación social. Esta disquisición se sustenta en los lineamientos de Charles Booth (1892-1903) a partir de su publicación *Vida y trabajo de la gente de Londres*, según afirma Payne (1995).

determinado con capacidad para auto-ayudarse y dar ayuda solidaria, y hacer transformaciones en la vida y sus entornos para adaptarse activamente re-creando su medio; un ser capaz de aprender y de aprovechar las oportunidades; **d**) comunicación como la base de las relaciones interpersonales y la responsabilidad y participación democrática como fundamentos de la libertad; **e**) conocimiento científico articulado a la experiencia vital en su condición objetiva, y a la vivencia en su condición subjetiva; **f**) relación o unidad entre conocer y hacer (experiencia) como base de la investigación social y principio metodológico de la práctica profesional; **g**) sociedad como un todo que antecede a la mente individual; **h**) experiencia, relaciones sociales y culturales como variantes de la acción humana¹⁶; **i**) cultura o **herencia social** como condición del desarrollo humano o énfasis en la influencia de la vida social; **j**) igualdad de todos los hombres en términos de derechos humanos, pero singularidad o diferencias individuales¹⁷; **k**) desarrollo y habilidades de razonamiento, creación de oportunidades y formación de valores a partir de poner en contacto las esferas de lo tangible y lo intangible mediante el uso de **operaciones mentales** y la formación en valores; **l**) las causas de los hechos sociales no se encuentran ni en los factores biológicos y psicológicos del individuo, ni en la sociedad, sino en su interacción; **m**) la interacción o relaciones interpersonales en situación, modela la capacidad mental de los individuos para reflexionar sobre sí mismos, tomar decisiones y adaptarse creativamente al medio, introduciendo las modificaciones necesarias; y **n**) la familia como eje de las relaciones sociales siempre y cuando “[...] [no] nos obstinamos en una rigidez llevada al exceso” (Richmond, 1962: 121-122).

En su matriz conceptual Richmond (1962) reconoce tres categorías base de su propuesta: **interdependencia humana, individuación** (características personales) y **acción razonada**. Es quizá desde estos tres postulados que podemos tejer, recogiendo en su obra central, la conceptualización del modelo cognitivo-relacional. Se observa la introducción de conceptos desarrollados por Dilthey (1833-1911), como la percepción de un modelo anclado en una filosofía de vida, porque sitúa al hombre como centro de su acción asignándole un papel activo sin dejar de reconocer la mediación de condiciones de reciprocidad, medios-fines y valores, desde una condición empírica y la posibilidad de pactar el sentido. Conceptos fenomenológicos que soportarán en Habermas el desarrollo de la Teoría de la acción comunicativa, con influencias de Weber, Mead y Husserl (1859-1938). Con Dilthey converge el concepto de individuo como producto de su historia vital con capacidad de razonamiento, dándole un puesto central a partir del reconocimiento de su diferencia.

Esta filosofía de vida como base del paradigma humanista remite a los primeros pasos de la fenomenología y del existencialismo, bases además del posterior surgimiento de la psicología humanista desarrollada a partir de Carl Rogers (1902-1987). Dicha filosofía convierte el

¹⁶ Ideario de Mead adoptado por Richmond, quien enfatiza en un yo ampliado (Mead, 1973: 87) y en una inteligencia mutable y potenciable (Richmond, 1962: 88).

¹⁷ Citando a Adler (1870-1937) la pensadora (1962) re-afirma el derecho a la diferencia.

modelo de Richmond en el soporte de los principios democráticos del movimiento progresista de la época. De la misma forma, se advierte que su peculiar concepto de **personas en situación** es una noción del existencialismo que mucho después toma un viso pesimista con Sartre. Persona con capacidad de elección (libertad), responsabilidad humana y compromiso con su medio. Richmond insiste, por otra parte, en considerar el punto de vista del cliente o su condición antropológica que desarrollaría más adelante Marvin Harris (1999), en su antropología cultural, en términos de la perspectiva EMICs y ETICs¹⁸ tomada del lingüista Kenneth Pike (1912-2000).

Richmond afirma que el Trabajo Social es para todos, no solo para los pobres y se orienta hacia “[...] la lucha por el mejoramiento de las condiciones del género humano [y] la adaptación del hombre a la vida social” (1962: 85-86). Para ello supone, como condición necesaria, citando a Baldwin, la interacción individuo-entorno con una visión que hoy designaríamos no solo de sistémica, sino de cognitivista, al reconocer la conciencia no en el sentido psicológico de recuerdo oculto, sino de capacidad representativa o de pensamiento como fuente del desarrollo y del aprendizaje. Asimismo, Richmond, superando la visión evolucionista basada en la selección natural, reconoce el efecto Baldwin que el autor define como: “Las condiciones epigenéticas que pueden ser iguales o más importantes que la selección natural” (2000: 11). La pensadora fundamenta con ello su concepto de herencia social. “El individuo Self-thought [pensamiento] o ego es alcanzado por el compañero social o modificado” (Baldwin, 2000: 4). En otras palabras, se configura como axioma central de la teoría de la acción de Richmond: *es a través del conocimiento cómo el individuo (en sí mismo conocimiento), en su interacción con la sociedad, con base en códigos lingüísticos, hace una ‘mediación cognitiva’ para poner en tensión las herencias genética y social. La crisis de una de las partes produce tensión en la otra y viceversa, alterando las relaciones sociales y dificultando la interacción humana*¹⁹.

Al reconocerse aquí la singularidad del ser y la posibilidad de constituirse a partir de las diferencias, se está abordando la capacidad auto-regulatoria o de autopoiesis humana como “[...] lo propio que agrupamos cada día a nuestra individualidad” (Richmond, 1962: 63) y que reflejamos en nuestra personalidad o habilidad para ser persona única. En esta línea, siguiendo a Amartya Sen (2000), diría hoy Richmond que, dado su proceso de individuación, el sujeto nace con dotaciones genéticas, culturales y económicas. Si estas no se activan (personalidad), al no ejercitarse las habilidades plenamente (potencial), se atrofian. Piaget (1997) y Vigotsky (1979) ya lo demostraron, respectivamente, en sus teorías de la adaptación y de la zona de desarrollo próximo, como problemas del desarrollo y aprendizaje. Implícitamente, la pensadora, define

¹⁸ El concepto EMICs refiere a: “[...] los sistemas sociales de pensamiento y comportamiento cuyas distinciones, entidades o ‘hechos’ fenoménicos están constituidos por contrastes y discriminaciones percibidos por los propios participantes [...]” (Harris, 1999: 29).

¹⁹ Richmond (1962) propone abordar las necesidades de la intervención social en el **sistema de relación**, o “relaciones interpersonales”. Supone un enfoque no psicológico sino psicosocial o psicomoral que demandaría, pero no lo hace (por sus incipientes desarrollos científicos), de los aportes de la psicología social.

para ello el proceso de individuación como la capacidad para aprehender la herencia social y hacerla parte de uno, desde la propia construcción, algo así como lo abordaría Lorenzer (1973), hacer refracción autobiográfica.

En esta perspectiva, para Richmond todo proceso de re-adaptación creativa, a partir de la diferenciación humana, implica lo que ella denominaría ‘acción razonada’ u operación mental básica, en la que tanto ella, como Mead, apropian como el *role-taking* o el ponerse en el lugar de otro, que Piaget (1997) abordaría como ‘descentración cognitiva’, y Harris (1999), como ya se señaló, en términos de ‘punto de vista EMICs’. Visos del interaccionismo simbólico que superan una teoría contractual-orgánica que le juega a la polaridad individuo-sociedad, para defender una teoría interaccional que supone ya no una obligación sino una acción recíproca, voluntaria y consciente. Actor y mundo son procesos dinámicos, actor con capacidad de verse a sí mismo y las influencias sociales (ver al otro generalizado), dotado de intelección reflexiva.

Al igual que Weber, Mead presume una inteligencia reflexiva para una persona en situación que reconoce su sentido por el rol social desempeñado. De ahí, que Richmond insista en no dar solo ayuda material sino en buscar la colaboración del cliente a través de un ‘programa de participación’ (1962: 113). Se trata de crear condiciones basadas en las relaciones interpersonales para promover el hábito del pensar reflexivo que Dewey sintetiza en “[...] el flujo de sugerencias [...] que favorezcan la coherencia lógica en la sucesión de ideas” (1989: 64). Esto conjetura, como ya señalamos, el aprendizaje vicario o “[...] la influencia de hábitos mentales ajenos” (Dewey, 1989: 65) que Richmond asume como el acto de educar mente a mente. A manera de síntesis, en la Tabla 1, podemos encontrar la matriz filosófica de la autora.

Tabla 1. Matriz filosófica en Richmond

CATEGORÍAS	CONCEPTUALIZACIÓN
<p>Concepción del Trabajo Social</p> <p><i>Lo ontológico</i></p>	<p>Constructivista, con énfasis social centrado en la persona en su habilidad para vivir y con-vivir, en lo que al tratamiento refiere. Visos construccionistas en la comprensión de la dinámica social, heredera de las ideas de Mead (retoma a los pragmáticos) y del interaccionismo simbólico.</p>
<p>Finalidad del Trabajo Social</p> <p><i>Lo teleológico</i></p>	<p>Frente al mejoramiento de las condiciones de la existencia del género humano:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Mejoramiento social a través del desarrollo de la personalidad. 2) Integración social o adaptación activa. 3) Defensa de la dignidad humana para contribuir al progreso de la democracia, creando opciones y el desarrollo de los individuos mediante su participación.

CATEGORÍAS	CONCEPTUALIZACIÓN
Objetivos del Trabajo Social	<ol style="list-style-type: none"> 1) “Educar a través de un programa de participación en el que se le permite al Trabajador Social la responsabilidad y las decisiones a tomar en forma democrática basada en la libertad para su adaptación consciente al medio” (Richmond, 1962: 8). 2) “Descubrir las significaciones y nuevas posibilidades que las situaciones familiares producen en sus miembros” (Richmond, 1962: 9). 3) “Alcanzar al individuo por medio de su ambiente siempre que la adaptación deba ser comprendida de este modo, individuo a individuo y no en masa para el mejoramiento de las condiciones existenciales del género humano” (Richmond, 1962: 10). 4) Orientar, acompañar y dar sostén para el desarrollo del potencial humano desde una postura ética basada en la responsabilidad profesional y la competencia. 5) “Promoción y desarrollo de la personalidad individual para que pueda disponer del óptimo de sus propias fuerzas y posibilidades con vistas a imponerse mejor que antes y al mismo tiempo alcanzar el mejor dominio de la realidad” (Brandt, 1983: 307).
<i>Lo praxiológico</i>	
Rol del Trabajador Social <i>Lo objetual</i>	Educativo: “Artífice de las relaciones sociales”.
Fundamentos educativos del Trabajo Social	<ol style="list-style-type: none"> 1) “Las características comunes de los seres humanos tienen una importancia social; gracias a ella, ha sido posible la mejora colectiva, mientras que la individualidad ha hecho de la adaptación una necesidad” (Richmond, 2005: 430). □ <i>Las diferencias.</i> 2) “La educación ya reconoce, a diferencia de la tradición, el trabajo socializado de los alumnos” (Richmond, 2005). □ <i>La diversidad.</i> 3) Al Trabajo Social “[...] le está costando incluso darse cuenta de que la mente humana (y, en realidad, la mente es el hombre) puede definirse como la suma de las relaciones sociales” (Richmond, 2005: 431). □ <i>El pensamiento reflexivo.</i> 4) “[...] siempre que los trastornos internos o externos amenazan la felicidad de un hombre, sus relaciones sociales deben constituir las herramientas principales para su rehabilitación” (Richmond, 2005; 433). □ <i>La interacción.</i>
<i>Lo pedagógico</i>	
Lineamientos teóricos del Trabajo Social	<ol style="list-style-type: none"> 1) “El descubrimiento del hombre como hombre [...] poseedor de una dignidad humana”. 2) “La experiencia como posibilidad para transformar el ambiente, para adaptarlo a sí mismo y para adaptarse a él”. 3) “No hay situación familiar que no esté influenciada por los aportes del yo”. 4) “El pensamiento es un instrumento moldeado por la realidad”. 5) “Los insight como fuente de auto ayuda”. 6) Dinamismo psíquico: relación fuerzas internas y externas. 7) “La persona como participe y con iniciativa para solucionar su situación”.
<i>Lo gnoseológico</i>	
Principios filosóficos del Trabajo Social <i>Lo axiológico</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Interdependencia humana. - Individuación. - Acción razonada.

Es de destacar que la visión crítica de Trabajo Social, en palabras de Richmond, subsiste bajo dos fundamentos en el eje de las interacciones: **las diferencias individuales y la apertura del yo o posibilidad de cambio**. Se observa una tendencia constructivista, cercana a los desarrollos de esta vertiente hoy, entre Piaget y Maturana, como concepción de la vida que lleva, primero, a la comprensión del individuo, en su ambiente (interacción); y, segundo, a la transformación de adentro hacia fuera, o sea desde el individuo no solo en sus habilidades (desarrollo del potencial), en el pensamiento reflexivo, sino en su sistema relacional. Se reconoce, ya en la pensadora, una postura construccionista desde la activación de la sinergia cognitiva para la negociación de significados, hecho que hace inferir un énfasis pedagógico social-cognitivo (pensar con otros) y, como designamos, un modelo cognitivo-relacional cuando se inquiera que el desarrollo de la personalidad como fuente del desarrollo de la sociedad es posible solo a partir de la interacción individuo-sociedad mediante las relaciones' en la base de la comunicación.

Parafraseando a Richmond, cuando el ambiente altera las relaciones, el Trabajador Social interviene para acercarse, con los actores, a un ejercicio re-comprensivo de su situación siempre en la relación con los otros; se le empodera, diría hoy la intelectual, para transformar sus representaciones sociales o imaginarios culturales en pro de su integración social o nueva adaptación. De ahí su visión de un tratamiento individuo a individuo pero en relación, donde éste se involucra tanto en la intervención directa como en la indirecta. Podemos afirmar, sin error a equívocos, que dicha concepción no difiere en lo que hoy definimos como objeto de Trabajo Social 'las interacciones sociales' o el 'sistema relacional'; y que la diferencia de enfoque marca dos rutas de trabajo para lograr su cambio: constructivismo y construccionismo, ya implícitos en Richmond así: un constructivismo pedagógico de corte social para el diagnóstico-tratamiento-diagnóstico y un construccionismo social, que desarrollara Gergen (1996), para la comprensión de la dinámica humana-social, no excluyente sino complementaria. No obstante, la tendencia del modelo de Richmond, si queremos precisar, es constructivista por su epicentramiento del sujeto y su concepción del cambio a partir de la mente (representaciones), en especial cuando el medio influye en el comportamiento pero no lo determina. En la figura de Maturana (1996) se hablaría de determinismo estructural.

El método en Richmond: el bucle comprensión-reflexión-acción

Podemos leer entre líneas el interés de Richmond por el **método comprensivo** o de análisis profundo con base en la investigación²⁰. Inspirada en los lineamientos de Bernard (1994), quien fue el primero en hablar de método científico, coloca en su base el razonamiento y el ejercicio metódico para confrontar las ideas con los hechos, mediante un diálogo entre observador

²⁰ En la época de Richmond (1987) se registraban dos líneas de trabajo en las organizaciones benéficas: una orientada por el método económico de ayuda (criticado por Chalmers, organizador del socorro, quien visionaba la "auto-ayuda" y la "ayuda mutua"); y, otra seguidora de un método comprensivo de investigación y tratamiento.

y observado. Gracias a este esquema, analiza su aplicación en la medicina²¹, a partir de los pasos: estudio, diagnóstico y tratamiento, para darle un giro y recrearlo como método para Trabajo Social; asunto que aborda desde un enfoque cualitativo que se enriquece con el aporte, primero, de los métodos de investigación, pragmático o de interpretación, y comprensivo de Weber; segundo, en los métodos educativos centrados en el aprendizaje por descubrimiento y en el aprender haciendo de Montessori, y resolución de problemas de Dewey; tercero, con los métodos psicológicos, progreso afectivo de Baldwin y asociación de ideas o por contradicción de James; y, por último, con el método lógico de Henry Sidgwick (1838-1900) o método inferencial²².

El mérito creativo de la obra de Richmond, y para el cual, posiblemente su denominación como *Escuela diagnóstica* se preste a equívocos, como ya vislumbramos, al pensar que se restringe a la valoración médica, radica en la reconfiguración del diagnóstico en su conceptualización transversal y longitudinal, con una base investigativa. Prevé el tratamiento como longitudinal, a partir del diagnóstico transversal, que va profundizando en el avance del proceso de conocimiento y valoración de la situación, en sus cambios, a diferencia del modelo médico en donde se ubica como un momento clínico. Diagnóstico y tratamiento se subsumen, se entretienen, se ligan y desligan como un todo dinámico de conocimiento/reflexión/acción. En palabras de Travi: “Lo que caracteriza a esta corriente de pensamiento es la importancia central del diagnóstico, es decir el proceso de conocimiento como fundamento de la intervención” (2006: 21).

Con lo anterior, Richmond nos sitúa, a todos, como hermenutas naturales, que simplemente, seamos eficientes o deficientes lectores (intérpretes), tenemos la posibilidad de hacer transformaciones cotidianas a nuestros hábitats. A diferencia de sus seguidoras, con influencia del psicoanálisis, la autora plantea una intervención prolongada con un trabajo a profundidad y no una asistencia “temporario-subsidiaria”. Enfatiza que la ‘unidad de atención’, diríamos hoy, el ‘objeto de intervención’, no lo componen los individuos o personas (ellos son los clientes), sino la situación que presenta (caso) por alteración en la relación con el ambiente²³. Ahora bien,

²¹ Podríamos afirmar que la inspiración de Richmond, desde la fuente médica, la cual hace que el modelo se tilde como clínico (curar), puede venir de su relación con el médico Richard Cabot (1868-1939), pero no desde el enfoque médico clásico, sino desde la visión crítica o social de este profesional. Kisnerman (1982) anota que Cabot creó en Boston, en 1905, el primer servicio médico-social hospitalario que abrió la modalidad de Trabajo Social de caso en salud y la primera plaza de Trabajo Social en un hospital (Inspectoras Sociales). Interesado por la educación rehabilitadora, este médico muestra un método demostrativo, en la línea del *aprendizaje por descubrimiento* de Bruner (1998).

²² El método comprensivo, que Richmond (2005) sistematiza, es producto de 11 años de investigación, entre 1902 y 1913. Investigación auspiciada por el departamento de caridad de la Russell Sage Foundation, con el apoyo de las Trabajadoras Sociales (en familia y salud) Hilbert Day y H.S. Amsden, quienes recogieron y analizaron 2800 casos en cinco ciudades de los Estados Unidos, en entidades dedicadas al trabajo con: menores, familias y trabajo médico social.

²³ Como hemos subrayado, no sería preciso bautizar la escuela de Richmond, simplemente, como diagnóstica porque al centrar y dar una visión cualitativa al diagnóstico dentro del proceso de Trabajo Social de caso, cambia su horizonte. Tal vez el nombre de *Escuela hermenéutica* le caería mejor, pero por sus incipientes desarrollos conceptuales a este nivel, es más acertado denominarla *Escuela diagnóstica crítica*.

sale a la luz la pregunta por el **¿cómo**²⁴? En su propuesta metodológica, tras un minucioso análisis, incluye no solo los métodos²⁵ e instrumentos como operaciones y operadores, sino los presupuestos metodológico/pedagógicos que lo guían y que construye a través de un ejercicio de comparación entre los métodos educativos avanzados o críticos (en su época) y los métodos de acción en Trabajo Social, en el marco de una acción liberadora mediante la auto-determinación del cliente. Como ya se registró, es clara la influencia, por una parte, de pedagogos críticos como: María Montessori (1870-1952), Anne Sullivan (1866-1936), Maud Howe Elliott (1854-1948), entre otros y, por otro lado, de psicólogos educativos abanderados de la crítica a los modelos clásicos, como: John Dewey (1882-1959), Edward Lee Thorndike (1874-1949), entre otros.

Aquí, al pensar la intervención como la unidad conocimiento-acción o más bien conocimiento en la acción y acción en el conocimiento, se sitúa como objeto de intervención las **relaciones sociales** (personas en situación, con necesidades, no con problemas), de un hombre, como ratifica Brandt, “[...] que por sí solo no puede hacer frente a una situación social crítica, un conflicto vital o una problemática personal” (1983: 304). El objeto del objeto a intervenir sería entonces, la capacidad de los individuos para **afrontar** sus situaciones, que a la vez implica su sistema afectivo que expresa: autoestima deteriorada, desconfianza hacia el ambiente, desaliento, tensiones, miedos para responder a la satisfacción de sus necesidades vitales: económicas, emocionales, sociales, cognitivas, de carácter y afectivas (contacto, reconocimiento, pertenencia o afiliación a un grupo, identidad, libertad, seguridad psicológica, etcétera). Todo ello demanda del desarrollo de la personalidad en el contexto de las relaciones sociales; de ahí el axioma de Richmond (1962) de “[...] alcanzar al hombre en su ambiente” y de intervenir cuando “[...] hay rupturas o conflictos en las relaciones”²⁶.

Frente al cometido de **develar las historias sociales ocultas y encontrar las contradicciones**, Richmond da cuenta de un método conformado por una estructura que incluye: **1)** operaciones: comprensión de la situación, vinculación co-participativa Trabajador Social-cliente, comunicación interactiva, y consensuación razonada-argumentada; **2)** principio procedimental basado en la mayéutica; **3)** principio heurístico centrado en el modelamiento cognitivo-afectivo por la relación; y **4)** principio pedagógico centrado en la acción razonada o reflexión profunda. En su propuesta, Richmond oculta la concepción de una tripta

²⁴ Leemos en Richmond la intencionalidad de situar el pensamiento reflexivo como la base de una acción recíproca Trabajador Social-cliente, desde el sustento epistemológico, que bien Travi sintetiza en: “[...] una visión no dicotómica de la relación individuo-sociedad, en particular la influencia del medio ambiente, y una perspectiva de un sujeto capaz de transformarse a sí mismo y a la vez a su entorno” (2006: 35).

²⁵ Podemos inferir que para Richmond el concepto de método involucra una serie de operaciones, presupuestos, propósitos y técnicas para lograr un fin. Pero, que quizá, no fue su interés centrarse en su constructo; de ahí que éste (el método), como concepto, se dispersa en sus textos.

²⁶ Richmond (1899, 1962, 2005) se alimenta de varios métodos educativos que, tras una lectura crítica, revalúa: De la caridad; De Sullivan o modelamiento por la acción recíproca; Elberfeld o método filantrópico inglés; Filantrópico cristiano; De la organización de la asistencia o enfoque clásico pre-crítico; Cabot; Progreso afectivo de Baldwin; Democrático de Dewey; Activo de James; y Aprendizaje activo de Mead.

metodológica que Duque (2012) propone para la malla metodológica en Trabajo Social. Como se observa en la Tabla 2, se diferencian los tres métodos de la intervención social (general, particular y propiamente educativo).

Tabla 2. Tripta metodológica en Richmond

MÉTODO GENERAL	MÉTODO PARTICULAR	MÉTODO EDUCATIVO (Fin: personalizar-se)
ESTUDIO DIAGNÓSTICO TRATAMIENTO	Conocimiento en la acción a lo largo de todo el proceso con base en la entrevista y el interrogatorio crítico. Transversalización del diagnóstico y longitudinización del conocimiento.	A- Reflexionar. 1. Motivación. 2. Análisis de situación. B- Comprender. 3. Exploración de perspectivas. 4. Criticar-hipotetizar. C- Actuar. 5. Toma de decisiones. 6. Consensuar.
TRATAMIENTO DIAGNÓSTICO	1. Vincular-se. 2. Comunicar-se. 3. Comprender-se. 4. Consensuar.	A- Reflexionar. 1. Motivación. 2. Análisis de situación. B- Comprender. 3. Exploración de perspectivas. 4. Criticar-hipotetizar. C- Actuar. 5. Toma de decisiones. 6. Consensuar.
DIAGNÓSTICO TRATAMIENTO	Medidas o plan de acción (estrategias-tareas). Seguimiento por habituamiento y tutoría.	A- Reflexionar. 1. Motivación. 2. Análisis de situación. B- Comprender. 3. Exploración de perspectivas. 4. Criticar-hipotetizar. C- Actuar. 5. Toma de decisiones. 6. Consensuar.

Desde un análisis pedagógico, se observa que la malla metodológica, para lograr el modelamiento cognitivo, se epicentra en el microsistema en el cual se dan relaciones de cercanía afectiva, cara a cara, según Bronfenbrenner (1979). El Trabajador Social, en diada con el cliente, la familia o el grupo pequeño, activa las relaciones interpersonales a partir de los roles individuales y los patrones culturales en el complejo de interacciones que se promueven en los entornos inmediatos: familia, escuela, vecindario, trabajo, etcétera. Se activan las diadas de 'observación' o de 'aprendizaje' y la de 'actividad conjunta' que definen una relación recíproca basada en el equilibrio de poderes y la relación afectiva re-constructiva de la misma interacción, y la influencia del Trabajador Social, como principio modelador cognitivo-afectivo.

Como ya señalamos, Richmond (2005) reconoce como pilar transversal de la acción, la subjetividad humana y la competencia social en orden a tres variables de trabajo: **la atención** en el eje de la **memoria selectiva**; es decir, la atención prestada a lo que está en su marco de referencia, lo que no es extraño, ya que de lo contrario **si no se puede conectar**, se desecha (establecer conexiones diferentes para encajar nuevas ideas); **la memoria biográfica o episódica** que depende de la capacidad del individuo para “[...] organizar coherentemente las palabras necesarias para describir una experiencia pasada”, y **la sugestionabilidad** con la emergencia de **la memoria semántica** o capacidad para el juicio crítico. Dichas memorias se implican en el procesamiento de información y en la capacidad para asignar significado a la vivencia que la pensadora reconoce en dos sub-procesos para facilitar la re-adaptación: **el habitar** (repetir) y **el tutoriar** (acompañar) para la definición, además, de horizontes de vida en la comprensión de las relaciones sociales. Ello se explica hoy desde la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann (2001), fenomenología de la acción frente a la construcción social de la realidad que supone, para los pensadores, el ajuste de la actividad humana al habituamiento para la aprehensión de pautas de vida que garanticen la economía cognitiva.

A manera de síntesis, podemos estructurar el método comprensivo o de ayuda profunda o de ayuda para la auto-ayuda como una lógica compleja en bucle, homologable, en alguna medida, a la dialéctica en espiral del modelo marxiano, que fue la intencionalidad del período de re-conceptualización de Trabajo Social en América Latina. En la Figura 1 se observa, muy esquemáticamente, la propuesta de método integrado que hace Richmond y que hoy seguimos visionando.

Analizamos este método comprensivo como un proceso de intervención complejo-interactivo, no lineal, basado en la díada conocimiento-acción y en la mediación de la reflexión. Se orienta a descubrir y re-construir la convivencia a partir del sistema relacional, sacar afuera, internalizar conscientemente el mundo en que se vive mediante el aliento interior. Es un método re-constructivo que a través del conocimiento re-configura la acción y viceversa, usando las facultades de la mente (inteligencia) para captar (aprehender) los significados existenciales y constituirse en persona, y utilizando como recurso la reflexión crítica. En definitiva lo que nos lega Richmond no es un método de caso, no es un método diagnóstico, sino un método complejo para abordar las relaciones sociales desde las posibilidades de afrontamiento de los actores, dada su perspectiva/actitud de vida.

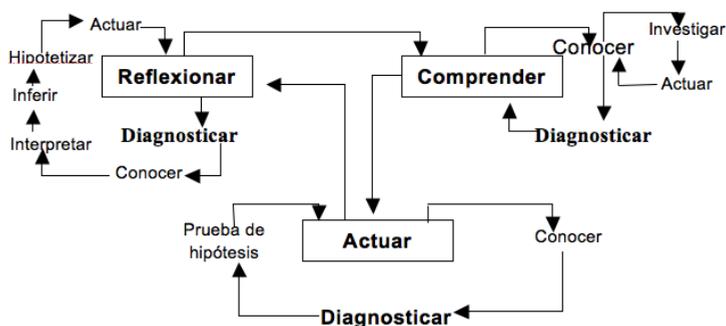


Figura 1. Esquemática del método en Richmond como espiral de la práctica social.

A manera de cierre

Si para dar salida al problema de la pobreza, Richmond se proponía el bienestar humano (dignidad humana), el progreso de la sociedad, con un Trabajo Social crítico, el potencializar un sujeto en su capacidad de tomar decisiones, responsabilizarse y analizar su situación y sus relaciones, proponer soluciones (auto-ayuda) y actuar autónomamente, utilizando los propios recursos y los del medio (auto-determinación); si se pensaba en un sujeto libre, con capacidad de aprendizaje que lograra replicar en su vida la experiencia de cambio en la relación con el Trabajador Social, desligándose de él y de la misma asistencia; si la re-adaptación activa se configuraba en el iceberg de las relaciones sociales, que mostraba las rupturas en la interacción individuo-ambiente para pensar en la necesidad no de un ajuste pasivo del hombre a su sociedad, sino en el desarrollo pleno de su personalidad a partir de su voluntad de participación; si el desarrollo de la personalidad, en el marco de las relaciones (alcanzar al individuo en su ambiente) y del pensamiento (mente humana) es moldeado por la realidad; podrían ser las cuestiones centrales alrededor del objeto de conocimiento e intervención que recogen la estructura conceptual del pensamiento de Richmond.

Esto supone mirar a la pensadora como la líder de una escuela crítica, adelantada a su época, en torno a los desarrollos de la teoría crítica y las posturas subjetivistas a partir de los procesos de construcción de la realidad en el marco del pensamiento hermenéutico, el pensamiento complejo y una sociología del conocimiento, entre otras escuelas. De la misma forma, su articulación conocimiento-reflexión-acción la ubica como una de las pioneras de la IAP (investigación acción participativa) en su enfoque constructivista del desarrollo humano.

Es innegable que el énfasis de su modelo, en la modalidad de un Trabajo Social de caso, es educativo con una visión integral y holística.

Es así como el centramiento en el hombre y en su capacidad creativa, llevan a Richmond a reconocer, a partir de Josiah Royce (1855-1916), el postulado ‘ser persona se enseña’ (en Richmond, 1962: 87). Se educa en comunidad con otros, en la vivencia cotidiana, en la relación. Es decir, concibe la sociedad como un mediador cultural para el desarrollo de la personalidad. Reconoce las observaciones que el médico Wm Healy, en 1921, le hacía a los Trabajadores Sociales frente a su función como educadores sociales, en las cuales enfatizaba que las personas, dadas habilidades comunicativas, soportan éxitos o fracasos en sus vidas (en Richmond, 1962: 71).

En fin, en este marco de fundamentación filosófica se implica un trabajo a profundidad; crítica que posteriormente se hace a esta escuela por lo extenso de su tratamiento (hasta cuatro años por caso) y por la imposibilidad de atender un número alto de casos por vez y por profesional. Pero Richmond ya en 1899 insistía en no atender la situación crítica o ‘sufrimiento presente’, sino velar por ‘el futuro bienestar del beneficiario’. Esto, destaquemos, conduce a esa acción educativa que, a la par de un componente pedagógico (implícito en Richmond), demarca un componente político-ideológico-ético, bien explícito en la autora, frente a la necesidad de integrar al hombre a la sociedad en la que le tocó vivir. Para ello, debe activar vínculos de apoyo y debe dar sentido a su propia existencia, por medio de la transformación de las relaciones, recordemos, mediante el cambio de actitud o de perspectiva de vida. Idea que exaltan Zamanillo y Gaitán (1991) respecto al significado que para Richmond tuvo el desarrollo de la personalidad constructiva en procesos de interacción social alterada, ideal de los pragmatistas.

Su método comprensivo nos dice de la aprehensión o captación de esencias del mundo cotidiano a partir de lo real percibido y razonado, como significativo para el sujeto que lo experimenta. No es la mera comprensión que remite a un mero ejercicio cognitivo o de operación mental, aunque lo implica. Es simple comprensión heredada del interaccionismo simbólico, que garantizaba ya la perspectiva cualitativa del conocer-actuar; es decir, se orientaba por el *Verstehen* o comprensión y se cuestionaba por los símbolos (lenguajes) que, como subjetivos, originan las interacciones sociales²⁷. Nuestra pensadora deja una matriz epistémica que, en el concepto de Martínez (2004), enfatiza en un trasfondo existencial crítico como filosofía de vida para conocer y actuar. Matriz inacabada, pero a las vez con vacíos conceptuales que para un lector desprevenido o neófito puede mostrarse como incomprensible y quizá no relevante.

²⁷ En síntesis, Richmond, a partir del ideario de una de las pioneras en el Trabajo Social en una perspectiva crítica, Jane Addams (1860-1935), quien fundó la primera casa de acogida para migrantes en Chicago en 1889 y trabajó con huérfanos (experiencias exitosas que Dewey visitó y admiró), y con base en su propia experiencia y la sistematización del trabajo de campo de sus colegas, en contra de una visión innatista que enfocaba a la persona en su herencia (influencia evolucionista), incluye los postulados de individualidad/individuación, influencia de la educación y relación con los otros. Con ello reconoce las capacidades de auto-regularse para una visión dinámica de la adaptación humana.

Referencias

- Baldwin, J. M. (2000). *Autobiografía*. (Re-editado por Green Christopher como: Clásicos de la historia de la psicología. Universidad de York, Toronto, Ontario). (Primera publicación en 1930). Edición electrónica en <http://www.microsofttranslator.com/Bv.aspx?ref=IE8cticity&a=http%3A2F%2Fpsychclassics.yorku.ca%2FBaldwin%2Fmorchison.htm>
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. 17 ed. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernard, C. (1994). *El método experimental y otras páginas filosóficas*. Ciudad de México: Colofón S.A.
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas*. 1 reimp. (primera ed. en inglés en 1968). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económico.
- Biestek, F. (1966). *Las relaciones de CaseWork*. Madrid: Aguilar.
- Brandt, G. (1983). *Psicología y Trabajo Social*. 11 ed. Barcelona: Herder.
- Bronfenbrenner, Urie. (1979). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. 4 reimp. Madrid: Alianza.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación pensamiento, reflexión y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dilthey, W. (1944). *Introducción a las ciencias del espíritu. En las que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y la historia*. (Primera ed. en alemán en 1883). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2000). *Sobre hermenéutica: El surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*. (Publicación en inglés en 1910). Madrid: Istmo S.A.
- Duque, A. V. (2012). *Didácticas sociales. Métodos educativos en Trabajo Social desde un modelo cognocional vincular*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Freire, P. (2002). *Concientización. Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximación a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Hamilton, G. (1965). *Teoría y práctica del Trabajo Social de caso*. 2 ed. (primera ed. en inglés en 1940). Ciudad de México: La prensa mexicana.

- Harris, M. (1999). *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Kisnerman, N. (1982). *Servicio Social pueblo. Siete estudios de Servicio Social*. 3 ed. Buenos Aires: Humanitas.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1994). *¿Qué son las revoluciones científicas?* Barcelona: Altaya.
- Lorenzer, A. (1973). *Bases para una teoría de la socialización*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martínez, J. M., Brunet, J. J. y Farrés, R. (1993). *Metodología de la mediación en el PEI (Orientaciones y recursos para el mediador)*. Barcelona, España: Bruño.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. Ciudad de México: Trillas.
- Maturana, H. (1996). *Desde la biología a la psicología*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Mead, G. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Olza, M. (1998). Trabajo Social de casos individuales. En Francisco Morales y Miguel Olza (Coords.). *Psicología Social y Trabajo Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Payne, M. (1995). *Teorías contemporáneas del Trabajo Social. Una introducción crítica*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1997). Inteligencia y adaptación biológica. En J. Piaget et al. *Los procesos de adaptación*. Buenos Aires: Nueva ediciones.
- Richmond, M. E. (1899). *Friendly visiting among the poor (Visitas amistosas a los pobres)*. Edición electrónica en http://www.gutenberg.org/catalog/world/readfile?fk_files=1537959
- _____. (1907). *The good neighbor in the modern city (El buen vecino en la ciudad moderna)*. Filadelfia: J.B. Lippincott Company. Edición electrónica en <http://www.gutenberg.org/dirs/2/4/8/4/27/84/>
- _____. (1962). *Caso social individual (What is Social case Work)*. (Publicado en inglés, en 1922, por la Russell Sage Foundation). Buenos Aires: Humanitas.
- _____. (2005). *Diagnóstico social*. 1 reimp. (Publicado en inglés en 1918). Madrid: Siglo XXI.
- Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica moderna*. 5 ed. Madrid: McGraw-Hill.
- Sand, R. (1961). *El servicio social a través del mundo. Asistencia -Prévoyance- higiene*. Buenos Aires: Humanitas.
- Scott, G. (1995). *Historia y filosofía de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.

Mary Ellen Richmond. Develamiento de un modelo cognitivo-relacional.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. 3 ed. Bogotá: Planeta.

Travi, B. (2006). *La dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social. Reflexiones y propuestas acerca de la entrevista, la observación, el registro y el informe social*. Buenos Aires: Espacio.

Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Segunda edición. Barcelona: Crítica.

Zamanillo, T. y Gaitán L. (1991). *Para comprender el Trabajo Social*. Navarra: EVD.