



Trabajo social, lecturas teóricas y perspectivas.

**Aportes para repensar la formación
profesional desde la intervención**

Compiladoras

ARIAS, Ana

GARCÍA GODOY, Bárbara

MANES, Romina



UBA Sociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Trabajo social, lecturas teóricas y perspectivas : aportes para repensar la formación profesional desde la intervención / Soraya Giraldez ... [et.al.] ; compilado por Ana Arias ; Bárbara García Godoy ; Romina Manes. - 1a ed. - Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires, 2011.

Internet

ISBN 978-950-29-1253-0

1. Trabajo Social. 2. Enseñanza Superior. I. Giraldez, Soraya II. Arias, Ana, comp. III. García Godoy, Bárbara, comp. IV. Manes, Romina, comp.

CDD 361.071 1

Índice

Prólogo	4
--------------------------	---

Prácticas integradas

1. De fusiones y de fraguas	5
Soraya Giraldez, Cecilia Testa	
2. Un largo camino a recorrer: la integración entre Niveles de Taller de la Práctica Pre-Profesional	14
María Inés García, Viviana López	

La práctica pre-profesional como una unidad teórico práctica

3. El registro en la intervención: una reflexión epistemológica	24
Susana Castro	
4. La práctica pre-profesional. Capacidad de asombro y trabajo social	34
Carlos Moreno	

Escenarios de intervención. Las practicas en el contexto institucional

5. La organización de la práctica profesional en el contexto actual. Análisis, posibilidades y modalidades de gestión	43
María Claudia Belziti	
6. Las relaciones institucionales y su devenir en convenios de prácticas	55
Marisa Matteri, Geraldine Ponce	

La intervención profesional como punto de partida del proceso de investigación

7. Reflexiones sobre la formación profesional de los trabajadores/as sociales en investigación	67
Mónica Gamardo, Araceli Galante, Martín Ierullo	

Aportes hacia la reflexión sobre la formación profesional

8. Proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la reforma del plan de estudios	83
María Luz Bruno	
9. Mapas y palabras para repensar y discutir el espacio de práctica pre-profesional	99
Natalia Fainburg	
10. Repensando la formación profesional	106
Ana María Barreiro, Marta Dell'Aglio, María Fernanda Rabella	

Prólogo

La producción de la práctica docente es muy basta y difícilmente pueda encuadrarse dentro de los parámetros de evaluación que el actual sistema de ciencia y técnica propone cada vez que nos presentamos a diversas instancias: categorizaciones, concursos, etc.

El ejercicio sistemático de encuentro con estudiantes, de diálogos de equipo, la preocupación por el grado de explicación o de aplicabilidad de los conceptos trabajados, sumados a la búsqueda de actualización frente a los desafíos que la práctica del trabajo social nunca se cansa de renovar y de volver a editar generan ricos, potentes, creativos y a veces desestructurantes procesos de producción.

Sin dudas, también un conjunto importante de factores conspira contra esta productividad: la falta de reconocimiento de esta actividad, la dificultad de sistematización de las discusiones, la falta de rutina en la escritura que algunos portamos, la falta de tiempo que suele acompañar los trabajos que emprendemos, la ausencia de espacios organizados de intercambios entre docentes, etc.

Con el fin de conjurar algunos de los elementos señalados es que organizamos algunos espacios de formación e intercambio para los docentes de la Carrera de Trabajo Social. Uno de ellos surgió como propuesta desde el Área de Prácticas Pre-profesionales de la Carrera: generar un seminario de posgrado que permitiera actualizar lecturas, debatir enfoques e intercambiar opiniones tendientes a mejorar las propuestas de las materias que se dictaran y debatir cuestiones curriculares asociadas que sirvieran como insumos para la reforma del plan de estudios que estamos pensando.

Necesitábamos para dictar este seminario un aporte especial, elegimos que fuera un docente externo a nuestra casa de estudios, que nos trajera, además de su acervo teórico y de su práctica profesional, los debates de otra unidad académica que nos arrojara "oxígeno" en nuestras reflexiones. Pudimos contar así con la Profesora Susana Cazzaniga, colega a la que conocemos y valoramos desde hace muchos años, quien pudo sumar, a todas nuestras búsquedas anteriormente planteadas, una trayectoria de compromiso político militante que siempre hemos valorado.

Los trabajos que se incluyen en esta publicación son producciones de docentes de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires que se realizaron en el marco de este seminario, en el mes de Septiembre de 2010. Hoy ponemos a circular esta producción, a fin de ser compartida con el conjunto de docentes y estudiantes de nuestra Carrera, entendiendo que constituye un valioso aporte para los procesos de reflexión que estamos transitando.

Mg. Ana J. Arias
Directora de la Carrera de Trabajo Social
Marzo de 2011



Capítulo 1

De fusiones y de fraguas

Autoras | **GIRALDEZ, Soraya**
TESTA, Cecilia

*Yo estaba sobre una loma cuando vi acercarse Lo Antiguo;
Sin embargo, decía ser Lo Nuevo.
Se arrastraba sobre muletas nuevas, nunca vistas en ninguna parte...
La piedra pasó rodando, exhibida como el descubrimiento más reciente...
La caravana iba rodeada por gente que gritaba:
¡Aquí viene lo Nuevo, dad la bienvenida a Lo Nuevo!
Y quien escuchaba, sólo oía esos gritos; pero quien
miraba, veía también a muchos que no gritaban.
Y así marchaba Lo Viejo, disfrazado de nuevo; pero
en su marcha triunfal arrastraba también Lo Nuevo,
que era exhibido como si fuera Lo Viejo.
Lo Nuevo marchaba encadenado y vestido de
harapos que dejaban al descubierto sus miembros
jóvenes y vigorosos...*

*De: Desfile de lo Nuevo Antiguo.
Bertold Brecht.*

Introducción

En la Carrera de Trabajo Social de la UBA estamos en tiempo de definiciones en relación a la reforma de nuestro plan de estudios. Para esto se ha recorrido un plural, participativo y dinámico sistema de consultas y debates. El que actualmente estructura nuestra formación fue concebido en el año 1988. Las profundas transformaciones de época imponen su revisión. Un área sensible a mirar - y desde una clave epistemológica - desarmar y rearmar, será el área de talleres, o mas bien el espacio de la práctica pre-profesional.

Es interesante la mirada que aporta Susana Cazzaniga¹, al incluir la intervención junto con la educación, como uno de los oficios "imposibles" según Freud. En el caso de la revisión de nuestro plan de estudio, implicará la persistencia del intento, sabiendo que son procesos que no se cierran, que no concluyen.

Cuando nos propusimos la realización de este artículo, un interrogante básico se nos imponía: **¿Cuáles son los ámbitos de encuentro, los puntos de "fusión", para acercarnos a una perspectiva que desafíe los aspectos hoy fragmentados?, concretamente, ¿cómo lograr integrar los procesos de aprendizaje de la realización del diagnóstico (taller II) con la formulación e implementación de proyectos (taller III) en una sola práctica integrada?**

Como todo interrogante que se instala como esas dudas que estimulan la búsqueda, tendrá la posibilidad de presentar el debate, incluso tensar diversas posiciones o sugerir aproximaciones, pero no intenta encontrar respuestas y clausuras, solo aportar elementos al camino del debate. Coincidiendo nuevamente

¹ CAZZANIGA, Susana del Valle. "Sobre la imposibilidad de la intervención profesional: reflexiones para "poder" repensar" Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación en Trabajo Social UNER, Paraná, 2009.

con Susana Cazzaniga², camino que impugne las neutralidades, y deje al descubierto la existencia de diversos proyectos, como también la propia definición en torno de una intencionalidad determinada a la que apostemos como colectivo profesional.

El “que” y el “donde” de la fusión

Las enciclopedias dicen que fusión es el proceso por el cual la materia cambia de estado, y en metales se puede aplicar incluso a la aleación, momento en que dos materiales distintos se juntan y forman un tercero diferente a los 2 primeros. Esta fusión, suele producirse en una fragua. Allí se dan las condiciones de calor, formato, tiempo y otros aspectos que permitirá que lo descrito suceda.

Si entonces para que se produzca esta fusión – aleación, necesitamos de una fragua, en este recurso metafórico, el ámbito de la práctica vendría a ser el espacio en que se encuentra teoría y acción, construyéndose en el proceso lo que diversos autores han denominado praxis. Al decir de Saúl Karsz³, teoría y práctica están siempre unidas, no se trata entonces de llegar a ligarlas, sino de ver como lo están ya.

No será necesario, sin duda, entre trabajadoras/es sociales, valorar nuevamente la importancia que en nuestra formación tiene un sistema sostenido de prácticas. Este espacio que acompaña anualmente nuestra formación, redefine complementa y definitivamente supera las improntas voluntaristas, como también tendencias academicistas. Hugo Zemelman⁴ sintetiza este proceso diciendo que “...la construcción del conocimiento desde las exigencias de la secuencia de coyunturas, por ser estas, los espacios de construcción de los sujetos. Es lo propio de los científicos sociales que han abandonado el cubículo y preferido la intemperie, que han abandonado los senderos prefijados prefiriendo el campo abierto”

Entonces, nuestro plan actual, reconoce un Taller I que busca introducir a los estudiantes en relación al/los campos de intervención, Taller II está pensado para recorrer el proceso de aprendizaje en torno al diagnóstico comunitario, el Taller III en la lógica de la intervención por medio de proyectos con grupos, y el Taller IV, el abordaje familiar. El taller II y el III conforman en esta lógica secuencial, una sola unidad metodológica, que hoy se encuentra separada, y con escasísimos puntos de continuidad, el desafío de avanzar en su integralidad no es nuevo, pero cada vez más necesario.

2 CAZZANIGA, Susana del Valle “Reflexiones sobre la ideología, la ética y la política en Trabajo Social” Documento para la discusión presentado a la Mesa Ejecutiva de la FAPSS (Federación Argentina de Profesionales de Servicio Social), Posadas, junio de 2006.

3 KARSZ, Saul “Pero ¿qué es el Trabajo Social? En La investigación en Trabajo Social Volumen V. Publicación pos jornadas. Facultad de Trabajo Social UNER, Paraná, 2006.

4 ZEMELMAN, Hugo “Hacia una estrategia de análisis coyuntural”. En publicación: Movimientos sociales y conflictos en América Latina. José Seoane. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Programa OSAL. 2003. Pág. 4

De las sumas de las partes a la fusión de lo nuevo

En la actualidad la materia Taller de Práctica Pre-Profesional tiene una modalidad de cursada de 2 horas de taller en aula y 4 horas de práctica semanal en una institución social.

Veamos un poco los objetivos de la práctica pre-profesional:

- 1. Lograr que los alumnos de la carrera de trabajo social adquieran experiencia de trabajo con las problemáticas sociales a partir de su inserción y desempeño pre profesional en instituciones que ejecuten a nivel micro social distintas políticas sociales.*
- 2. Lograr que los alumnos de la carrera de trabajo social apliquen en forma progresiva y sistemática los conocimientos adquiridos por la vía curricular, a fin de contribuir a que egresen con entrenamiento básico para el desempeño futuro de su rol.*
- 3. Promover la práctica investigativa en los alumnos de la carrera de trabajo social, tomando como base de problematización para la sistematización los insumos provistos por su práctica pre profesional.*

En un recorrido simplificado, podemos visualizar que las experiencias que deben adquirir los estudiantes en sus prácticas (objetivo 1), se concretará a través de 2 vías, la "aplicación" de conocimientos (objetivo 2), y la "práctica investigativa" (objetivo 3).

Aquí, coincidiendo con Hugo Zemelman⁵, tenemos una "exigencia de historicidad" necesaria en la construcción de conocimiento, y sus respectivos procesos reflexivos. En las permanentes evaluaciones y reelaboraciones que tuvo nuestra área de talleres, las improntas que se cristalizaron confirman que los consensos se alcanzan en dinámicos contextos, pluri-actorales, atravesados permanentemente por diversas lecturas e intereses. Posiblemente así, sea más sencillo comprender cómo han quedado plasmadas distintas orientaciones en un mismo plan de estudio que deberán ser revisadas para potenciarlas a través de su articulación, en este proceso de "fusión" que nos proponemos.

Así es como nos encontramos con un Taller II que tiene por objeto introducir a los estudiantes en la metodología del diagnóstico, en clave de conocimiento de lo comunitario. Para esto, si bien se focaliza la mirada al inicio del año en elementos de inserción, políticas sociales y lecturas de coyunturas entre otros temas, el año recorrerá luego, la metodología propuesta por la investigación – definición del problema, elaboración de los objetivos de conocimientos, determinación de variables y su operacionalización, armado de instrumentos para relevar datos en el territorio determinado por la práctica, recolección y análisis de los datos. Al final del

⁵ ZEMELMAN, Hugo "Hacia una estrategia de análisis coyuntural". En publicación: Movimientos sociales y conflictos en América Latina. José Seoane. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Programa OSAL. 2003.

año, se introduce la necesidad de que este documento nos oriente en líneas de acción futuras (nociones introductorias de planificación).

El Taller III en cambio, se propone - en una lógica secuencia metodológica post taller II - la formulación e implementación de proyectos a partir del abordaje y trabajo con grupos. En foco estará entonces en la intervención social, a partir de la lógica del proyecto - inserción y conocimiento de la institución y del problema abordado (como una aproximación diagnóstica), para luego planificar y realizar una secuencia de acciones formuladas como un proyecto, que contribuyen a recrear la secuencia metodológica clásica del TS: diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación. La lógica de proyectos, reinstalada en la década del '90, propone pensar la intervención en torno al encuadramiento de marcos lógicos en su extremo. Esta corriente, como vemos, también dejó su impronta en nuestra formación.

De encuentros y desencuentros

Cada uno de estos niveles de prácticas se enfrenta con tensiones básicas:

- **Taller II** enfrenta entre sus limitaciones la cuestión de que las instituciones en general no utilizan herramientas de la investigación social para orientar la intervención, aunque sí generan otras herramientas para conocer y elaborar diagnósticos, ya sea en forma permanente ó asistemática. También es dificultoso, sobre todo tras la desarticulación de redes sociales de la década neoliberal, la práctica comunitaria desde las instituciones como un hacer permanente, más allá de las iniciativas puntuales y las búsquedas que comienzan a asomar nuevamente. Es complejo sumar miradas en torno a que no "somos" pero como "devenimos" en comunidad, a partir de procesos - éticos, estéticos, políticos - que producen otras experiencias colectivas⁶.
- **Taller III** también se enfrenta con diversos desafíos. Las acciones que llegan a planificarse e implementarse en los acotados límites de la práctica, tienden a limitar la intervención a cuestiones muy puntuales, con dificultad de articularse efectivamente a la práctica institucional. Al igual que en el análisis previo, hoy los grupos presentes en los espacios institucionales de práctica, también conllevan en su origen estas fragmentaciones o nuevas identidades que presentan hoy las experiencias colectivas, cuestión que no siempre permite la rígida aplicación de la secuencia planteada.

A continuación presentamos una breve caracterización de algunos de los problemas vinculados a la enseñanza del proceso metodológico:

- Algunos problemas que los estudiantes identifican hoy en los centros de prácticas, no son problemas vinculados a la teoría y la práctica solamente,

⁶ CATTANEO, Juliana "Escenas de lecturas. Modos de leer y modos de subjetivación". En Badano, María del Rosario y otras (comps.) Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad. Paraná, Editorial de la Universidad nacional de Entre Ríos, 2008

sino más bien a lecturas erróneas por haber construido desde la academia una lectura idealizada de determinados temas (por ej: el apego a la secuencia lineal del proceso metodológico en el TS).

- Ante la sensación de que la práctica no permite la *aplicación* de la teoría, hacer prevalecer los contextos en que se está aprendiendo, reconocer sus límites, reconocerse como constructor de dicho aprendizaje y no un mero receptor. Incorporar la idea de *estrategia*, como el arte de poder combinar, así rompemos con la idea de secuencia lineal, a la vez que se facilita el aprendizaje mientras se interviene.
- Prácticas centradas en los estudiantes como únicos sujetos, que generan la sensación de que las prácticas pre-profesionales promueven prácticas de interés para la formación solamente. El reconocimiento de recursos como tema a tratar en el aula ("con qué se cuenta para..."), puede permitir situar la práctica en contextos más amplios, reconocer oportunidades, negociar sentidos, vincularse con otros, en síntesis, superar la asfixia de la intervención centrada solamente en los objetivos de aprendizaje. Se visualiza aquí la influencia de algunas ideologías pedagógicas⁷ que han generado, en las aulas, desresponsabilización de la palabra, entonces las clases pueden transformarse en ámbitos privilegiados para un mal llamado "pensamiento creativo" basado básicamente en la opinión.
- Situar la práctica pre-profesional en un *conocimiento acerca del sobre qué se interviene*. Partimos de la idea que el conocimiento acerca de la temática abordada, permite a los estudiantes lecturas más precisas y elaboración de propuestas más pertinentes. Para ello, será imprescindible la recuperación de la historia de la temática/problemática en las políticas públicas, en la institución, en el barrio, en etc.
- Trabajar la idea de *proceso*, como un *camino* a transitar, volver a esta desde el inicio de cada aprendizaje o contenidos nuevo a abordar.
- Intentar superar el abordaje meramente procedimental de los contenidos dictados en la materia Taller de Práctica Pre-profesional. En este caso, trabajar los procedimientos significa *saber hacer*; por ejemplo: la observación; la entrevista; el registro de la observación; el análisis de la observación; etc. Sabemos que no todos los procedimientos se enseñan y aprenden en la institución educativa, inclusive muchos de los aprendizajes se motivan por medios no formalizados.

Ante este escenario, es que nos invitamos a nosotros mismos como sector de la gestión académica a, como dice Hugo Zemelman⁸: "...atreverse a estar en el desasosiego, a perder la calma, a perder la paz interior. Tan simple como eso. Quien no se atreva, no va a poder construir conocimiento; quien busque mantenerse en su identidad, en su sosiego y en su quietud, construirá discursos

⁷ URBAITEL, Pablo "Cultura joven y oficio del estudiante universitario". En Badano, María del Rosario y otras (comps.) Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad. Paraná, Editorial de la Universidad nacional de Entre Ríos, 2008

⁸ ZEMELMAN, Hugo "Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas" Posgrado Pensamiento y Cultura en América Latina, Universidad de la ciudad de México, México, 2001 (digitalizado). Pag. 8.

ideológicos, pero no conocimiento; armará discursos que lo reafirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario, y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo”.

Ahora sí, algunas aproximaciones, para poner el lente y mirar de cerca algunos aspectos hacia los cuales avanzar para seguir preparando “la fragua”:

- Las instituciones centros de práctica: estos ámbitos serán invitados a tener estudiantes por 2 años como mínimo para desarrollar una única práctica. Imaginamos la necesidad, que ya hoy es requisito, de que el trabajo social como disciplina tenga un espacio protagónico, y colegas con disposición y viabilidad para ejercer el acompañamiento docente a los estudiantes involucrados. También será recomendable que desarrollen líneas de acción donde sea posible sumar este nuevo actor institucional, que será la práctica con sus particularidades. Lo que se pueda sumar de equipos multidisciplinarios, trabajo en diagnóstico - planificación - evaluación, inclusión de diversos actores externos, lectura e incidencia en políticas sociales de incumbencia, entre otros, redundará sin duda en la mejor calidad del proceso de aprendizaje. Aquí, y solo para introducir un tema a retomar - ya que “late” todo el tiempo - es la cuestión de conocer los sujetos con los que trabajamos, ese sujeto que ya sea a partir de su manifestación familiar u organizada, estructurará una demanda desmesurada⁹, porque se articula como deseo, y como desarrolla Castoriadis, será un deseo que expresa potencia, de cambio, de creación, y no un deseo de la carencia.
- El cuerpo docente: deberemos revisarnos en nuestra formación pedagógica, contenidos, técnicas de aula, productos exigibles para la aprobación, etc. será imprescindible revisar y poner en común para el acompañamiento de los grupos por 2 años hasta cumplir el proceso de aprendizaje propuesto. Deberemos desafiarnos a desaprender el programa que venimos utilizando para hacernos de nuevos marcos. Teniendo en cuenta a Carlos Skliar ¹⁰, la deconstrucción, consiste en deshacer, sin destruir un sistema de pensamiento que se nos presenta como dominante.
- El programa de estudio: deberá contener como todo programa una cantidad de contenidos mínimos y productos de evaluación que los estudiantes elaboren individual y / o colectivamente según las exigencias, pero a su vez con la suficiente elasticidad como para adaptarse a las dinámicas institucionales. También deberemos consensuar las formas en que los instrumentos metodológicos de investigación diagnóstica y planificación conviven y se complementan sin ser resignados. Por último entendemos que el trabajo en comunidad y grupos debe estar presente como marcos de intervención pero deberá profundizarse los elementos teóricos prácticos de las lecturas de la institución como ámbito y su posibilidad de interjuegos con los demás actores sociales, las políticas públicas, los temas que se instalan,

⁹ KARSZ, Saul “Pero ¿qué es el Trabajo Social? En La investigación en Trabajo Social Volumen V. Publicación pos jornadas. Facultad de Trabajo Social UNER, Paraná, 2006.

¹⁰ SKLIAR, Carlos “Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación). En Skliar, Carlos y Frigerio, Graciela (comps) Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados. Buenos Aires, Del Estandarte Editorial, 2006.

en síntesis la institución en su contexto. El conocimiento de la singularidad, lo subjetivo, deberá promoverse desde la formación teórica y orientará las intervenciones dadas en marco de la práctica.

Algunos interrogantes mientras avanzamos

Pensamos que todo plan de estudios recupera historias y proyecta expectativas. En este sentido, sostenemos que el nuevo plan de estudios de nuestra carrera, necesariamente recuperará prácticas, significantes y años de experiencia en su aplicación, se propondrá romper con otras prácticas y quizás teorías, a la vez que marcará un surco sobre el que sembrar nuevos aprendizajes, entre los que incluimos a la práctica pre-profesional.

Reconocemos que la discusión acerca de la práctica pre-profesional, sus alcances, enfoques, implica una discusión implícita acerca del Trabajo Social como disciplina, que enriquece este debate. La idea de campo disciplinar expresa una multiplicidad de sentidos, de miradas respecto a los discursos y prácticas, que debemos tomar en cuenta. Si dudas, el reconocimiento de las diferencias será nodal para poder crecer como Carrera. Así, creemos imprescindible, que todos los sujetos involucrados puedan expresarse, incluyendo a las instituciones de prácticas y a los referentes institucionales.

Entendemos que la idea de transformación - en este caso, transformación del plan de estudios y transformación del modelo de prácticas - no conlleva la idea de cambio radical necesariamente. Al decir de Bertold Brecht en el poema que les compartimos, lo nuevo que alcancemos, como en toda fusión, tendrá los componentes de lo ya conocido, que además ha sido el resultado de nuestro propio caminar.

En la revisión y las formas de lo que construyamos, estarán contenidos los desafíos y libertades que en conjunto alcancemos en esta permanente búsqueda de que el trabajo social, con miradas cada vez más integrales, siga aportando en los procesos que permanentemente hagan de la justicia social su faro.

Bibliografía:

Cazzaniga, Susana del Valle (2006) *"Reflexiones sobre la ideología, la ética y la política en Trabajo Social"* Documento para la discusión presentado a la Mesa Ejecutiva de la FAPSS (Federación Argentina de Profesionales de Servicio Social), Posadas, soporte digital.

Cazzaniga, Susana del Valle (2009) *"Sobre la imposibilidad de la intervención profesional: reflexiones para "poder" repensar"* Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación en Trabajo Social UNER, Paraná, soporte digital.

Cattaneo, Juliana (2008) "Escenas de lecturas. Modos de leer y modos de subjetivación". En Badano, María del Rosario y otras (comps.) *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad*. Paraná, Editorial de la Universidad nacional de Entre Ríos.

Karsz, Saul (2006) *"Pero ¿qué es el Trabajo Social?"* En *La investigación en Trabajo Social Volumen V*. Publicación pos jornadas. Facultad de Trabajo Social UNER, Paraná.

Skliar, Carlos (2006) *"Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación)"*. En Skliar, Carlos y Frigerio, Graciela (comps) *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires, Del Estandarte Editorial.

Urbaitel, Pablo (2008) *"Cultura joven y oficio del estudiante universitario"*. En Badano, María del Rosario y otras (comps.) *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad*. Paraná, Editorial de la Universidad nacional de Entre Ríos.

Zemelman, Hugo (2003) *"Hacia una estrategia de análisis coyuntural"*. En publicación: *Movimientos sociales y conflictos en América Latina*. José Seoane. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Programa OSAL. 288p. ISBN: 950-9231-92-4. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/seoane/zemelman.rtf>

Zemelman, Hugo (2001) *"Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas"* Posgrado Pensamiento y Cultura en América Latina, Universidad de la ciudad de México, México, digitalizado.



Capítulo 2

Un largo camino a recorrer: la integración entre Niveles de Taller de la Práctica Pre-Profesional

Autoras | **GARCÍA, María Inés**
LÓPEZ, Viviana

Introducción

La Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires viene poniendo en discusión desde hace varios años, la formación que se imparte actualmente a los alumnos de la Carrera y en ese marco se está proponiendo una reformulación del Plan de Estudios. Los debates realizados por el equipo de docentes del Área de Talleres de Práctica Pre-profesional, del cual formamos parte, dieron lugar a un primer documento "Aportes a la reformulación del Plan de Estudios" en el año 2009.¹¹

Tomaremos aquí algunas líneas de discusión de ese documento, específicamente el eje que propone la integración entre Niveles de Práctica Pre-Profesional e intentaremos realizar un aporte a la posible integración de los Niveles II y III de Talleres, analizando algunos aspectos que creemos serían necesarios tener en cuenta.

Consideramos que dicha integración es necesaria dada la complejidad de las situaciones que aborda el Trabajo Social, tal como plantea Margarita Rozas¹², "...esta complejidad es expresión de un conjunto de dimensiones de la cuestión social que, para el trabajo social, se expresa en la difícil y contradictoria relación entre sujeto y necesidad". Esta relación es el eje que orienta la direccionalidad de la intervención profesional, la cual no puede ser fragmentada ni dividida en niveles, sino que debe ser entendida como un proceso.

Aunque sabemos que la integración de ambos Niveles de Taller, también traerá algunas dificultades mencionadas en el Documento¹³, creemos que serán mayores los beneficios al permitir un proceso de práctica donde se pueda profundizar el conocimiento de las relaciones que se dan entre los sujetos de la intervención profesional, mediante el desarrollo de los distintos momentos del Proceso Metodológico de una forma más ajustada a la realidad que atraviesan los Centros de Prácticas. Actualmente las prácticas pre-profesionales están estructuradas cronológicamente a los momentos del Proceso Metodológico.

Ejes para pensar la integración

Coincidimos con el Documento de cátedra¹⁴ en que la actual estructura de los Talleres de Práctica Pre-profesional reduce las posibilidades de intervención y desaprovecha experiencias ofrecidas por los Centros de Prácticas ya que los

11 Aportes a la reformulación del Plan de Estudios - Primer Documento - Equipo docente del Área de Talleres de Práctica Pre-Profesional - Buenos Aires, Diciembre de 2009

12 ROZAS PAGAZA M. " Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social" Espacio Editorial - 1998 - pág 75

13 Aportes a la reformulación del Plan de Estudios - Primer Documento - Ibidem El documento menciona como dificultades la continuidad de los centros de práctica que a veces se ven afectados por cuestiones coyunturales; las decisiones de los estudiantes que optan por variar su experiencia de práctica; la desarticulación entre talleres y las materias teóricas y el sistema de correlatividades que debería ser ajustado.

14 Aportes a la reformulación del Plan de Estudios - Primer Documento - Ibidem, pag. 2

tiempos y los requerimientos académicos muchas veces se contraponen a los momentos de trabajo en dichos Centros.

La integración de niveles II y III de talleres permitirá que al finalizar los dos años de cursada, todos los alumnos hayan completado el proceso de intervención, independientemente de los distintos momentos que cada grupo vaya transitando en su práctica.

Esto implicará un desafío, un reto para el docente que deberá adecuar el proceso de enseñanza a las necesidades de cada grupo de alumnos.

Para ello, deberán ajustarse también los contenidos que se imparten en ambos niveles, ya que la lectura de los programas actuales, nos lleva a pensar que se reiteran conceptos, pero sin un nivel de complejidad mayor, que sería lo que permitiría esta práctica integrada.

Para poder pensar la integración de los Niveles de Taller II y III, consideramos importante desarrollar los siguientes ejes:

- Un centro de prácticas que tenga dos años de continuidad
- Un programa común
- Ajustar las correlatividades
- Armar equipos docentes

Un centro de prácticas que tenga dos años de continuidad

Al igual que la intervención profesional, la práctica de los alumnos se da en el ámbito institucional, espacio que esta atravesado por permanentes tensiones y conflictos tanto internos, políticos, como aquellos derivados de las necesidades y demandas que debe atender y los servicios que presta.

No se puede pensar una integración entre Niveles sin una Institución u Organización Social que de la posibilidad de un trabajo sostenido, más allá de las urgencias que en cada una puedan surgir. Aunque entendemos que la realidad es cambiante y dinámica, debe existir un compromiso formal por parte de las Instituciones de una continuidad de trabajo a lo largo de dos años. Los alumnos se integrarían al Centro de Prácticas y acompañarían al trabajador social en las actividades de su quehacer profesional e iniciarían su proceso de intervención, sin las exigencias académicas en cuanto a los momentos del proceso metodológico que actualmente requiere la estructura de cada uno de los niveles de Taller.

El acuerdo con la Institución u Organización Social deberá también incluir una instancia de evaluación criteriosa y profunda, al término del primer cuatrimestre de prácticas. Creemos que ese es un tiempo razonable y suficiente para poder evaluar la posibilidad de una práctica que posibilite la formación de los alumnos y se sostenga en el tiempo. En el caso de que fuera necesario el cambio de Centro de Prácticas, nos daría la posibilidad de iniciar una nueva práctica.

También creemos necesario que el Centro de Prácticas cuente con un trabajador social que acuerde con el proceso de aprendizaje de los alumnos quienes deberán integrarse a la dinámica del Centro de Prácticas pero también deberán cumplir con ciertas pautas y con la elaboración de ciertos instrumentos.

Nos preguntamos si esos trabajadores sociales, referentes de los alumnos deberían tener algún tipo de capacitación para desarrollar su tarea y ya que entendemos que esa formación sería un trabajo extra a su tarea cotidiana, ¿que tipo de beneficio o acreditación podría ofrecerle la Universidad?. Aunque este es un punto que no desarrollamos en el presente trabajo, si creemos que debería pensarse una propuesta para esos colegas que son y serán tan fundamentales en la formación de los alumnos de la Carrera.

Un programa común

“Las diferentes formas de expresión del contexto actual, sus inscripciones y condicionamientos, transforman y constituyen de diferentes maneras los escenarios de intervención social. En ellos, lo macrosocial y lo microsocioal dialogan en espacios donde la singularidad se expresa en sus formas más diversas (...). En este marco, aparecen expresiones de la cuestión social, cuya complejidad abarca un conjunto de problemas sociales que contienen tanto sus características objetivas como subjetivas, las dificultades del escenario de la intervención, los condicionantes del contexto y una serie de tensiones que le confieren cierta especificidad.”¹⁵ Es a partir de la complejidad de la cuestión social, que planteamos la necesidad de elaborar un programa común entre niveles de taller, sobre todo de los niveles II y III como niveles integrados. Esto no solo permitirá un acercamiento gradual a la realidad social, sino también una mayor profundización de los escenarios de intervención.

Analizando los programas actuales de ambos niveles podemos observar la reiteración de contenidos que se abordan en ambos programas como ser: las políticas sociales y el trabajo social, el tema de la inserción, el diagnóstico, la delimitación del objeto de intervención, la planificación como herramienta para la intervención y los registros como insumo para la intervención.

Un programa común permitiría profundizar los contenidos mencionados anteriormente, abordándolos con mayor nivel de complejidad a medida que transcurre la práctica y que el alumno vaya estableciendo posibles relaciones entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y sus contenidos previos.

Continuando con el análisis de los programas actuales, observamos que cada uno de los niveles esta estructurado de acuerdo a dos momentos fundamentales del proceso metodológico de intervención: diagnóstico y planificación. Si bien acordamos en que el proceso metodológico no es lineal, consideramos que la secuencia debe ser recorrida por todos los alumnos a lo largo de los dos años, adaptándose la misma a la realidad de cada Centro de Prácticas. En este sentido no acordamos con lo que propone el Documento citado acerca de que se debería

¹⁵ CARBALLEDA A. “Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto” Editorial Paidós- 2002 – pag. 23 y 34

cumplir un proceso metodológico en cada nivel de taller. Para que esto fuera posible el alumno de nivel II debería tener una formación teórica y metodológica imposible de abordar en los primeros años de la carrera.

Instrumentos comunes que tengan mayor nivel de complejidad

Nuestra práctica docente en ambos niveles de taller y las discusiones que en distintos ámbitos venimos realizando nos conduce a pensar que los productos que actualmente se les requiere a los alumnos como instrumentos de evaluación de cada uno de los niveles, se reiteran en muchos casos, pero sin profundizar los contenidos de los mismos.

Analizando nuevamente los Programas actuales de Taller Nivel II y III vemos que como instancias de evaluación, en Nivel II se solicitan los siguientes productos:

- Informe institucional o de gestión
- Trabajo de indagación teórica para el Diagnóstico
- Diseño de Diagnóstico
- Elaboración del documento final de diagnóstico
- Aunque el Programa no lo menciona específicamente también se requieren como instancias de evaluación individual, la presentación de registros de práctica.

En Nivel III se solicitan los siguientes productos:

- Registros de la práctica. Formato: crónicas
- Informe del Proceso de Inserción Institucional
- Presentación de la planificación de actividades
- Informe de Avance - Identificación y Delimitación del Problema.
- Informe de Actuación
- Presentación de la planificación de actividades
- Diseño de Proyecto
- Informe de Evaluación del Proyecto

Nuestra propuesta acerca de un programa común a ambos niveles de Taller y que el desarrollo de la práctica se realice en un mismo Centro de Prácticas, requeriría que los instrumentos de evaluación se pensarán en forma integral. Por ejemplo: analizando las guías del Informe institucional que se pide en ambos niveles de taller, vemos que las mismas contienen prácticamente los mismos puntos (características formales de la institución, servicios que presta, recursos, beneficiarios, políticas sociales que se desarrollan, etc.) Podríamos decir que el informe en ambos casos es un informe que solo describe las características institucionales. Nuestra propuesta de un instrumento con mayor complejidad incluiría un Informe institucional descriptivo al inicio de la inserción en la institución y al siguiente año, un Informe donde se analice la dinámica institucional, las relaciones de poder dentro de la Institución y la implementación de las políticas sociales.

El tema del requerimiento de la realización de un diagnóstico como parte de la práctica pre- profesional merece una discusión aparte. Las críticas actuales a este producto están basadas en que es un requerimiento académico y no siempre en una necesidad de la Institución donde se realizan las prácticas; en el tiempo que insume su realización y que deja escaso tiempo a los alumnos del Taller II para poder implementar alguna línea de acción surgida del propio diagnóstico y en la utilidad que se le da a sus resultados ya que en la mayoría de las ocasiones los alumnos no continúan sus prácticas en la misma institución o la institución solicita un cambio en el eje de la intervención.

“La investigación diagnóstica como momento privilegiado de articulación entre conocimiento e intervención contiene en su definición las complejas relaciones entre sujetos (actores), prácticas (acción) y escenario (estructura).”¹⁶ Consideramos necesaria la realización de un diagnóstico durante el proceso de prácticas no solo por lo expresado anteriormente sino también porque es una posibilidad de promover en los alumnos una actitud investigativa que genere una capacidad de reflexión continua frente a la profesión.

Creemos que sería necesaria la adecuación del momento en que deben presentarse tanto el diagnóstico como el proyecto/plan de trabajo, teniendo en cuenta las posibilidades de intervención que brinde la institución

En conclusión un programa en común permitiría ir profundizando los conceptos y complejizando los instrumentos en la medida que el alumno avanza en su práctica.

La integración de ambos niveles deja abierto otro eje a trabajar, que es la interrelación entre las materias teóricas y los niveles de la práctica pre-profesional, específicamente en cuanto a lo referido a la bibliografía e instrumentos de trabajo.

Ajustar las correlatividades

Existe una coincidencia entre todos los autores en relación a la importancia de la cuestión teórica para comprender /interpretar /denominar la dimensión de la realidad en la cual vamos a intervenir.

Margarita Rozas plantea: “La comprensión del SOBRE QUÉ, el PARA QUÉ y el COMO y CON QUIEN de la intervención profesional, solo puede ser analizados en la medida que estén sustentados teórica y prácticamente. Teóricamente, porque partimos del supuesto que toda intervención se fundamente en un conjunto de conceptos que guían el accionar del profesional. Prácticamente, porque el trabajador social no solo piensa, sino que actúa; por ello, pensar y actuar son dos aspectos fundamentales de toda intervención llamada profesional”¹⁷.

Nora Aquin plantea: “La intervención no es un mero hacer, es el horizonte donde se juegan las miradas epistemológicas y de la teoría social. Si no mejoramos estas dos

16 ESCALADA M. y otros “El Diagnóstico Social” – Parte II “Acción estructura y sentido en la investigación diagnóstica . Buenos Aires - Editorial Espacio -2002 – pág 76

17 ROZAS PAGAZA M. “ Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social” Espacio Editorial – 1998 - pag. 60

miradas, la mejora de la intervención es imposible, ya que ellas no están direccionando nuestra interpretación del fenómeno”¹⁸

No existe una intervención técnica e ingenua en la realidad, los profesionales accionamos siempre desde un marco teórico e ideológico que sustenta dicha acción (le da sentido) cada marco teórico nos remite indefectiblemente a diferentes formas de pensamiento o ideologías. Es un proceso permanente de acción-reflexión, de teoría-práctica.

Coincidimos con Cazzaniga que tanto lo ético como lo ideológico “... no reemplazan la cuestión teórica, todo lo contrario los contenidos teóricos y la rigurosidad en la comprensión/interpretación/denominación de la dimensión de la realidad que tratamos de transformar adquiere direccionalidad a partir de los mismos”.¹⁹

Y es la formación, el lugar más apropiado donde debemos remarcar la importancia de la cuestión teórica y del estudio para modificar la práctica. El alumno debe tener los insumos necesarios para lograr comprender la realidad más allá del sentido común. Esto implica tiempo de formación metodológica y teórica para que pueda pensar en como se desarrolla la intervención en Trabajo Social.

A partir de lo expresado, proponemos que se desarrolle un análisis exhaustivo del actual sistema de correlatividades, porque más allá de que se les sugiera a los alumnos cuales son las materias necesarias que deben haber cursado para inscribirse en los Talleres, observamos un defasaje importante a la hora de analizar las correlatividades. Si bien sabemos que este es un tema que será tratado en la Reformulación del Plan de Estudios, consideramos prioritario realizar ciertos ajustes poder comenzar a pensar la práctica integrada.

En el proceso de enseñanza nuestra función como docente es ser el andamio que permita incrementar la capacidad de comprensión y actuación por parte del alumno. Ayuda necesaria porque sin ella es improbable que los alumnos lleguen a aprender de manera lo mas significativa posible, los conocimientos necesarios para su capacidad de comprensión de la realidad y de actuación en ella. Pero solo ayuda, porque la enseñanza no puede sustituir la actividad mental constructiva del alumno ni ocupar su lugar. Debe tener en cuenta los esquemas de conocimiento de los alumnos en relación al contenido del aprendizaje de que se trate y tomar como punto de partida los significados y los sentidos que dispongan los alumnos.

Esto nos lleva a plantearnos otro interrogante: ¿Debería retrasarse el inicio de la práctica pre-profesional?, lo que permitiría que al momento de iniciar la práctica el alumno contara con un mayor marco teórico de referencia. Consideramos que este punto va mas allá de la integración de los niveles de taller que tratamos en este artículo y que además es un punto donde se confrontarían distintos intereses y conflictos tanto en el cuerpo docente, autoridades como en las agrupaciones estudiantiles.

18 AQUIN N “La especificidad del Trabajo Social y la formación profesional” – Buenos Aires, Editorial Espacio – 1996 – pag. 73

19 CAZZANIGA S. - “Reflexiones sobre la ideología, la ética y la política en Trabajo Social” Documento para la discusión presentado a la Mesa Ejecutiva de la FAPSS (Federación Argentina de Profesionales de Servicio Social), Posadas, junio de 2006. (soporte digital)

En relación a lo anterior, es importante destacar que en los últimos cuatro o cinco años se está observando en el nivel III, en todas las comisiones, que aproximadamente el 50 % de los alumnos, no ha cursado el Nivel II el año inmediatamente anterior, manifestando que lo han hecho para poder adelantar materias teóricas, ya que vieron esto como una necesidad para poder realizar la práctica.

Armar equipos docentes

Proponemos que se pueda pensar la posibilidad de armar parejas pedagógicas o equipos docentes, porque una práctica integrada de dos años es más compleja y requiere de más miradas. Se entiende por pareja pedagógica al trabajo en equipo que realizan dos docentes sobre el abordaje pedagógico y didáctico en relación a un grupo de alumnos. Desde el momento de la planificación, puesta en acción o ejecución, elaboración de materiales y momentos de reflexión como también planteamiento y elaboración de intervenciones compartidas y espacios de diagramación y ejecución de la evaluación.²⁰

La práctica pedagógica y el aprendizaje del alumno se enriquecen al abordar un mismo tema desde distintas perspectivas. Esta modalidad permitiría además realizar el traspaso de Talleres II y III a un Taller integrado de ambos niveles, de manera gradual, aprovechando la experiencia de cada uno de los docentes de taller.

La pareja pedagógica como modalidad permitiría:

Al docente

- Ampliar la mirada del proceso grupal de los alumnos
- Un mejor manejo de los conflictos tanto a nivel del taller como de la práctica
- Disminuir los conflictos que puedan suscitarse por cuestiones personales de empatía y que en dos años pueden ser difíciles de sostener para un docente.
- Enriquecerse con la experiencia del otro

Al alumno

- Aprender con diferentes modelos de enseñanza
- Enriquecerse con diferentes modelos de práctica profesional que puede transmitir cada docente
- Disminuir los conflictos que puedan suscitarse por cuestiones personales de empatía y que en dos años pueden ser difíciles de sostener para el alumno.

Este modelo implica la necesidad de delinear un perfil de docente requerido para esta tarea, además de una capacitación a los docentes y de un trabajo en equipo de ambos niveles, como así también una discusión de los beneficios que esta modalidad conlleva.

20 www.omep.org.ar/media.../El-trabajo-en-pareja-pedagogica.pdf (2009) OMEP – 2º Encuentro Internacional de Educación Infantil "Construyendo una buena educación para la Infancia" - Experiencia: El trabajo en pareja pedagógica. Conceptualizaciones, testimonios y experiencias en relación al trabajo en pareja pedagógica. – Goggi, Nora (comp.) - Buenos Aires, 2009

Consideraciones Finales

Estos ejes, si bien no agotan la cuestión deben ser incluidos en la agenda del debate de la integración de ambos niveles.

La integración es posible y sobre todo necesaria, teniendo en cuenta las actuales condiciones en que se desarrolla la práctica de los trabajadores sociales. La formación de los alumnos debe tener en cuenta esa realidad o realidades para que no se produzca un desajuste entre lo que se enseña en las aulas y los escenarios que se presentan en la práctica. "...poner a trabajo social dentro de las profesiones imposibles a decir de Freud, implica entender que la intervención nunca se podrá completar, y como nunca se puede realizar completamente, una y cada vez, persiste en su intento"²¹.

Sabemos que este es un largo camino a recorrer donde se encontrarán acuerdos como también conflictos de intereses y distintas miradas acerca de la profesión aún así es un camino que debe ser transitado.

21 CERLETTI, Alejandro Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político. Buenos Aires, Del estante editorial, 2008 (Pág. 98-99) en CAZZANIGA S. "Sobre la imposibilidad de la intervención profesional: reflexiones para "poder" repensar" Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación en Trabajo Social UNER, Paraná, 2009. (soporte digital)

Bibliografía

Varios autores (2009) "Aportes a la reformulación del Plan de Estudios" - Primer Documento - Equipo docente del Área de Talleres de Práctica Pre-Profesional - Buenos Aires.

Rozas Pagaza Margarita (1998) - "*Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social*" - Buenos Aires - Espacio Editorial

Carballeda Alfredo (2002) "*Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*" - Buenos Aires - Editorial Paidós

Escalada Mercedes y otros (2002) - "*El Diagnóstico Social*" - Parte II "Acción estructura y sentido en la investigación diagnóstica - Buenos Aires - Editorial Espacio

Aquin Nora (1996) - "*La especificidad del Trabajo Social y la formación profesional*" - Buenos Aires - Editorial Espacio

Cazzaniga Susana (2006) - "*Reflexiones sobre la ideología, la ética y la política en Trabajo Social*" Documento para la discusión presentado a la Mesa Ejecutiva de la FAPSS (Federación Argentina de Profesionales de Servicio Social), Posadas (soporte digital)

Cazzaniga Susana (2009) "*Sobre la imposibilidad de la intervención profesional: reflexiones para "poder" repensar*" Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación en Trabajo Social UNER, Paraná, (soporte digital)

Onrubia José (1995) "*Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir sobre ellas*", en Coll, C. y otros (comps.) *El constructivismo en el aula*, Barcelona. Editorial Graó.

Goggi, Nora (comp.) (2009) Omep - 2º Encuentro Internacional de Educación Infantil "*Construyendo una buena educación para la Infancia*" - Experiencia: El trabajo en pareja pedagógica. Conceptualizaciones, testimonios y experiencias en relación al trabajo en pareja pedagógica www.omep.org.ar/media.../El-trabajo-en-pareja-pedagogica.pdf. - Buenos Aires.



Capítulo 3

El registro en la intervención: una reflexión epistemológica

Autora | **CASTRO, Susana**

Introducción

La tensión entre *hacer y conocer*, entre *práctica y teoría* constituye un capítulo central en la historia de la construcción de trabajo social como campo disciplinar y es –considerando además que se trata de una historia “reciente”– un núcleo a continuar problematizando en la formación académica y profesional.

Signada por la impronta disyuntiva y dicotómica que el pensamiento moderno-occidental imprimió a todos los campos del saber y a partir del cual se originaron reduccionismos diversos, en el caso de trabajo social, la resolución de esta tensión en favor de la *práctica* trajo aparejada la pérdida del carácter crítico del proceso de conocimiento: “.....se optó por los fenómenos renunciando a conocer sus fundamentos, con lo cual la práctica devino actividad y la intervención pragmatismo”. (Danani 1994: 4)

Numerosos trabajos y esfuerzos teóricos y de investigación, así como la historia misma del campo disciplinar y de formación académica, han consolidado un corpus que parece suficiente para sacar a trabajo social de este planteamiento dual, situándolo en un horizonte de *intervención*²² que se fundamenta en “una rigurosa y compleja comprensión social y recaptura la tensión existente entre teoría y práctica” (Matus Sepúlveda, 1999: 26).

La preocupación central de los debates epistemológicos y metodológicos en las ciencias sociales en la última mitad del Siglo XX, ha sido la de acceder, comprender y dar cuenta o reconstruir el mundo o la perspectiva de los *sujetos*, de los seres de la conciencia, de la cultura, de la realidad social. En trabajo social esto implica que para *intervenir*, es preciso comprender “qué teorías obran en mi práctica y qué prácticas son posibles o imposibles según la teoría con la que se está operando...tratar de comprender cómo las situaciones son construidas (significadas, calificadas)”. (Karsz, 2006: 12).

Sin embargo, en diferentes ámbitos de la vida institucional/ profesional y también de la académica opera cierta insistencia de la ecuación dicotómica entre *teoría* y *práctica* no sólo como un capítulo de la historia de la formación, sino como una construcción que se actualiza y persiste. Tal como plantea Cazzaniga (2009: 1) “como heredero de las tradiciones positivistas, trabajo social arrastra –muy a pesar de las posiciones que bregan en otra dirección– aquellas improntas tanto en lo que refiere a su ubicación en la división socio-técnica del trabajo, como a las interpretaciones acerca de la realidad social, la racionalidad instrumental y el “alambrado” de las fronteras disciplinarias, entre otras”. Pero también, siguiendo el razonamiento de la autora, la insistencia de estos sentidos, puede y de hecho ha sido, motor de nuevas problematizaciones en torno al campo disciplinar de trabajo social.

²² Utilizo esta categoría reconociendo su trayectoria histórica, como un “dispositivo artificial” (Carballeda, 2002) es decir como parte de una estrategia construida y direccionada hacia un problema situado en una coyuntura, tomando ésta “.... no como análisis de contingencia sino como el momento histórico que sucede a otro momento histórico y que da lugar a otro momento histórico. Es a través de esa secuencia donde podemos entender las dinámicas complejas y multidireccionales que pueden asumir los fenómenos sociales.....”. (Zemelman, 2003).

No se trata entonces en este trabajo de abordar, tal como plantea Karz (2006: 11) la pregunta recurrente "en seminarios y tesis: ¿cómo ligar teoría y práctica?", sino de proponer un ejercicio de revisión crítica y conceptual que pueda ser útil para *pensar* en el sentido propuesto por Zemelman (2001: 2) "...como una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a si misma frente a las circunstancias que quiere conocer" y que a su vez pueda utilizarse como una herramienta útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con estas salvedades este trabajo se orienta, siguiendo a Cazzaniga (2009: 1) en un sentido *epistémico*, considerando la "imposibilidad" –en este caso de clausurar aspectos constitutivos de la historia de la disciplina- "en un sentido positivo en tanto nos enfrenta de lleno a la complejidad, a los múltiples sentidos construidos que entraman la realidad".

En este trabajo he tomado el *registro* como sostén de la reflexión respecto a la tensión *teoría-práctica* en el campo disciplinar de trabajo social, fundamentalmente en los procesos de comprensión de la vida social. La elección de este tema está ligada a la centralidad de la *escritura* tanto en la práctica profesional como en la formación académica de la disciplina. Ambos tópicos constituyen los ejes de análisis reflexión de las siguientes páginas.

El registro en la intervención

Desde el punto de vista histórico, el *registro* como actividad sistemática de escritura ligada a la observación y estudio del comportamiento de "los otros"²³ reconoce su origen en los albores de la modernidad, junto a la construcción misma de las disciplinas dedicadas a "lo social", y se configura como una "extracción permanente de saber...un centro de anotación ininterrumpida de transcripción del comportamiento individual" (Foucault, 2005: 101) característico de las llamadas *sociedades disciplinarias*.²⁴

Particularmente en el caso de trabajo social, el *registro* constituye un elemento central en la racionalidad instrumental y operativa de la disciplina que bajo modalidades diversas se articulan con las urgencias socio-históricas de intervención en lo social, a la vez que opera en el campo de la construcción de "verdades", esto es, "sujetos de conocimiento." (Carballeda 2002)

A partir de esta impronta histórica que es necesario recuperar toda vez que *pensemos y enseñemos* este núcleo teórico y especialmente cuando en nuestras prácticas profesionales *registremos*, me propongo revisar esta noción desde una perspectiva epistemológica, que permita repensar el registro²⁵ desde una mirada

23 Me refiero aquí siguiendo a Tiscornia (1992) al orden de la otredad que remite a aquellas construcciones – objetos a indagar, a controlar, a observar- que históricamente, en especial en el proyecto positivista fueron elaboradas para hablar (y legitimar) el propio orden, el "nosotros".

24 Sobre el concepto ver entre muchos otros Foucault (2000)

25 No me referiré en este trabajo a una modalidad de registro específico ligado al funcionamiento de alguna institución en particular. Intento un aporte mas "general" que apunte a todas aquellos contextos institucionales en los cuales el "registro" escrito (en cualquiera de sus formas) sea requerido al trabajador social como un instrumento técnico para el procesamiento de información ajustada a la singularidad burocrática y a la demanda de los "usuarios".

crítico-reflexiva como una herramienta teórica y metodológica al servicio de la promoción de derechos.

La *intervención* en trabajo social supone una *investigación* que problematice y (re) construya dialécticamente un *problema* (Travi, 2001: 96; Escalada, Soto y Fuentes 2001: 76) y se “ubica estructuralmente en el espacio contradictorio que se construye entre las instituciones “dadoras de servicios” y “las necesidades, demandas y reclamos sociales.” (Cazzaniga 2009: 5). La *teoría* opera en todo el proceso y sería saludable que nos interpele desde el mismo instante en que nos planteamos la intervención:

“¿que es colocarse frente a la realidad?. Significa construir una relación de conocimiento, la cual es el ángulo desde el que yo me comienzo a plantear los problemas susceptibles de teorizarse”.
(Zemelman 2001: 4)

En el mismo sentido y siguiendo a Shutz (1974: 78-83) las construcciones de las ciencias sociales son, construcciones de segundo grado, o sea, *construcciones de las construcciones* elaboradas por quienes actúan en la escena social, cuya conducta debe observar y explicar el especialista en ciencias sociales de acuerdo con las reglas de procedimiento de su ciencia. En el proceso de conocimiento que opera en una investigación, se produce entonces parafraseando al autor, *un salto del primer grado al segundo grado*, que fuerza al investigador a salir de su condición de primer grado (biográfica), a partir de la perspectiva de la ciencia. Esta idea de *pasaje* que opera en los procedimientos de investigación en ciencias sociales, parece útil para pensar los procesos de mediación teórica en el devenir de la intervención en trabajo social.

La idea de que la realidad social es una realidad interpretada por los propios sujetos que la viven, la ruptura definitiva del planteo monádico a partir de la idea de “interacción” y por último el papel central del lenguaje²⁶, instalaron a mediados del siglo XX la aceptación indiscutida de concebir a la vida social como realidad simbólica que para ser comprendida requiere ser interpretada²⁷. Los símbolos y los significados que los sujetos construyen para dotar de sentido sus acciones, costumbres o instituciones serán en adelante la preocupación central de los científicos sociales.

La *intervención* en trabajo social, requiere entonces intentar adentrarnos en la compleja trama cultural y simbólica de los sujetos y esta impronta debe atravesar la construcción del registro/informe, entendido este no como el punto final de este camino, sino como un instrumento que integre la *comprensión*, esto es, la recuperación del mundo simbólico del otro, a partir de su *propia palabra*, en su *condición de sujeto de derechos* (Cazzaniga, 2006).

En este punto, es posible situar a trabajo social, en el contexto de las disciplinas que requieren para sí metodologías de abordaje que posibiliten la reconstrucción de sentidos y significados de la *acción*, de la *cultura* en tanto “urdimbre...tramas de significación que el hombre mismo ha tejido” (Geertz, 1993: 20).

²⁶ Sobre el tema ver entre muchos otros Schuster, Federico (1995).

²⁷ Utilizo la categoría “interpretación” en el sentido dialéctico entre “la explicación y la comprensión” que le asigna Ricoeur (1988: 75-93).-

En el *registro*, la palabra del otro y la del trabajador social, se inscriben en un *texto* que, sostenido en la mediación teórica y metodológica, contiene una potencia que habilita “la construcción de categorías que otorguen visibilidad a las manifestaciones de la cuestión social, a las problemáticas sociales y a las condiciones de vida de los sujetos de nuestra intervención profesional” (Cazzaniga, 2006: 12).

La construcción de un relato

Ricoeur (1988: 169) plantea que “el sentido primordial del término *hermenéutica* se refiere a las reglas requeridas para la interpretación de los documentos escritos de nuestra cultura”. Las ciencias humanas “son hermenéuticas porque su objeto revela algunos de los rasgos constitutivos de un texto y su metodología desarrolla la misma clase de procedimiento que los de la interpretación de textos”.

En esta idea hay una extensión de la noción de texto a la acción social: textualizar la cultura significa aquí entender las prácticas y los discursos como textos legibles o interpretables en sus relaciones con el todo del que forman parte y recorrer constantemente el *círculo hermenéutico*²⁸. En este sentido, así como “un texto no puede ser comprendido a partir de términos o frases aisladas, la acción social debe ser entendida como un todo significativo”. (Rodríguez Salazar, 2000: 26)

El análisis de Ricoeur contiene una gran riqueza para pensar el proceso dialéctico de la intervención ligada al registro tal como lo veníamos planteando:

“En resumen, diré que, por un lado, la noción de texto es un buen paradigma para la acción humana y por la otra que la acción es un buen referente para toda una categoría de textos. En lo concerniente al primer punto, la acción humana es muchos aspectos un cuasitexto. Está exteriorizada de una manera comparable a la fijación característica de la escritura. Al desprenderse de su agente, la acción adquiere una autonomía similar a la autonomía semántica de un texto, deja un trazo, una marca, se inscribe en el curso de las cosas y se vuelve archivo y documento. Finalmente, la acción, al igual que un texto, es una obra abierta, dirigida a una sucesión indefinida de posibles “lectores”. (Ricoeur 1985: 87)

Pensando desde esta perspectiva el registro puede revelarse como un instrumento que integra la intervención en tanto documento constituido y atravesado por una mediación teórica que habilita el análisis y la comprensión del *problema*. Siguiendo a Ricoeur (1988), en el discurso escrito, la intención del autor y la del texto dejan de coincidir y es esta disociación lo que pone en juego la inscripción del discurso. La interpretación es el único remedio para la debilidad del discurso que su autor ya no puede salvar.” (173). En esta línea de análisis, el registro se separa de la impronta *normativa* asociada a la disciplina²⁹ para revelarse como “una estructura argumentativa que recupere la vida, que suponga los fenómenos sociales y

28 Giddens plantea que las teorías sociales soportan una *doble hermenéutica* “porque interpretan una realidad que ya está interpretada (por los propios sujetos que la producen y reproducen)”. (Schuster 2000).

29 Me refiero aquí al doble sentido que señala Carballeda (2002: 58) respecto a esta cuestión: por un lado la impronta histórica de la disciplina que señala que trabajo social “registra para que otros vean”: un saber superior o mínimamente la institución; y por otro los efectos que sobre la intervención misma tiene el “registro” sobre ese otro que es registrado.

culturales como textos coherentes en sí mismos que expresan personajes, tramas, estilos de comportamientos, contextos de acción". Se trata entonces de la (re)construcción de una narración que sostenga -en su complejidad- las voces de los otros, en palabras de Ricoeur (citado por Rodríguez Salazar en 2000: 26-32)

"...instrumentos cognoscitivos, explicaciones de lo que acontece, modos mediante los cuales los individuos y los colectivos construyen sus identidades....recurso que los actores ponen en juego para dar cuenta de sí mismos y de los colectivos a los que pertenecen...."

La reflexión crítica respecto a la construcción del registro³⁰, básicamente en lo que refiere a "qué informar" y a la "necesidad de definir con claridad cuáles son las categorías analíticas que se utilizan" (Carballeda, 2002: 56) permite desplazar al *registro* de las representaciones del "control social" para reubicarlo como un instrumento que permita "habitar las citas" (Karsz, 2006: 13) y dar cuenta de la palabra del otro como sujeto de derechos.

El registro en el espacio áulico

La relación dialéctica entre *texto* y *acción* constituye un eje central de la tarea docente en los talleres de práctica pre-profesional. Las narraciones que circulan en el espacio áulico respecto a las observaciones y experiencias institucionales de los estudiantes, requieren estrategias docentes que se propongan un ejercicio permanente de "pensamiento epistémico" en el sentido de apelar a una permanente problematización "(partiendo) de la duda previa, anterior a un discurso cerrado" (Zemelman, 2001: 2) que permita la emergencia de novedad.

Desde esta premisa, es importante redimensionar la importancia del *registro* como instrumento pedagógico relevante que posibilita un recorrido dialéctico de la información procesada y las mediaciones teórico-metodológicas implementadas. A la vez, retomando la argumentación respecto a la analogía del texto citada en párrafos precedentes, este "ida y vuelta" entre el docente y los estudiantes y la socialización de la producción escrita entre pares, habilita nuevos espacios crítico-reflexivos en tanto genera un *plus* que realimenta el circuito de los intercambios verbales.

Esta secuencia ubica la relación docente-estudiante y la producción que a partir de ella se genere, en un camino de aprendizaje en el cual el "pensamiento se pueda colocar ante las circunstancias...construyendo una relación de conocimiento sin que esta quede encerrada en un conjunto de atributos". (Zemelman, 2001: 3).

La modalidad de taller sostenida en la conformación de grupos pequeños, constituye un recurso relevante que permite optimizar los procesos de apropiación activa y crítica de los contenidos curriculares en tensión con las experiencias provenientes de la inserción institucional a través de las prácticas pre-profesionales. Es necesario aquí convocar a Enrique Pichon Riviere para recordar

30 Sobre el punto ver PEREYRA Norma. 2007. "El informe social. Una narrativa del Trabajo Social en el marco institucional". FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL. UNER.

que los *grupos* "constituyen espacios privilegiados para el intercambio y la confrontación de ideas los cuales propician cambios cualitativos que se traducen en la resolución de las ansiedades que obstaculizan el abordaje y la apropiación del objeto de conocimiento." (Hellemeyer 2000: 264).

Los múltiples formatos o instrumentos de registro utilizados en la tarea áulica en función de los objetivos curriculares previstos, se constituyen en verdaderos vehículos de los universos de sentidos, de la *acción* relevada y procesada por los estudiantes en el encuadre singular de la institución. En este sentido es importante que la tarea docente apele a (re)ubicar esos registros en la dimensión disciplinar, en tanto su contenido narrativo ya trascendió la instancia "biográfica" a partir del atravesamiento teórico y metodológico que lo revela como "acción significativa".

El intercambio en aula entre docente y estudiante a partir de los insumos provenientes de "lo registrado" permite una variedad de posibilidades pedagógicas, pero siguiendo con la línea de este trabajo, quiero poner de relevancia dos cuestiones: por un lado la posibilidad de estimular una reflexión histórico-crítica permanente sobre las nominaciones utilizadas en tanto "en el propio acto de nombrar se conjuga toda una concepción: se produce un reconocimiento al hacer presente a los sujetos, pero a la vez el modo en que se los nombra define el lugar del Otro, ofreciendo las condiciones en que se establecerá la propia intervención profesional". (Cazzaniga, 2006: 3).

En segundo lugar y retomando párrafos anteriores, quiero resaltar la centralidad del *grupo* como vehículo privilegiado para la producción de "emergentes temáticos", es decir insumos significativos, "preguntas teóricas, cuestionamientos.....cualidad nueva que nos remite como signo a una situación implícita, configurada por una particular modalidad de la interacción grupal." (Hellemeyer, 2000: 274). El concepto de *emergente temático*, aparece como una herramienta útil, que permite dar cuenta de la tensión entre categorías teóricas e insumos empíricos provenientes de la inserción institucional que se reactiva y complejiza en el dispositivo grupal dejando abierta la puerta a la emergencia de lo *nuevo*.

A modo de cierre

A partir del reconocimiento inicial de la *persistencia* de un nudo central en la historia del campo disciplinar de trabajo social: la dicotomía entre *práctica* y *teoría*, este trabajo ha intentado aportar herramientas que permitan reflexionar sobre el *registro*, en tanto instrumento técnico de la disciplina y en su carácter de insumo pedagógico relevante en los talleres de práctica pre-profesional.

El procedimiento de *registrar* la voz de los sujetos que demandan intervención en un contexto institucional determinado y en el marco de los complejos atravesamientos histórico-sociales y políticos actuales, puede ser pensado como una herramienta en la promoción de derechos.

La reflexión epistemológica en el campo disciplinar aparece como un ejercicio que permite problematizar y reubicar la articulación entre narración y acción,

rescatando al registro de la marca normativa que configura su historia reciente y poniendo de relevancia su potencial como instrumento que permite capturar y sostener la tensión irreductible entre “práctica y teoría”.

Bibliografía

Carballeda Alfredo (2002) Los nuevos escenarios y la intervención del Trabajo Social. En: *Nuevos escenarios y práctica profesional. Una mirada crítica desde el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.

Cazzaniga Susana del Valle (2009) Sobre la imposibilidad de la intervención profesional: reflexiones para "poder repensar" Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación en Trabajo social. UNER, Paraná.

Cazzaniga Susana del Valle (2006) La noción de sujeto de la relación profesional en Trabajo Social. Ficha de cátedra (Soporte digital). Facultad de Trabajo Social. UNER. Paraná.

Cazzaniga Susana del Valle (2001) Metodología: el abordaje desde la singularidad. Cuadernillo tematico Desde el Fondo N° 22. Centro de Documentación. FTS. UNER. Paraná.

Danani Claudia (1994) Notas sobre el lugar de la investigación en la formación y el ejercicio profesional. En: Universidad Abierta. Universidad Nacional de Lujan. Buenos Aires.

Foucault Michel (2005): clase del 28 de noviembre de 1973. En: *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault Michel (2000) Los Anormales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Geertz Clifort (1993) La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

Hellemeyer Andrea (2000) Dispositivos de intervención: la experiencia de los PGD. En: *Crisis del sujeto contemporáneo*. Francisco Ferrara (comp.). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Buenos Aires.

Karz Saul (2006) Pero ¿qué es el Trabajo Social? En: *La investigación en trabajo social*. Volumen V. Publicación Pos jornadas. Paraná: Facultad de Trabajo Social. UNER.

Ricoeur Paul (1988) El Modelo del texto: la acción significativa considerada como un texto. En: *El discurso de la acción*. Madrid: Cátedra.

Ricoeur Paul (1985) Explicar y comprender. Texto, acción, historia. En: *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Docencia.

Rodriguez Salazar Tania (2000) "La fecundidad metodológica de la analogía del texto en el análisis social". En *Revista Universidad de Guadalajara*. N° 18. pp. 26/32. México.

Schuster Federico (1995) "Exposición, Hermenéutica y ciencias sociales". En A.A.V.V., El oficio de investigador. Instituto de investigación en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires: Homo Sapiens.

Schuster Federico (2000). Teoria y metodo de la ciencia política en el contexto de la filosofía de la ciencia posempirista. En *Postdata*. N° 6. p.p. 11-36. Buenos Aires.

Schutz Alfred (1974) Formación de conceptos y teorías en las ciencias sociales. En: *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Sepúlveda Matus Teresa (1999) Propuestas contemporáneas en Trabajo Social. Hacia una intervención polifónica. Buenos Aires: Espacio.

Tiscornia Sofia (1992) "Antropología política y criminología". Revista *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*. 1. pp. 53/67.

Zemelman Hugo (2003). Hacia una estrategia de análisis coyuntural. En publicación: *Movimientos sociales y conflictos en America Latina*. José Seoane. CLACSO. Buenos Aires, Argentina. Disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>

Zemelman Hugo (2001) *Pensar teórico y pensar epistémico*. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Posgrado Pensamiento y Cultura en América Latina, Universidad de la ciudad de México. México.



Capítulo 4

La Practica Pre-profesional. Discapacidad de asombro y trabajo social

Autor | **MORENO, Carlos**

En el marco de la reforma del Plan de Estudios de la Carrera de Trabajo Social intentaré ofrecer un aporte con mirada crítica para el ámbito de la intervención en el particular espacio de la práctica pre-profesional.

Introducción

La irrupción estruendosa y repentina de un rayo en la cercanía, o la silenciosa contemplación del firmamento al recostarse sobre la hierba en una noche sin luna, ha maravillado permanentemente al hombre, desde aquel primer salto cualitativo en el que un simio se hominizó al pretender darle sentido a aquellos fenómenos naturales.

Desde entonces, como el fuego abrasador iniciado por aquel rayo, la cultura se esparció "casi" inconteniblemente a través de los campos, de tribu en tribu, de pueblo a pueblo. Henchida por los vientos del lenguaje castigó y acarició una y otra vez nuestras mentes dejando huellas imborrables en cada subjetividad. Aquellas primeras huellas emocionales que el fenómeno natural imprime en el hombre, lo lanzan por los caminos de la aventura a descubrirse a tomar distancia racional de aquellos y descubrirse él mismo como fenómeno y al hacerlo, comienza a construirse a sí mismo en la sencillez de su vida cotidiana.

*En las noches, estudia el hombre el cielo ennegrecido.
Temeroso de seres superiores imagina en el oscuro manto sus comarcas;
busca indagando en las estrellas las simientes, el principio,
e intuye en aquel entorno "algo o alguien" que lo observa, aunque no le habla.
Intrigado por su origen, su futuro y su destino,
surge el mito y la creencia, y con todo, su mente no se sacia.
Sigue y acomoda, de ese modo, en su conciencia los más sanos juicios,
creando a Dios el hombre a imagen y semejanza³¹.*

Sí. El campo de lo cotidiano siempre nos asombra. Inexorablemente. Y cuando hablamos del campo de lo cotidiano hacemos referencia a Kurt Lewin³² quien toma de la física esta idea y la introyecta en las ciencias sociales. Aprenderemos luego que "las influencias sociales intervienen en toda acción del individuo, aún en aquellas que parecen no tener nada que ver con la sociedad. Incluso postulará a los hechos sociales como presentando el mismo nivel de realidad que los hechos físicos. Es interesante esta operación de analogación entre la realidad física y la realidad social, ya que permite llegar a pensar a las relaciones sociales como teniendo la misma materialidad que los hechos físicos. Es decir, la existencia de

³¹ Versos extractados de mi poema "Tierra"

³² (Mogilno, 1890-Newtonville, 1947) Psicólogo estadounidense de origen alemán. Después de realizar sus estudios en Berlín se trasladó a EE UU, donde llevó a cabo diversas investigaciones sobre el comportamiento. Especializado en la dinámica de grupo, afirmó que la conducta del individuo está determinada por el conjunto del sujeto y su ambiente y tiende a restablecer el equilibrio entre ambos, con objeto de eliminar las tensiones.

leyes a nivel social tendrían la misma fuerza que, por ejemplo, la ley de gravitación.”³³

Y el hombre se va abriendo paso en su devenir histórico a través del mito, de la filosofía y la ciencia. Sucesivos saltos cualitativos tienden a que nos organicemos socialmente, aún cuando el devenir de la humanidad, en nuestra trayectoria hacia la civilización, logre erosionar la sensibilidad perceptiva de sus habitantes y en esta moderna discapacidad de asombro se diluya muchas veces nuestras habilidades de observación. Después de todo no ha transcurrido mucho tiempo desde aquellos primeros raciocinios ni mucha diferencia de aquellos con los actuales. Pero, en términos políticos estamos facultados para distinguir que la primera revolución universal que anunciara Karl Marx no está surgiendo desde el proletariado, sino en la propia colonización de las subjetividades operadas desde el poder del mercado mediante los medios de comunicación.

Pero hay un motor en el hombre que lo empuja constantemente hacia la aventura en la seguidilla de saltos cualitativos hacia el pensamiento crítico y a ensayo y error vamos generando nuestros propios anticuerpos como nuevas instancias dentro de los fenómenos culturales que generamos, asimilamos y asumimos o superamos. En los anales del trabajo social los únicos cuestionadores de la realidad política eran los anarquistas, cuestionando hasta el propio comunismo, y ellos jamás hubieran admitido la oportunidad de dar lugar a una escuela de trabajo social donde aprendiéramos a estudiar y transformar la realidad. Nuestras únicas posibilidades fueron nacer del reformismo y aprovechar las coyunturas del devenir histórico para aportar desde el servicio social nuevos saltos cualitativos.

En la actualidad, el ámbito del servicio social ya no admite estas posibilidades de abrigo que hoy sería indecoroso para la humanidad. Ciertamente debe haber una ineludible tensión, una especie de equilibrio dinámico entre el fenómeno que hoy nos maravilla o nos deja perplejos y nuestra responsabilidad epistemológica de producir conocimiento.

Este desafío ya asumido por las Universidades no es común aún entre nuestros estudiantes. No basta ya la impronta dialéctica que hemos generado entre el hacer y el pensar entre el resolver y el problematizar, el discernir y el intervenir, el proponer y el replantear. Habremos dado un nuevo salto cualitativo cuando “sólo con fines metodológicos” podamos disociar las lógicas de intervención con las propias del campo de la investigación; cuando el hábito de sistematizar nuestras experiencias de intervención genere cotidianamente los insumos de la investigación y más aún cuando estos, enriquecidos, vuelvan renovados al ámbito de la práctica profesional.

³³ Kurt Lewin: Algunos aspectos epistemológicos. Juan Carlos Saumontt, Psicólogo. Material Utilizado en el Seminario de Psicología Social de la Escuela de Psicología de la Universidad Bolivariana. Santiago de Chile, 2002.
En: <http://members.fortunecity.es/matiasasun/lewin3epistem.html>

1º parte

La cuestión del perfil profesional

La cuestión del perfil profesional es uno de los primeros temas que trabajamos cuando introducimos a nuestros alumnos en las prácticas pre-profesionales o cuando planteamos o queremos reformar un plan de estudios, porque en esencia estamos frente a una identidad en permanente construcción. Si explicitamos nuestra conciencia de ello es porque asumimos la tarea de problematizarnos permanentemente como trabajadores sociales. ¿Somos texto en el contexto? ¿Nos proponemos como contexto en el que pueda espejarse críticamente la transformación? ¿Nos basta a los docentes de la carrera con ser trabajadores sociales, deberíamos ser docentes especializados en trabajo social, o trabajadores sociales imbuidos en una pedagogía apropiada? ¿Somos técnicos, expertos, científicos? ¿Nuestra pretendida criticidad nos devuelve al terreno de la acción o eleva, en alguna medida, al rango de intelectuales?

Ser crítico implica poner en crisis todo lo hecho, todo lo dado. El interrogar implica *interrogarnos* y ambos forman parte de nuestra metodología. Cómo abordar un aquí y ahora sin dejarnos guiar por la pregunta, por los "por qué". ¿Cómo no dejarnos seducir por esa posibilidad de problematizarnos desde la realidad, más concretamente desde la otredad que nos devuelve la propia intervención? ¿Cómo no rebatir y confrontar la teoría? Sin teoría no hay reflexión. La no-teoría es activismo puro en la peor de sus acepciones, la más deshumanizante. Pero así como la práctica, de profundo sentido político, no significa convertirnos en conductores políticos, tampoco la teoría es un teorismo, un papel que se escribe o la planta de la intelectualidad, carente de raíces que puedan hundirse en el limo de lo cotidiano, o de hojas que produzcan el intercambio químico vital con la atmósfera.

Así vemos en qué medida en la cuestión de nuestro perfil profesional está imbricada permanentemente la reflexión que convoca a la teoría y se nutre de la acción. Una reflexión constante de nuestro campo disciplinar compuesto de saberes y conocimientos académicos que sólo cobran sentido en la medida que estemos comprometidos y abiertos a la mirada y la acción del otro en esa lucha de resignificaciones permanentes que constituye la realidad.

El campo disciplinario se alimenta tanto de las prácticas de investigación como de las de intervención. Ambas con sus similitudes y diferenciaciones, se requieren, se referencian, se complementan.

La pregunta: ¿Cuántas veces nuestras prácticas cotidianas interpelan la teoría? Ha sido un disparador en todos los tiempos. ¿Acaso la escuela de Frankfurt no se sentía interpelada por el hecho de que la gente se acomodaba al Estado de Bienestar interrumpiendo su marcha hacia la revolución? ¿En razón de qué se ha desarrollado nuestro perfil, comparado con las perspectivas del anarquismo de principios del siglo XX. Tomemos por caso cómo la ardua tarea de un ser contemporáneo de aquella época, creativo e innovador como Mary Richmond sienta en el casework las bases teóricas y metodológicas que aún hoy sigue siendo el

principal punto de referencia de la profesión. O su concepción de la familia como un grupo, como un conjunto, ¿No nos acerca a los enfoques sistémicos posteriores? Preguntémosnos también: ¿A qué se debe nuestra resistencia a ser nombrados y convocados como “*asistentes sociales*” y replicamos nuestra identificación con el rango de “*trabajador social*” que nos da la Universidad con la licenciatura o la maestría? Por qué no preguntarnos si nuestra participación en el debate público por el cambio no es aún exigua, pobre ¿Qué actualidad tiene este debate hacia el interior de nuestro campo disciplinar, en nuestros colegios profesionales y en nuestros ámbitos académicos? ¿En qué medida el cruce y las diferenciaciones de las prácticas de investigación con las de intervención se fortalecen entre sí?

Nuestra intervención social tiene una dimensión instrumental que no se agota en sí misma, pues debe alimentarse en simultáneo con la dimensión epistemológica, la política, la antropológica y la psicológica de nuestro campo disciplinar. Todas ellas se cruzan, deben cruzarse, cada una con sus lógicas y ritmos diferentes. Esto es lo que fundamenta y fortalece nuestra naturaleza interventiva. Es el único camino que puede darnos esa impronta de expertos, de especialistas en el hacer de las políticas sociales, la que nos den acceso al planteo de estrategias que, en el decir de Susana Cazzaniga nos permitan “*comprender, denominar, explicar y transformar una determinada realidad*”³⁴.

Inevitablemente nada de esto será posible si frente al campo de lo cotidiano no desarrollamos esa capacidad de asombro. Esa sensación intransferible de sentirnos maravillados por la presencia del otro. No es un éxtasis. No. Pero sí una vivencia irrepetible y hasta tal vez intransferible.

Escasas semanas atrás en una mesa de reencuentro con viejos compañeros de la Facultad, el grupo de amigos me corrigió en los términos de mis relatos cuando, con humildad y cierta vergüenza, en ese clima de antiguas anécdotas y actualizaciones de experiencias les comenté que al ser invitado recientemente a exponer en una cátedra de aquella facultad, sobre el rol del trabajador social en nuestro tiempo, intercalando conceptos teóricos con experiencias de intervención en la vida cotidiana en los barrios, en un momento de la clase, me vi traicionado por la emoción y me quebré. No me había emocionado el recuerdo de los claustros, ni la renovada fachada del edificio. Esa emoción tuvo que darse en el ámbito del aula. ¡Qué vergüenza llorar en clase! En aquellos breves pero interminables segundos hubiera preferido mostrar mis otras desnudeces, la física inclusive, pero nunca verme despojado de aquella coraza cultural de la varonil y cuasi machista educación en la que fui formado. Y yo ahí, desnudo en el aula. Esos breves instantes de emoción, ese silencio intersubjetivo, profundo, no pudo ser llenado ni por mi profesora, todavía profesora de la cátedra. Pedí disculpas por la “falta de profesionalidad”, lo que dio un giro fundamental a la dinámica de la clase. ¿Al reflexionar también sobre las corazas y desnudeces con las que solemos enfrentar el mundo, jugando al límite con la distancia profesional, no estaríamos precisamente haciendo jugar allí toda la riqueza de nuestra profesionalidad? ¿No será que justamente en ese reflexionar compartido sobre mi intervención en el barrio, al hacer cruzar las “*dimensiones*” aludidas en párrafos anteriores donde he

34 Apuntes tomados en el Seminario Trabajo Social, lecturas teóricas y perspectivas

dejado ver cuán profundamente ha calado en mi subjetividad el perfil profesional al que aludo?

Por primera vez los viejos compañeros de estudio dejábamos de reunirnos para revivir añoranzas y actualizar información circunstancial del ámbito personal o laboral para reflexionar informalmente sobre cómo la teoría junto a la práctica profesional nos van modelando en cada cruce y en qué medida nos vamos reencontrando a la vuelta de cada esquina con nuestra vocación tan pura pero tan abstracta allá en nuestras épocas de estudiante. Esa noche costó conciliar el sueño. Y recordé a los homínidos de mi poema. Me sentí feliz pues confirmaba que mi permanente sensación de satisfacción en el aula se fundaba en lo que tiene de docente mi perfil de trabajador social. Ser docente en trabajo social no es muy diferente de serlo en otro ámbito porque ¿Qué es la docencia sino esa capacidad de reflexionar con otros, sobre mí mismo acompañando la reflexión de esos otros sobre sí y sobre la realidad? Ni la enseñanza de las matemáticas se escapa de esta condición.

2º parte

La práctica pre-profesional

Sostengamos, pues, la afirmación radical de la finitud y la imperfección humana, junto a la esperanza de que esta imperfección no sea la última palabra.

Consideremos entonces que toda currícula -o cambio curricular- supone una propuesta pedagógica y política que implica repensar constantemente la modalidad y el contexto del que forma parte.

Más allá de las bondades e inconvenientes de un régimen de exigencias que establezca la carrera de trabajo social –participación en clase, criterios de evaluación, calificación, asistencia, horarios, rigor, flexibilidad o laxitud de interpretación normativa, etc.-, en ocasiones, algunos estudiantes que se incorporan a mitad de la jornada de clase argumentan su llegada fuera de término en que “*En esta facultad el teórico no es de cumplimiento obligatorio*” –disposición pensada para los estudiantes más aventajados en la configuración de los marcos teóricos que, paradójicamente, suelen usar como recurso los más necesitados en su capacidad de abstracción-. En desconocimiento de la planificación pedagógica y los recursos didácticos previstos por las cátedras para una determinada jornada algunos de estos estudiantes suponen que teoría y práctica, extensión e investigación, pueden obtenerse inarticuladamente como tomándolos de las góndolas de unas cursadas en un supuesto shopping universitario. Entre estas expresiones -que son adaptaciones de un discurso académico idealizado- hay también un choque en las prácticas de campo. Choque que por invisible no deja de ser tosco y cruel, de tal forma que su insoslayable persistencia termina provocando en los nuevos trabajadores sociales cierta frustración, y cuando no, un inadecuado posicionamiento en la problematización de las situaciones que deban abordar.

Esta dualidad entre teoría y práctica está omnipresente tanto en los claustros universitarios como en los centros de práctica. La remanida frase de Kant que adaptada a las circunstancias recitan nuestros estudiantes: *"No hay teoría sin práctica ni práctica sin teoría"* debería tranquilizarnos pero no nos garantiza su correlato con la realidad. Sospecho que al poner esta idea en palabras se invisibiliza el cotidiano ejercicio de no cumplirla.

Tal vez no debiera generalizar, ya que en toda carrera hay materias medulares y otras complementarias conforme las orientaciones que van tomando y donde esta disociación pudiera preocuparnos en menor cuantía. Algunas de ellas podrían plantearnos su concepción eminentemente teórica, o poco práctica, e innecesariamente investigativa, pero aún así en su implementación pedagógica debieran revisar si, como en el resto de las disciplinas de la carrera, no surge de este planteo y de la propia evaluación de ciclo, la necesidad de deconstrucción de esta dualidad *"teoría-práctica"* que subsiste en el imaginario profesional.

Surge entonces un nuevo desafío, no el único³⁵, pero sí prioritario, en la revisión de las prácticas pre-profesionales. La deconstrucción de esta dualidad *"teoría-práctica"* ya no es una opción. Es una necesidad lícita, legitimada desde nuestra identidad de trabajadores sociales en permanente construcción. Creando, de ser necesario, nuevas técnicas adaptadas a las renovadas concepciones de familia, a las emergentes estrategias de mercado, a la exigencia contemporánea de trabajar más en el compromiso del deseo del sujeto que en el de su necesidad. Si explicitamos nuestra conciencia de ello es porque asumimos la tarea de problematizarnos permanentemente como trabajadores sociales, y sólo en función de ello estaremos habilitados a reinterpretar las experiencias de nuestras prácticas pre-profesionales.

Otras estrofas de mi poema aluden a esta permanente reinterpretación que nuestra hominidad requiere de nosotros mismos, más aún cuando, docentes, trabajadores sociales o ambas vocaciones en simultáneo hemos asumido la responsabilidad de abordar las problemáticas humanas desde el trabajo social:

*Lleva en su ser el hombre un estigma que simultáneamente lo redime y lo coarta,
lo atormenta pero lo contiene, lo cuestiona y lo rescata
lo constituye no constituido;
es la humanidad el referente, la que otorga sentido a sus logros,
a todas sus hazañas.*

*La cultura lo constituye diferente a cualquier especie que en la Tierra haya existido.
Millones de secretos nunca compartidos guarda el planeta en sus entrañas,
Y escarbando en aquellos sitios se investiga la función de la cultura y de sus hitos;
si perdió el hombre su pelaje al hallar abrigo en la piel de los seres a que dio caza
o se cubrió con esas mantas por estar su piel desnuda y padecer del frío.*

³⁵ Debemos plantearnos entre otras experiencias, los resultados obtenidos a partir de una concepción generalista en la formación del Trabajador Social comparada con aquellos otros estudiantes que en su estado avanzado se han capacitado para la especificidad de un determinado área del trabajo social. Consideremos también qué papel debería jugar la investigación social; la producción de conocimiento como práctica estudiantil; la articulación con las escuelas secundarias; las modalidades temáticas; la continuidad operativa desde el postgrado, la concepción y los dispositivos de nuestros centros de práctica, el análisis de la práctica integrada reconsiderando el diagnóstico o la sistematización como herramientas privilegiadas en torno de las cuales deberemos implementar tantas otras; el compromiso de los graduados; el rol de los colegios profesionales,

*Y ante la conciencia de sí mismo, esa es sólo una pregunta de tantas que se trazan,
pues en la tensa paz del amasijo leva la masa escondiendo en su silencio un grito.
Herida en su ecología globalizada calla la Tierra el dolor de su geografía maltratada
y guardan algunos la ilusión de un mundo mejor en esta Tierra,
solidario, equitativo.*

*Otros, asumiendo el riesgo de los agujeros negros de su propia causa,
en pos de trascendencia, buscan lo bueno fuera de la Tierra, en el universo infinito,
descubriendo nuevas dimensiones en el tránsito de las abismales distancias,
tan enormes, tan necesarias como el mundo interior del yo, de su psiquismo*

Bibliografía

Cyruknik, B. (2001). *"Las Maravillas Del Dolor"*. Ed. Granica, Bs. As.

Arrieta, Lola y Moresco, Marisa. (1992) *"Educar Desde el Conflicto"*. Plan de Formación de Animadores. Bloque 4. El saber hacer del animador. Ed. CCS, Madrid.

Barg, Liliana. (2006). *"Lo Interdisciplinario En Salud Mental"*. Ed. Espacio, Bs.As.

Yuni, José y Urbano, Claudio. (2008). *"La Discapacidad En La Escena Familiar"*. Ed. Encuentro, Bs.As.

Hernández, Fernando y Sancho, Juana María. *"Para Enseñar No Basta Con Saber La Asignatura"*, Ed. Paidós, Madrid.

Freire, Paulo y Otros. *"Educación Para el Cambio Social"*. Ed. Tierra Nueva. Bs.As.

Baten, T.R. *"El Enfoque No Directivo En El Trabajo Social De Grupo y Comunidad"*. FEEIAS. Colección A S, Madrid.

Boggino, Norberto y Roserkrans, Kristin. (2004). *"Investigación-Acción: Reflexión Crítica Sobre La Práctica Educativa"*. Ed. Homo Sapiens, Rosario.

Dietrich, Heinz.(2001). *"La Crisis De Los Intelectuales"*. Ed. 21, Bs.As.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2005). *Programa Nacional de Mediación Escolar. Libro 4, Actividades para el Aula*. Ed. del Min. de Ed., Bs. As.

Tedesco, Juan Carlos. (2005). *"Educación Popular Hoy. Colección Clave Para Todos"*. Ed. Capital Intelectual, Bs. As.



Capítulo 5

La organización de la práctica profesional en el contexto actual

Análisis, posibilidades y modalidades de gestión.

Autora **BELZITI,**
María Claudia

"La horizontalidad, la gestión democrática, el respeto por las experiencias y los saberes, las decisiones que en algún momento los responsables deben tomar y de las que deben hacerse cargo, el trabajo permanente con los sujetos y sus pasiones no necesariamente altruistas, son algunas de las cuestiones que vamos trabajando, resolviendo y no resolviendo todo el tiempo, en pos de un aprendizaje que nos permita definir cuáles son las mejores estrategias para cada proceso en particular"
(Bloch, *Hechos y palabras*, 2007)

Introducción

El presente trabajo intenta un ejercicio de reflexión sobre la práctica docente y el proceso general de aprendizaje, haciendo hincapié y tomado como eje de la discusión la práctica pre-profesional, sobre todo lo atinente a la gestión y organización de la misma.

En este sentido, referirnos y pensar acerca de algunas nociones conceptuales que nos interesa comprender y analizar, como aquellas vinculadas a las instituciones que se buscan y ofrecen para la inserción de los alumnos, en vinculación directa con lo que demanda el plan de estudios.

El pensar acerca de los perfiles institucionales, nos invita a pensar indefectiblemente en las políticas públicas y en la formación de recursos humanos, lo que incluye una serie de cuestiones desde la formación académica. Los criterios de organización de una práctica deben tener vinculación directa con el perfil institucional del graduado que define la Carrera, en afinidad con el perfil que marca la Ley de ejercicio profesional y de sus incumbencias, con un horizonte final que deviene en la temática de la Integración Social.

Desde la formación de grado, se intenta promover experiencias de trabajo que contengan problemáticas y necesidades sociales, a partir de la inserción de los estudiantes en instituciones que ejecuten a nivel microsocial políticas sociales.

Asimismo, los cambios que se produjeron en los últimos años en tanto las nuevas funciones que va adquiriendo y recuperando el Estado, implica otro punto de reflexión y análisis que en principio replantea y resignifican permanentemente los escenarios de la sociedad civil, y las prácticas que promueven desde diferentes sectores.

Surge, sin duda, en el proceso de análisis, una suerte de tensión entre teoría y práctica en el campo del aprendizaje siendo éste un nudo problemático y de preocupación del plantel docente, dando por superado la discusión básica acerca de que ambas son imprescindibles en el área de la práctica académica. Ahora bien, el desafío consiste en cómo integrar esta discusión en la formación de grado y que debería verse plasmada dentro de la propuesta del plan de estudio.

Se propone, pues dentro del campo de problemas que implica desde el ámbito académico la práctica, trabajar desde la triangulación docencia- instituciones- intervención.

Resulta necesario entender que la práctica tiene que ver con una selección de escenarios donde resulta apropiado el aporte de Foucault³⁶. "Lo uno, el todo, lo verdadero, el objeto no son universales, sino que son procesos universales de subjetivación, procesos inmanentes a determinados dispositivos".

En este marco, cuando se intenta plasmar un sentido político a una apuesta teórica y epistemológica surgen algunos interrogantes; ¿se plantean enunciados que tengan correlato y muestren y permitan dar cuenta de aquello que acontece en la realidad?

¿Cómo se enuncia y presentan las vinculaciones con la llamada "teoría"? En este sentido, se presentarán algunos conceptos que resultarían útiles e interesantes para articular las dos dimensiones, las trayectorias teóricas y prácticas, que implican la formación académica. Estos conceptos son tomados de Fernández A.³⁷ y son los de "caja de herramientas", "campo disciplinar" y la noción foucaultiana de dispositivo.

Finalmente, pensar estas cuestiones en una realidad de sociedad, de singulares contextos institucionales, de lo público hoy, sin dejar de señalar y reafirmar que el objetivo y la mirada final es la llamada integración social, entendiéndola como aquello que estructura la sociedad. Ese horizonte debería coincidir con el perfil de graduado que define la carrera. Aquí, entonces, el perfil político de nuestras prácticas, y, la intención, muy sencilla, de entender que la formación teórica permite las intervenciones diarias y la posibilidad de pensar más allá del sentido común.

Pensando en instituciones

Dentro de la formación específica de un plan de estudios nos encontramos con la práctica pre-profesional. El perfil profesional que constituye el plan de estudios debe ofrecer los elementos que dirigen la búsqueda de instituciones, que en los escenarios actuales presentan singularidades que es necesario tener en cuenta y realizar un exhaustivo análisis. El actual plan de estudios marca " El graduado de Trabajo Social debe ser un profesional que en base a una sólida formación teórica y técnica, pueda interpretar diversas problemáticas sociales para operar En cuanto al tratamiento de situaciones problemas debe estar debidamente instrumentado para el manejo de las relaciones humanas y el control emocional y de las personas involucradas en las mismas" ³⁸

36 Delleuze, G. ¿Qué es un dispositivo? Foro Electrónico, Área Cs .Sociales. Foro Electrónico Mesa de Café.2009. Pág. 4

37 Fernández, A. Las lógicas Colectivas. Biblos Ed.2007.

38 Documento Área de Talleres de Practica Pre-profesional Objetivos y contenidos mínimos 2008

Lo social hoy y sus instituciones nos habilitan para hablar de la idea de Nuevas Tendencias, que estaría dando cuenta de la dificultad de intervención en instituciones clásicas frente a las llamadas "problemáticas sociales complejas"³⁹.

Esta complejidad estaría dada en el hecho de que las instituciones y sus mandatos fundacionales no coinciden a menudo con la complejidad de los escenarios de intervención, en un contexto general donde es posible observar cierta recuperación del carácter previsional del Estado, pero con muchos escenarios aún por resolver. Desde esta perspectiva, se estaría dando cuenta de la necesidad de repensar las prácticas desde la formación de grado.

Es posible pensar y considerar una fuerte crisis de legitimidad y validez de los modelos clásicos de instituciones, frente a la heterogeneidad que presentan hoy las problemáticas sociales desde los sujetos. Distintos autores hablarán de "lo heterogéneo singular", Touraine A. hablará de "unidad y diversidad", entre otros. Pero lo importante consistirá en entender que frente un mismo problema, es posible encontrar múltiples expresiones del mismo. En este sentido, también es interesante pensar que allí, donde en sociedades homogéneas existían sólo hechos y datos, en la actualidad sería interesante comprender las significaciones que se despliegan, intentando interpretar lo que se ocultan detrás de las demandas. El análisis, el pensar las prácticas en sus contextos da cuenta de la existencia de múltiples significaciones y sentidos. Hoy es posible entender que detrás de una demanda habría algo más del orden de lo material, pero también del orden de lo simbólico, que interpela a los diferentes marcos teóricos. Es decir, contar con la posibilidad de develar imputaciones de sentidos en múltiples escenarios, como son los sujetos y las instituciones, en un contexto político, social, económico complejo y turbulento.

Todas estas cuestiones interpelan fuertemente a la práctica profesional, y nos estarían hablando de una fuerte necesidad de dialogar con otros y diferentes campos disciplinares. Hacer, pues, dialogar todas estas categorías, se constituye en un desafío para el docente que conduce un espacio de la formación en la práctica pre-profesional.

El proceso de búsqueda de las instituciones que conforman la práctica de los alumnos responde a las demandas del plan actual, donde se debe encontrar la presencia de lo comunitario, lo grupal y lo individual para cada nivel teniendo en cuenta los principios metodológicos. Bajo este mandato se produce una suerte de dejar de lado numerosos escenarios emergentes de los contextos actuales y de producción de numerosas subjetividades, de mucha riqueza para la enseñanza, en rigor de procurar para el alumno la existencia de la comunidad y diagnóstico para un nivel, el proyecto y grupo para otro nivel, y la familia y el caso para el último nivel de práctica. El Área de los talleres cuenta con un documento que presenta los objetivos y contenidos básicos por ciclo o nivel de práctica. Así el llamado Nivel II enuncia como contenidos mínimos el procedimiento de abordaje comunitario, y la investigación diagnóstica, la ejecución de programas de tipo comunitario y los procedimientos de recolección de información y registro. En el Nivel III, se toma

³⁹ Carballada, A, *La Intervención en lo social y Problemáticas Sociales Complejas* 2009

como unidad de planificación el proyecto, su diseño, gestión, monitoreo y evaluación. También como nivel de intervención de requiere del trabajo con grupos, se abordan técnicas de intervención grupal, y sus dinámicas. Y para el nivel IV se requiere la intervención de trabajo con familias, con sus informes de gestión, informes sociales, seguimiento de situaciones sociales. El documento también consigna que pueden constituirse como centro de prácticas "instituciones estatales, ONG, organizaciones sociales, movimientos sociales que presenten un proyecto definido como propuesta de trabajo para los estudiantes y cuenten con un profesionales del área social"⁴⁰ (pg2).

Presentado así, es posible advertir que queda sin considerarse el pasado y la perspectiva de futuro de los marcos institucionales, es decir, de dónde vienen y hacia dónde van. Tener en cuenta sus trayectorias hace visible y pone en escena la reforma del estado, la crisis del 2000-2001, entre los hechos más relevantes, como así también dar cuenta del punto en el que estamos en el presente, con las instituciones que integran lo social.

Es posible evidenciar una fuerte crisis del sujeto, en términos de que el otro es un significativo vacío, que se vincularía con lo que ha operado todos estos años con la reforma del estado y sus instituciones que en otros tiempos debían ser garantes de solidaridad.

Insistimos, el diálogo con diferentes disciplinas y con los autores clásicos de la Teoría Social, resulta de fundamental importancia ya que su relectura permitiría explicar y comprender el contexto actual y el presente. Resulta de utilidad aquellas corrientes de pensamiento que intentan explicar y entender la acción social más allá de los elementos macroeconómicos, sino más bien orientadas a fines y a valores, como ofrece la Escuela de Frankfurt.

Desde esta perspectiva es interesante la idea que desarrolla Fernández A. acerca de que las instituciones públicas, desde los noventa, pero aún hoy, desarrollan en su interior estrategias que privatizan y privan. Explica que se produce una suerte inflexión, de vaciamiento de las instituciones , que tiene dos brazos, uno exterior que son las medidas y políticas económicas que implementaron estrategias de privatización, las políticas , y un brazo interior, sugerente, pero no por ello menos eficaz, que priva a lo público de aquello para lo que fue fundado, deformándolo. A pesar de que en la actualidad hay un escenario más "amable" para pensar en la recuperación de un estado garantista y la recuperación de lo público, subyace ciertas turbulencias y se estaría perdiendo la posibilidad de vislumbrar ciertas perspectivas como que lo público posee capacidad de implementar pluralidad y multiplicidad de orientaciones, definiéndose lo múltiple como lo diverso, con un respeto a la diferencia como cuestión ético-política. En este contexto, emergen desde la docencia, y desde un área que "gestiona las práctica" algunos interrogantes; ¿cómo gestionamos estas instituciones como insumo de aprendizaje para los alumnos?, donde sólo lo nuevo tiene valor, se ve cierto desprecio hacia instituciones de años y cierta tendencia hacia la patologización, además de cierta cultura psicológica destinada a explicar los procesos de las instituciones y sociedades. Se ha perdido la perspectiva de lo público como el pilar de igualdad de

40 Documento Área de Talleres de Practica preprofesional. Objetivos y contenidos mínimos.2008

oportunidades, de tal manera que se debe inventar y re-inventar aquellos sentidos de las instituciones públicas en el sentido de que construyan acceso a igualdad de oportunidades y que puedan ser funcionales ante los nuevos escenarios.

Fernández A., alguna vez ha expresado que las instituciones son estalladas, donde procesos de fragmentación impiden pensar lo otro⁴¹(pág. 46). Reitero, si bien hay signos y señales de recuperación de un estado previsional de las instituciones, "lo viejo" y "lo nuevo" aún conviven, y en medio de cierta recuperación institucional, la pregunta desde el ámbito académico es cómo gestionamos esas instituciones para ofrecerla como insumos de aprendizaje. Dicho de otro modo, la formación debe atender y contemplar de dónde venimos y dónde estamos en la actualidad, y esto debe ser recuperado todo el tiempo por el docente de la práctica. En este sentido, sería interesante recuperar aspectos centrales de orden epistemológico, como cuestiones de investigación sobre reconstruir institucionalidad y políticas públicas y la reflexión sobre las relaciones sociales que se construyen. El análisis institucional permite el diálogo entre los llamados escenarios microsociales y macrosociales, marco general y función relevante en la formación de grado. En el proceso de reformulación del plan de estudios de la carrera de Trabajo Social "se propone integrar la Intervención del Trabajo Social en espacios de aprendizaje que vinculen desde lo subjetivo a lo contextual. En cada uno de ellos se abordan de diferentes formas los dispositivos y estrategias de intervención saliendo del esquema caso, grupo, comunidad"⁴².

Se ha comenzado a pensar en esas cuestiones, quedan las definiciones y acuerdos políticos con los numerosos actores que integran, sin duda, una carrera. Pero se puede comenzar a pensar algunas cuestiones y sugerir algunas posibilidades. Quizás nuevas categorías y variables que orienten la búsqueda. En el plan actual, se pone énfasis en la existencia del referente trabajador social y en la existencia de la posibilidad de diagnóstico, del grupo y del caso familia. Se propone otro tipo de matriz con, nuevos indicadores que orienten la búsqueda y gestión de la práctica. Que pueda definir campos problemáticos, identificar derechos vulnerados, actores sociales que lo integran, analizar sus trayectorias, estudiar la temática predominante e implementar niveles de intervención. Así, se propone la construcción de esquemas que ordenan los elementos de un escenario social. Esto implica un cambio de lógica en la planificación y gestión de la práctica académica.

Vinculando la práctica con la teoría: en busca de otros horizontes

Sobre la percepción docente acerca del proceso de la práctica, se considera en términos generales, que se apela todo el tiempo a la cuestión de la práctica integral, pero a partir de una oferta, desde la noción de modelo, más bien de tipo tecnocrático, al considerar los niveles de intervención por años de formación. Es común, dentro del análisis de las principales tensiones identificadas, el tema del desajuste que existiría entre teoría y la realidad. El documento elaborado por el

41 Fernández, A. "Las Instituciones Estalladas" Ed. Paidós.1 999

42 Documento reformulación Plan Estudios. 2009. Pág. 7

equipo docente del Área de Talleres de la Práctica Preprofesional⁴³ señala entre las principales dificultades, el desfasaje entre la teoría y la práctica y el tema de la integración entre los cuatro niveles que constituyen el Taller. Estos serían los nudos problemáticos sobre el cual pensar.

El texto de Fernández, A.⁴⁴, constituye un importantísimo aporte de ciertas nociones que contribuyen a pensar en los elementos de una práctica y que involucra a una especie de tríada que estaría dada por la intervención, la docencia y las instituciones.

Luego de varios años de trabajo en el Área de Talleres, se puede señalar la dificultad que se presenta en la búsqueda de "centros de práctica", dificultad causada por varias razones, entre las que se puede mencionar, la cantidad de alumnos que contiene el área y la dinámica propia que presentan las instituciones, de cambios rápidos, atravesamientos y entrecruzamientos coyunturales que hacen que no siempre los alumnos puedan permanecer de un año a otro, o de un nivel a otro en la misma institución, por lo tanto con la continuidad deseada.

A partir de lo comentado, se torna necesario pensar en otra lógica. En este sentido resultaría interesante no pensar en "centros de práctica", sino en Escenarios de Intervención. La noción de escenario, para Carballeda A. ofrece variadas posibilidades de lectura de situaciones, de circulación de nociones y categorías conceptuales de diferentes campos de conocimiento. Pensar en escenarios de intervención implica reconocer contextos donde las tramas y constelaciones de tipo macrosocial se inscriben en la singularidad de cada hecho y situación, impactando en forma heterogénea en la construcción de subjetividades.

Caso contrario y como ocurre en la actualidad, en rigor de los requerimientos académicos se dejan de lado elementos y acontecimientos de relevante interés de estudio que ofrecen los actuales escenarios. En respuesta a la normatividad del abordaje metodológico se desaprovechan experiencias, alejándose de la estrategia general de la formación profesional.

Desde esta perspectiva, Fernández A. refiere a la necesidad de pensar en "campos problemáticos", que implica entrecruzar y atravesar miradas, discursos, saberes, prácticas, "campo que rescata lo diverso como aquello que agrupa lo discontinuo, sin cultivar lo homogéneo"⁴⁵.

Otro punto interesante consistiría en pensar en acontecimientos, ya que esta idea permite aceptar que no siempre los problemas se resuelven, no siempre se contestan todos los interrogantes que emergen de una intervención, sino que siguen desarrollándose como cuestiones singulares, en términos de singularidad.

Esta mirada más amplia sobre la práctica y la intervención permitiría que la práctica dialogue con la teoría, pero con aquellos elementos que le resulten útiles y permiten comprender y explicar ciertos acontecimientos, en movimiento. Desde esta perspectiva es posible pensar en dispositivos, como productos de una trama de

43Talleres Practica Preprofesional. Aportes s la Reformulación Plan estudios Documento Dic. 2009

44 Fernández, A. "Las Lógicas colectivas". Ed. Biblos.2008.

45 Delleuze, G. ¿Qué es un dispositivo? Foro electrónico, Área Social, Mesa Café,2009

relaciones que habilita el diálogo entre componentes teóricos, contextuales, institucionales y subjetivos. La construcción de dispositivos hace dialogar estos elementos y permitiría el develamiento de los procesos constitutivos de la realidad, más allá de describirla. Pensar en estas dos cuestiones como categorías hace posible redireccionar las intervenciones de una manera más dinámica y amplia, sin cerrarla. "La importancia de pensar desde un criterio problemático radica en que sus posibles desarrollos mantendrán como ejes preguntas abiertas"⁴⁶.

En escenarios microsociales, la noción de dispositivo resulta de utilidad para el proceso de reflexión de las modalidades de intervención, para reflexión del conocimiento en un equipo de trabajo que incluye variadas miradas, discursos e intereses. "La intervención social como un dispositivo, sería básicamente el producto de una trama que se pueden establecer entre diversos componentes, que abarcan gran cantidad de esferas y que se encuentran en determinadas circunstancias"⁴⁷

Para Weber, el objeto de la sociología era el estudio de la acción social significativa. Por lo tanto, uno de los aspectos a tener en cuenta en el proceso de formación será la perspectiva que indica que los espacios sociales son constructores de sentidos y significados. Esto puede vincularse con la noción de "campo disciplinar", entendiéndola como la constelación de sentidos que expresa una multiplicidad de miradas respecto de los discursos y prácticas acerca de un aspecto de la realidad, produciéndose de esta manera una suerte de interjuego de significaciones.

Esta mirada permite promover la comprensión y las características de las relaciones existentes entre sujetos, contextos e instituciones, y estos elementos del orden de lo simbólico que son constitutivos, deberían tenerse en cuenta al momento de pensar en una nueva propuesta de formación de grado, y más específicamente al pensarse en el núcleo de la práctica pre-profesional., acorde a los sistemas sociales actuales y sus movimientos, teniendo en cuenta la profunda crisis de los lugares de socialización de los sujetos.

Para esto, el Documento del Plan de Estudios desarrolla como propuesta mantener un fuerte diálogo entre los trayectos de formación general y específica, teniendo en cuenta a las Teorías Clásicas en diálogo con la Sociología Crítica desde una mirada estratégica, esencialmente nacional y regional, entendiéndolas como los instrumentos que habilitan a elaborar las explicaciones necesarias. El análisis de una práctica propiciaría la vinculación con los diferentes marcos teóricos.

En el documento mencionado los docentes señalan el desconocimiento de los talleres hacia las materias teóricas y de las teóricas hacia los talleres. El interrogante que se presenta aquí sería cómo el docente de la práctica debe entender e interpretar la teoría.

Teniendo en cuenta que la intervención le debe permitir al alumno realizar y producir diálogos entre lo macrosocial y los procesos microsociales, se deben tener en cuenta los elementos que permitan transitar e ir respondiendo los interrogantes

46 Fernández, A. "Las lógicas colectivas" Ed. Biblos, 2008, pg. 29

47 Carballada A. "Los cuerpos fragmentados" 2008,pg 102

que se van planteando. En este marco también podemos tomar .Fernández A. el concepto de "Caja de herramientas"⁴⁸. El concepto de "caja de herramientas" tendría un valor instrumental ya que pretende "construir instrumentos para pensar problemas"⁴⁹.

El pensar la práctica como una unidad teórico práctica nos lleva a tener en cuenta numerosas inscripciones históricas, políticas, locales, territoriales que permiten construir una mirada más amplia de la realidad. Sobre la práctica se irán construyendo interrogantes, se analizan sentidos, por lo tanto presenta una importante vinculación con la dimensión de la producción del conocimiento. Dicho de otra manera, se va construyendo un camino, y éste sería precisamente el método, un método de construcción, alejándose de la idea del método como la implementación de técnicas. En esta línea de pensamiento Foucault desarrollará la categoría "indagar", que implica una "forma específica de construcción de conocimiento, tanto en la forma de adquirirlo, como de transmitirlo"⁵⁰

Así, la empiria juega y dialoga constantemente con la construcción teórica. Este diálogo y la sugerencia de la aplicación de la teoría desde la noción de "caja de herramientas" permitirían evitar la consolidación de doctrinas, la búsqueda de una verdad única. Pensar en una verdad única no permitiría captar la complejidad de las instituciones y sus prácticas. A medida que se van planteando problemáticas emergentes, se apelan a nociones y criterios que van direccionando y diseñando la intervención.

Prevaleciendo el modelo de organización de una práctica pre-profesional por la perspectiva metodológica, es posible afirmar que algunos de los elementos señalados anteriormente se pierden y se dejan de lado, fundamentalmente la formación de la temática y la Teoría Social. Surgen, en este sentido, algunos interrogantes; ¿se recuperan categorías que me permiten pensar en recuperar la subjetividad del otro? ¿Recupero la posibilidad de que el alumno acceda a procesos singulares, dialogando a su vez con las políticas sociales? ¿Puede el docente recuperar nociones generales de la intervención en espacios microsociales, como las de promoción y protección de los sujetos? Por ejemplo, la promoción implica una mirada que posibilita la recuperación de garantías sociales. "Promoción social no puede ser de otra manera que una forma de acción en la comunidad, pero entendiendo comunidad como unidad en lo común"⁵¹ (pág. 15). El docente aquí se encuentra con un abanico de posibilidades de comprender una práctica. Esto permite, por un lado reconocer trayectorias singulares, sociales de los actores que integran ese espacio, pero también dialogar con la historia y con las políticas sociales, ya que es posible analizarlos desde ese lugar. Estas cuestiones amplían significativamente la escucha, la mirada, la capacidad de aprehender más en profundidad sobre las problemáticas sociales complejas que padecen los sujetos. Estas perspectivas muestran la posibilidad de aplicar nuevas formas de articulación

48 Fernández, A "Las lógicas colectivas" Ed. Biblos, 2008. La caja de herramientas permite desmontar las teorías evitando su cristalización en cuerpos doctrinarios, y abrir visibilidad y consiguiente enunciabilidad, permitiendo nuevas teorizaciones, pg. 33

49 Fernández, A "Las lógicas colectivas" Ed. Biblos, 2008 Problematizar es abrir a la elucidación. Elucidar, en términos castoridianos, supone pensar lo que se hace y saber lo que se piensa" pg.32

50 Fernández, Ana. "Las lógicas colectivas" Ed. Biblos.pg 30, 2008

51 Carballeda, A. Documento Programa Familias. Ministerio Desarrollo Social de la Nación 2009

e integración de conceptos y acontecimientos, saliendo de la lógica de estrategias aisladas y separadas unas de otras.

Por lo expuesto, resulta necesario y de sumo interés recuperar la noción de dispositivo ya que permite otorgar a la intervención nuevas direcciones y capacidad de transformación. "Desde esta visión lo territorial es una construcción social que se define y re-significa en forma continua, desde los usos que los pobladores construyen sobre su cotidianeidad. El territorio es el mundo natural y social y por ello es también historia e identidad. El territorio desde esta perspectiva visibiliza a un barrio, una comunidad, como parte de un sistema de relaciones, mostrando la capacidad transformadora sobre esa realidad y construyendo un compromiso colectivo; es dolor, es conflictiva, pero también es capacidad, es potencia, es esperanza y transformación"⁵².

Conclusiones

Con lo expuesto, la propia realidad evidencia la necesidad de sortear el formato y estructura que actualmente presenta la práctica académica, desde la concepción de niveles de intervención, comunidad, caso y grupo.

Se infiere la necesidad de búsqueda desde la noción de escenarios de intervención donde se construyan dispositivos que contengan los distintos niveles y dialoguen entre ellos. Esquema de compleja aplicación, por la variedad de entrecruzamientos que se presentan, pero a su vez necesarios y constituyéndose en un verdadero desafío. Quizás en una especie de transición donde aún convivan "lo viejo" con lo que se considere "lo nuevo"

El docente luego de haber transitado el proceso de enseñanza, debe recuperar categorías fundamentales, lo que permitiría propiciar el debate ético político y la reflexión desde el hacer. Como explica Carlino P.⁵³, construir y salir a la búsqueda de la teoría "supone un momento de caos que el docente debe ayudar a atravesar".

Pensar en una nueva propuesta de formación de la práctica no puede tener una gran fundamentación, precisamente porque es fundante, y nos coloca en situaciones dilemáticas que deben ser asumidas y transitadas. Los trayectos que recorra el alumno deben construirse a partir de lo que la realidad y sus rasgos institucionales nos ofrecen.

Es claro que la práctica interpela a la teoría, produce interrogantes, y éste precisamente sería el proceso de investigación y de enseñanza. Aquí adquiere dimensión fuertemente otras categorías, como la de sujeto, vida cotidiana y la idea de transformación. La posibilidad de promover, desde la intervención, cambios en lo social, tiene que ponernos en situación y recuperar conceptualmente, la categoría de vida cotidiana, ya que allí los sujetos pueden reinscribirse, intentando los cambios que requieren.

52 Carballada, A. Documento Programa Familias. Ministerio Desarrollo Social Nación. 2009. Pág. 22

53 Carlino, Paula. Ponencia Mesa debate Feria Internacional Libro.2008

De allí pensar en la noción de dispositivo, como el conjunto de trama de relaciones que se ponen en juego para acompañar situaciones de los sujetos, avanzado, deteniéndonos, ensayando nuevamente, redireccionando nuestras prácticas. Deben instituirse palabras, discursos, teniendo en cuenta la dimensión política y cultural, reforzando todo el tiempo el conocimiento de la cultura y la historia de Argentina y de América Latina.

Por último, la búsqueda y organización de la práctica académica de acuerdo a estos perfiles y señalamientos, requiere la implementación de nuevas variables que orientan y dirigen la selección de los escenarios que permitan identificar campos de problemas, derechos sociales amenazados, sus inscripciones institucionales y contextuales, las posibilidades de intervención que permitan restituir situaciones, para así ofrecer al alumnos los insumos de aprendizaje.

Bibliografía

Bloch Claudio. (2007) "Hechos y palabras" Dirección de Sida .Gobierno Ciudad Autónoma Buenos Aires

Carballeda, Alfredo (2008) "Los Cuerpos Fragmentados". Bs As. Paidós,

Carballeda, Alfredo (2007) "Escuchar las prácticas". Bs As. Espacio Editorial

Carballeda, Alfredo (2009) Documento Programa Familias. Ministerio Desarrollo Social de la Nación

Carlino, Paula (2008) Presentación en Feria Internacional del Libro . Versión digital.

Delleuze, Gilles ¿Qué es un dispositivo? (2009) Art. Foro Electrónico Área Social, Mesa de Café. http://ar.groups.yahoo.com/group/dudemos_del_progreso.

"Documento de discusión Talleres de práctica pre-profesional" (2009) Aportes a la reformulación del Plan de Estudios, Carrera Trabajo Social, UBA

Documento del Área de Talleres de práctica pre-profesional (2008) Objetivos del Área de Practica Pre-profesional

Fernández, Ana María (2007) "Las Lógicas Colectivas, imaginarios, cuerpos y multiplicidades". Buenos Aires. Biblos.

Fernández, Ana María (1999) "Las Instituciones Estalladas". Buenos Aires. Paidós



Capítulo 6

Las relaciones institucionales y su devenir en convenios de prácticas

Autoras **MATTERI, Marisa**
PONCE, Geraldine

Introducción

El presente trabajo pretende tomar algunas discusiones y planteos que se trabajaron en el Seminario "Trabajo Social: lecturas teóricas y perspectivas", dictado por la Prof. Susana Cazzaniga en 2010, situando tales discusiones en las particularidades del área de trabajo propia de las autoras.

En esta línea comenzaremos por describir a grandes rasgos el ámbito específico del Área de Relaciones Institucionales, para luego poder centrarnos en el análisis de dos aspectos claves: los criterios de selección de los centros de prácticas y la propuesta académica.

Se pretende que el presente trabajo pueda significar un aporte al interior de la unidad académica, en el marco del proceso de discusión del plan de estudios.

Área de trabajo de las autoras

Las autoras del presente trabajo nos desempeñamos en el *Área de Relaciones Institucionales*, del Área de Prácticas Pre-profesionales de la Carrera de Trabajo Social.

Esta Área está actualmente conformada por un equipo de cuatro docentes y tiene por función:

1. establecer vínculos con instituciones y organizaciones con el fin de posibilitar el desarrollo de las prácticas pre-profesionales,
2. acreditar las condiciones necesarias para desarrollar el proceso de formación en terreno
3. realizar consensos sobre los lineamientos generales sobre los que girará el desarrollo de las prácticas
4. gestionar los convenios bilaterales
5. garantizar la oferta de vacantes necesaria para cubrir la matrícula estudiantil
6. participar del proceso de inscripción de los/as estudiantes a los centros de práctica
7. intervenir frente a dificultades institucionales que obturen la vigencia de las condiciones de aprendizaje acreditadas al inicio del proceso por parte del centro de prácticas
8. definir respecto a la continuidad de cada centro de prácticas, a través de la sistematización crítica de las evaluaciones que estudiantes, docentes y referentes institucionales realizan en relación a las prácticas desarrolladas
9. sistematizar información diversa respecto a los centros de prácticas

Escenarios y actores en el proceso de construcción de convenios de prácticas pre-profesionales

Para poder repensar los contenidos del Seminario, desde el área de intervención específica de las autoras del presente trabajo, es necesario partir de entender las lógicas presentes en el proceso de construcción de los convenios de prácticas pre profesionales, entendiendo a los convenios como productos de relaciones institucionales específicas, complejas e históricas.

Los actores presentes en este entramado son: los estudiantes, los docentes, las instituciones – centros de prácticas, el equipo del Área de Relaciones Institucionales, agrupaciones de la política universitaria y actores vinculados a la gestión académica.

Un análisis exhaustivo de estos actores, que de cuenta de sus configuraciones históricas, sus marcos interpretativos y sus apuestas propositivas, resultaría un valioso aporte para pensar el marco de las relaciones institucionales y la caracterización de los escenarios donde efectivamente se materializan las prácticas pre-profesionales, pero un análisis de tal envergadura excede -por lejos- los límites del presente trabajo. Solo nos interesa dejar mencionado:

- que el campo en el que estos actores se desempeñan, tiene determinadas reglas de juego que son definidas histórica y coyunturalmente. Algunas de estas reglas de juego, están plasmadas formalmente (por ejemplo los requisitos para postularse como centro de prácticas), otras “vienen dadas” por usos y costumbres (por ejemplo el “derecho de piso” que debe “pasar” cada docente a la hora de distribución de centros de práctica) y otras se definen por la constitución del escenario en una determinada coyuntura.
- que algunas de estas reglas de juego definen la magnitud de la arena de participación, es decir, definen quienes quedan dentro del juego y quienes no disponen de la capacidad para constituirse en actores significativos dentro de este campo,
- que cada uno de los actores detenta distintos tipos de poderes,
- construye una significación respecto a los otros actores y a las reglas de juego,
- elabora -conciente o no- una estrategia de juego
- y establece distintas articulaciones al interior y exterior del campo.

A continuación, vamos a profundizar la descripción y análisis respecto a dos reglas de juego, presentes en el proceso de construcción de convenios de prácticas pre-profesionales, a saber: los criterios de selección de centros de prácticas y la propuesta académica.

Criterios de selección de centros de prácticas

Formalmente, los criterios de selección de centros de prácticas, quedan establecidos en el "*Documento de Lineamientos para Centros de Prácticas*", del Área de Prácticas pre profesionales, en donde se explicita:

"Pueden constituirse en centro de Prácticas, previa evaluación de la Cátedra, Instituciones estatales, ONGs, Organizaciones Sociales, Movimientos Sociales, que presenten un proyecto definido como propuesta de trabajo para los estudiantes y cuenten con un profesional del Área Social.

Una vez realizados los acuerdos institucionales, el Centro de Prácticas debe nombrar un referente institucional, Trabajador Social, encargado de supervisar en campo la tarea de los alumnos, y al que le solicitamos estar presente en el momento de la práctica guiando y supervisando las actividades de campo. Los estudiantes se insertarán en un área, programa o proyecto de trabajo definido previamente por la institución y consensuado en el acuerdo inicial con la Cátedra.

En ese acuerdo inicial se establecerá qué Nivel de la práctica (nivel II, III ó IV) se corresponde con la propuesta Institucional."⁵⁴

Y más adelante menciona,

"Referente y docente deben concertar el plan de trabajo y explicitarlo a los alumnos. Este plan debe conciliar los objetivos académicos con los objetivos institucionales."⁵⁵

De acuerdo a estos criterios, pueden constituirse en Centro de Prácticas, aquellos actores que

10. presenten un proyecto de trabajo definido como propuesta de trabajo para los estudiantes
11. Y cuenten con un profesional de trabajo social capaz de supervisar, guiar y presenciar las actividades de campo.

Ahora bien, los contactos iniciales entre el equipo de Relaciones Institucionales y los potenciales centros de prácticas, se establecen por búsqueda activa del equipo, por presentación espontánea de referentes institucionales o por derivación de

⁵⁴ Universidad de Buenos Aires. Carrera de Trabajo Social. Area de Talleres de Práctica Preprofesional. "Lineamientos para Centros de Prácticas". Mineo. Buenos Aires. 2009, pág. 2

⁵⁵ Idem.

algunos de los otros actores (esto es, estudiantes, docentes, agrupaciones de la política universitaria y/o actores vinculados a la gestión académica). Y en este entramado, complementariamente a los criterios formales de selección operan otros criterios, con diversos grados de explicitación.

Cabe destacar que esta acreditación y primera selección de centros, desarrollarse con anterioridad al comienzo del proceso de inscripciones. Es decir, en todo este proceso de acreditación y selección, el factor tiempo se constituye en una variable de relevancia.

Luego de la primera evaluación, realizada por el equipo de relaciones institucionales, en donde se acredita a la institución como centro de prácticas, las distintas propuestas pasan por dos instancias de selección:

12. en primer lugar, los docentes de nivel seleccionan aquellos centros que conformarán sus respectivas comisiones (exceptuándose de esta selección los centros que representan una continuidad de estudiantes y proyecto llevado a cabo el año anterior por el nivel precedente⁵⁶)
13. en segundo lugar, cada estudiante selecciona una vacante durante el proceso de inscripción

Ahora bien, en cada una de estas instancias operan, también, criterios formales y no formales de selección. Tanto para docentes como para estudiantes, la variable "distancia geográfica" ocupa un lugar predominante en la gama de criterios de selección. En segundo término, para los docentes, es de alta significancia la "cantidad de vacantes ofertadas por el centro", de manera tal de conformar la comisión con un bajo número de centros; y en tercer lugar, importa la "consistencia de la propuesta de trabajo", en términos de armado de las actividades por parte de la institución receptora.

Por su parte, los estudiantes, complementariamente a la variable "distancia geográfica", ponderan la combinación del encuadre de la propuesta de las prácticas, con la cursada de materias teóricas y los horarios laborales.

Como en todo juego de actores, donde las acciones de uno son significadas de alguna manera por el resto de los actores, que adecuan sus propias acciones teniendo en cuenta el movimiento de los otros; al operar estos criterios informales tanto en docentes como en no docentes, esto implica que también el equipo de Relaciones Institucionales incorpore estas apreciaciones direccionando la búsqueda de manera tal de satisfacer las demandas de los dos, por un lado, y por el otro, no generar expectativas de prácticas en instituciones u organizaciones (con todo el esfuerzo de gestiones que ello implica), que luego -de hecho- no serán seleccionadas por docentes o estudiantes.

En síntesis, toda esta gama de criterios no formales, requeriría un análisis que pudiera dar cuenta de las acciones, omisiones, resistencias y estrategias de los distintos actores, en el marco de los procesos de emergencia, validación, y

⁵⁶ En estos casos, la asignación a una comisión la realiza la Jefa de Trabajos Prácticos del nivel correspondiente.

naturalización de tales criterios. Sin embargo, a los fines del presente trabajo solo dejaremos enunciados tales criterios, con el fin de identificarlos, para luego dar lugar a la problematización y propuesta, tomando a los autores trabajados durante el seminario.

En esta línea, llevaremos algunas ideas que Zelmanman plantea respecto al campo o los procesos de construcción de conocimiento, y trataremos de plantearlas en relación al campo o procesos de relaciones institucionales en el marco de los convenios de prácticas preprofesionales.

En este sentido, tomaremos centralmente tres nudos planteados por este autor:

- la importancia de evaluar la pertinencia histórica del conocimiento,
- la necesidad de construir conocimiento desde las exigencias de la coyuntura, por ser estas los espacios de la construcción de los sujetos
- la lectura de los desacuerdos, divergencias, contradicciones, no como obstáculos, sino como condiciones de existencia

Desde esta perspectiva, planteamos repensar los acuerdos institucionales, y por ende, las experiencias de prácticas pre-profesionales, como apuestas estratégicas a procesos de acumulación de poder desde el campo popular. Es en este sentido que planteamos la importancia de **evaluar la pertinencia histórica de las relaciones institucionales**, ponderando esta evaluación por sobre los diversos criterios de selección de centros, mencionados anteriormente.

Y en el marco de esta evaluación de la pertinencia histórica de las relaciones institucionales, considerar la **responsabilidad histórica de la academia** en relación a la generación de condiciones para la **constitución de actores** capaces de generar secuencias de coyunturas. Y desde esta responsabilidad histórica, considerar la necesidad de construir conocimiento desde las exigencias de la coyuntura.

A partir de este planteo, consideramos relevante repreguntarnos sobre uno de los criterios utilizados para evaluar las condiciones de factibilidad para la continuidad de una experiencia, a saber: usualmente, se considera el criterio de que si en una institución u organización "hay mucho conflicto", o si "no pasa nada", se tiende a no desarrollar prácticas en esa situación. Frente a este criterio nos preguntamos: es pensable, tomar esas condiciones como escenario, como condiciones de existencia, a partir de las cuales pensar y diseñar estrategias que a su vez se constituyan como insumos de formación para los futuros profesionales? Y de esta manera, siguiendo a Zelmanman considerar a los desacuerdos, divergencias, contradicciones, no como obstáculos, sino condiciones de existencia, y a menudo, "garantías de progreso".

Vinculado a esta idea de la relectura de aquello considerado obstáculo, nos interesa profundizar dos ejes.

El primero, tiene que ver con la necesidad de **ejercitar premanentemente el análisis de coyuntura**, es decir, poder leer los fenómenos sociales en términos de una coyuntura histórico-social como proceso, y particularmente los fenómenos sociales implicados o vinculados a las práctica pre-profesionales, de manera tal de fomentar la construcción del conocimiento a partir de entender lo acontecido en las prácticas en el entramado de procesos históricos que atraviesan las instituciones/centros de prácticas. Es importante visualizar la tensión que existe entre "la parte/el todo". Es decir, la tensión entre un fragmento de la realidad institucional/comunitaria/social susceptible de vivenciarse en el encuadre de una práctica y los procesos histórico- sociales en los cuales ese fragmento cobra sentido.

El segundo eje, mas allá de que podríamos problematizar la categoría de "garantías de progreso", nos interesa remarcar fuertemente **la existencia de conflicto como una premisa de realidad**. Hemos observado que, en el marco del juego de actores que se desarrollan en los procesos de relacionamientos institucionales para el desarrollo de las practicas pre-profesionales, en ocasiones se apela a la posibilidad de anular el conflicto, en la búsqueda de gobernabilidad de algún proceso o aspecto del campo. Resulta necesario dismantelar el mito "la buena práctica es aquella en la que no se suscitan conflictos". Mito que opera intermitentemente en los distintos actores, y que en ocasiones da sustento a demandas implícitas de "prácticas sin conflicto", demanda que -por otra parte- es depositada al equipo de relaciones institucionales. Frente al que es importante dejar en claro dos puntos centrales:

- que la idea de un campo problemático de trabajo social, y por ende una práctica pre-profesional, con ausencia de conflicto, es una falacia inconcebible.
- Y que, por ende, no existe un actor capaz de "crear" una propuesta de prácticas pre-profesionales, como un producto acabado, estático, susceptible de ser "ofertado" a los otros actores, en tanto consumidores de ese producto.

La propuesta académica

En el presente trabajo venimos planteando que el logro de un convenio de prácticas pre-profesionales es el producto de una serie de procesos que se desarrollan en un escenario en donde están presentes distintos actores. Planteamos también que este campo de actuación de los actores, presenta una serie de reglas de juego. En el apartado anterior nos centramos en describir y problematizar una de las reglas de juego vigentes, esto es, los criterios de selección de centros de prácticas.

Ahora nos interesa hacer lo propio con otra de las reglas de juego: la propuesta académica.

Comencemos por identificar, siguiendo el Cuadro 1, en qué consiste la propuesta incluida en el actual plan de estudios.

CUADRO 1: ESPECIFICACIONES DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS BÁSICOS, SEGUN NIVEL DE PRÁCTICAS.

Nivel de prácticas	Objetivos	Contenidos básicos
<u>NIVEL II</u>	<p>Que el alumno logre delimitar el objeto de intervención del T.S. en una realidad micro social concreta, con el fin de que entrene procedimientos vinculados al abordaje comunitario de los problemas sociales.</p> <p>Entrenar habilidades para la investigación a través del diseño y ejecución de diagnósticos y el ejercicio de habilidades de observación y registro sistemático.</p>	<p>Objeto de intervención del T.S. en el abordaje comunitario. Procedimientos de abordaje comunitario. Investigación diagnóstica. Ejecución de programas y proyectos de tipo comunitario. Procedimientos de recolección de información y registro (observación y entrevista). Documentación de las intervenciones planificadas (crónicas, documentos diagnósticos, planificaciones, evaluaciones, informes de gestión, etc)</p>
<u>NIVEL III</u>	<p>Que el alumno se inserte en un Proyecto de trabajo con grupos a fin de que identifiquen el valor articulador de este nivel de abordaje en cuanto vinculación los programas institucionales y las necesidades particulares de diferentes sectores de la comunidad.</p> <p>Aproximarse conceptual y metodológicamente al tema de sistematización: a) identificando ejes problematizadores b) ampliando su base de datos c) estableciendo relaciones teórico -prácticas de complejidad creciente.</p>	<p>Técnicas de Intervención Social. Delimitación del objeto de intervención. El proyecto como unidad de planificación. Diseño de proyecto. Gestión de proyectos. Monitoreo y evaluación de proyectos Análisis institucional. Procedimientos de registro.</p> <p>Políticas Sociales, política del Sector. Objeto de intervención en el trabajo con grupos. Programas institucionales y necesidades de sector. Diagnóstico, planificación y ejecución de estrategias de trabajo grupal. Técnicas de dinámica grupal. Técnicas de dinámica grupal. Procedimientos de registro. Documentación de las intervenciones planificadas (crónicas de reunión, planificaciones, evaluaciones, informes de gestión, etc)</p>
<u>NIVEL IV</u>	<p>Que el alumno aprenda a través del trabajo directo con familias a reconocer la expresión que adquieren los problemas sociales en esta dimensión a fin de que pueda ejercer acciones de asistencia y promoción en este nivel de abordaje.</p> <p>Definir y ejecutar un proyecto de sistematización que tome su práctica pre-profesional y objeto de conocimiento</p>	<p>Objeto de intervención de trabajo con familias. Diagnóstico y tratamiento y/ o derivación de situaciones sociales. Procedimiento de registro y documentación de las intervenciones. Crónica de entrevista, informe social, informe de gestión, etc.</p>

FUENTE: Elaboración propia, en base a la información recolectada del documento "Lineamientos para Centros de Prácticas" Área de Talleres Pre-profesionales. Carrera de Trabajo Social. UBA. 2009. (mimeo)

Esta propuesta está siendo discutida, en el marco del proceso de discusión del Plan de Estudios, en distintos ámbitos, por distintos actores y desde distintos marcos interpretativos y propositivos. Varios de estos actores aportan desde una gran capacidad analítica y desde un recorrido que no se puede desmerecer. Ergo, lejos de querer agotar la discusión o de pretender realizar planteos inéditos, a los fines del presente trabajo, nos interesa dar cuenta de que pasa en la arena de las relaciones institucionales, cuando desde la academia llevamos esta propuesta de prácticas a distintos actores.

Claramente, en el proceso de discusión y negociación respecto a los lineamientos que guiarán la actividad de los/as estudiantes, y a las posibilidades y límites respecto a las incumbencias que estos/as tendrán, queda al desnudo la inconsistencia de la propuesta, o, dicho de otro modo, el carácter artificial de "armar" procesos anuales conforme a etapas metodológicas mutuamente excluyentes.

Esto se ve claramente cuando los/as interlocutores/as son actores que no están embebidos en lógicas de pensamiento particulares de nuestra disciplina, por ejemplo, cuando el/a interlocutor/a es un decisor político, funcionario/a, profesional de otra disciplina o referente de un movimiento social. La presencia de este tipo de interlocutores/as es frecuente en instancias iniciales de acercamiento interinstitucional, donde se discuten los lineamientos generales de los acuerdos, y por ende, se ponen sobre la mesa qué pretende cada actor del otro (al menos desde su intencionalidad explícita)

En esos procesos de discusión y negociación, se va recortando la realidad de manera tal que pueda traducirse en un plan académico que contemple la producción de productos específicos en un tiempo determinado.

En este punto, nos interesa remarcar la identificación de la lógica de este tipo de pensamientos, basada en la racionalidad instrumental, que está presente no solo en este escenario particular de las relaciones institucionales para las prácticas pre-profesionales, sino también en otros campos del quehacer profesional. Se trata de una lógica vinculada a la planificación normativa, esto es, la posibilidad de que un actor -en este caso la academia- fije los objetivos y las trayectorias para alcanzarlos -esto es, el programa académico-, en un escenario donde, por definición, no controla todas las variables -esto es, los escenarios institucionales o territoriales donde se desarrollarán las prácticas pre-profesionales.

Esta lógica de pensamiento, no solo ha sido fuertemente discutida por diversos autores (desde Matus en adelante), sino que es refutada por la evidencia empírica cotidiana. Cabe resaltar, que incluso, desde la formación teórica que contempla el plan de estudios de la carrera de trabajo social, esta discusión está presente y se forma a los estudiantes (desde la teoría) introduciendo el pensamiento estratégico

(que ha sido desarrollado por diversos autores, en contraposición a la racionalidad que venimos problematizando)⁵⁷. Entonces, cabe preguntarnos, porque desde la propuesta de las prácticas pre-profesionales, seguimos insistiendo con esta falacia de la separación de niveles anuales según etapas del método de intervención?

Sabemos, como expresamos más arriba, que no estamos planteando nada inédito, y que la necesidad urgente de revisar esta propuesta ya constituye una realidad que ninguno de los actores implicados desconoce. En esta línea, retomamos el aporte de Cazzaniga cuando propone pensar la metodología como estrategia, como combinación de movimientos bajo la lógica de la complejidad. Y desde esta posición reafirmamos la propuesta de las prácticas integradas, planteando la posibilidad de que los/as estudiantes realicen la totalidad de su proceso formativo a partir de una práctica pre-profesional constituida en un escenario determinado, en donde el recorte de este escenario estaría dado por el criterio priorizado al interior del mismo, es decir, el criterio que estructura el campo, ya sea este la temática o el territorio. De esta manera, el/la estudiante, o mejor dicho el grupo de estudiantes, podría ir trabajando los contenidos básico, a lo largo de todo el proceso, conforme a las exigencias de las coyunturas, es decir, con un criterio de realidad.

Para desarrollar esta propuesta, sería necesario pensar, entre otras cuestiones, ¿cuales son las capacidades y habilidades que con las que el/la docente debería contar para poder acompañar este tipo de procesos de formación? Desde ya, debería contar con una fuerte formación propia y ejercicio del pensamiento estratégico, para ser capaz de poder "captar" la complejidad del escenario y de los diversos procesos que en él se desarrollan.

Por último, nos interesa bosquejar algo vinculado a la diferencia entre pensamiento teórico y pensamiento epistémico, que plantean tanto Zelmenman como Cazzaniga. Estamos pensando en la posibilidad de constituir al **pensamiento epistémico como una lógica de entrada al campo**. Y en este sentido, nos preguntamos ¿qué procesos podrían fomentar la capacidad del pensamiento epistémico en los/as estudiantes?

Conclusiones

A lo largo del presente trabajo, hemos intentado visualizar, analizar y problematizar algunos aspectos claves presentes en nuestro ámbito de intervención específica dentro del Área de Talleres, esto es los procesos de relaciones institucionales que conllevan a la concreción de los convenios de prácticas pre-profesionales.

Nos hemos centrado fuertemente en dos aspectos, a saber: los criterios de selección de los centros de prácticas y la propuesta académica.

En el marco del análisis presentado, hemos intentado dar cuenta de algunos nudos, a nuestro entender, sumamente significativos en estos procesos, como ser:

- identificar los actores presentes en estas relaciones institucionales, sus

57 Véase, por ejemplo Matus C. Política, Planificación y Gobierno. Caracas: Fundación Altadir; 1992.

lógicas, sus posicionamientos, sus acciones, tipo de relaciones, etc.

- las implicancias que este juego de actores imprime en los criterios formales, pero sobre todo informales, a través de los cuales se seleccionan los centros de prácticas
- la problematización de estos criterios, introduciendo la noción de evaluación de la pertinencia histórica de las relaciones institucionales y ponderando la necesidad de análisis, praxis y propuestas formativas, desde la exigencia de las coyunturas
- la presencia irremediable del conflicto, en todos estos procesos
- la necesidad de una propuesta académica que supere la lógica etapista y normativa y que contemple la posibilidad de prácticas integradas a partir de campos, la cuestiones metodológicas como insumos dentro de una lógica estratégica y al pensamiento epistémico como una premisa de entrada al campo.

Sin duda, estas reflexiones no agotan el debate respecto a la propuesta de prácticas pre-profesionales, pero pretende ser un insumo para las discusiones y avances que se están generando en relación a la redefinición del Plan de Estudios de la Carrera de Trabajo Social en la UBA.

Bibliografía

Bourdieu P., Wacquant L. (2008) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Cazzaniga, S. (2009) "Sobre la imposibilidad de la intervención profesional: reflexiones para "poder" repensar" Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación en Trabajo Social UNER, Paraná. (mimeo)

Cazzaniga, S. (2006) "Reflexiones sobre la ideología, la ética y la política en Trabajo Social" Documento para la discusión presentado a la Mesa Ejecutiva de la FAPSS (Federación Argentina de Profesionales de Servicio Social), Posadas. (mimeo)

Karsz, S. (2006) "Pero ¿qué es el Trabajo Social? En *La investigación en Trabajo Social Volumen V. Publicación pos jornadas*. Paraná, Facultad de Trabajo Social UNER.

Matus C. (1992) *Política, Planificación y Gobierno*. Caracas, Fundación Altadir.

Zemelman, H. (2003) "Hacia una estrategia de análisis coyuntural". *En publicación: Movimientos sociales y conflictos en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 288p.

Zemelman, H. (2001) "Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas" Posgrado Pensamiento y Cultura en América Latina, México, Universidad de la ciudad de México.



Capítulo 7

Reflexiones sobre la formación profesional de los trabajadores/as sociales en investigación

Autores | **GAMARDO, Mónica**
GALANTE, Araceli
IERULLO, Martín

Como todo campo social, el científico es un campo de disputa.⁵⁸ Las disputas en el campo científico se centran en la adquisición del poder de nominación de los sujetos y de los procesos sociales. En este sentido, Cazzaniga explica que "*las enunciaciones disciplinares constituyen corpus conceptuales que guían las interpretaciones y acciones sobre diferentes aspectos de la realidad, que a la vez operan efectos de designación y clasificación por donde circula inevitablemente el poder.*" (Cazzaniga, 2006:3). Puede decirse, entonces, que el poder que otorga una posición a los integrantes de la comunidad académica es el poder que se liga a la capacidad de producir, transmitir y utilizar el conocimiento.

La hegemonía del Positivismo⁵⁹ para nominar a determinadas prácticas como "científicas", ha conducido a una discusión acerca la científicidad de las Ciencias Sociales. El debate se centra en el cuestionamiento a las posibilidades, en investigación social, de mantener los criterios de neutralidad y de objetividad en la producción de conocimientos, dado que los investigadores participan de la realidad que investigan. Esta controversia planteó a las Ciencias Sociales el desafío de lograr que las particularidades de su producción sean reconocidas frente a las denominadas "ciencias duras" y ha conducido tanto a la incorporación de los criterios positivistas en investigación social como a la inclusión de estas dificultades como una especificidad de las Ciencias Sociales, señalando que toda ciencia constituye un proceso social y por lo tanto, debe enfrentar los mismos problemas. (Souza Minayo, 2009).

Dentro de las Ciencias Sociales, cada disciplina lucha por lograr su propio reconocimiento y adquirir relativa autonomía. Al respecto, puede decirse que el Trabajo Social ha bregado por superar el carácter de *subalternidad* frente a otras disciplinas que lo ha identificado desde sus orígenes. Esta subalternidad ha estado dada principalmente por la impronta *interventiva* de la profesión, constituida por la demanda social frente a la disciplina, que no se construyó en torno a la producción de conocimientos, sino a partir de la necesidad de dar repuesta a los problemas que expresan la cuestión social.⁶⁰ Cabe señalar que este planteo no pretende limitar la producción de conocimiento a una conquista o reposicionamiento del campo profesional, cuyo fin específico sea permitirle una mejor ubicación y obtención de dominio en relación a otras profesiones. Si este fuera el sentido, nuestra reflexión quedaría atrapada en los mecanismos de las estructuras de justificación de poder y control social. Por el contrario, pensamos a la producción de conocimiento como un avance o etapa superadora del campo profesional, que nos permite ir más allá de una mirada superficial y poder llegar a demostrar el carácter social, histórico y no natural de la sociedad en que vivimos.

58 Para Pierre Bourdieu, la sociedad puede ser pensada como un "espacio" constituida por campos de fuerzas de relaciones objetivas, donde diferentes tipos de capital (económico, cultural, social, simbólico) que otorgan a quien lo posee poder en ese campo, definiendo su posición frente a otros agentes. En esta visión sobre la sociedad, los agentes luchan en cada campo por obtener los distintos tipos de capital, que confieren poder en el espacio social. (Bourdieu; 1984)

59 Souza Minayo (2009: 69) resume las tesis básicas del Positivismo de este modo: "1) la realidad se constituye esencialmente de aquello que los sentidos pueden percibir: 2) las ciencias sociales y las ciencias naturales comparten los mismos fundamentos lógicos y metodológicos: se diferencian sólo en el objeto de estudio; 3) existe una distinción fundamental entre el hecho y el valor: la ciencia se ocupa del hecho y debe buscar liberarse del valor" Souza Minayo (2009: 69); (bastardillas en el original).

60 Castel define la cuestión social como "una aporía fundamental en la cual una sociedad experimenta el enigma de su cohesión y trata de conjugar el riesgo de su fractura." (Castel, 1997:20).

Las bases del Trabajo Social son más doctrinarias que científicas, recibiendo una herencia intelectual conservadora ligada a la Doctrina Social de la Iglesia, al conservadurismo europeo y a la sociología funcionalista norteamericana. En la década del ´70, en América Latina, el movimiento de Reconceptualización extendió el campo de reflexión del Trabajo Social, tomándose a sí mismo como objeto de estudio, entendiendo su propia historia en la historia de la sociedad y resaltando la necesidad de producir conocimiento a partir de la práctica. En este período se comenzó a otorgar gran importancia a la investigación participativa o investigación-acción de Fals Borda, a la Investigación temática o concientización de Paulo Freire y en la década del ´80, a la Sistematización de la Práctica (S.P.)⁶¹. A partir de 1989, esta metodología fue parte del proceso de formación de los trabajadores sociales en la Universidad de Buenos Aires. En ese entonces, el Área de Prácticas Pre-profesionales de la Carrera de Trabajo Social la definió como *“una metodología de investigación que toma la práctica social como objeto de problematización y producción de conocimiento útil para describir, caracterizar y conceptualizar los fenómenos asociados a los problemas sociales”*.

A partir de 1991 los alumnos culminaban su formación de práctica pre-profesional con un Trabajo Final con modalidad de Sistematización. La Sistematización debía efectuar una contribución efectiva al campo de conocimiento de los problemas sociales abordados durante la práctica pre-profesional. Los primeros trabajos eran evaluativos y descriptivos, estaban fuertemente relacionados con las prácticas territoriales y se fundamentaban en la posibilidad de transferir y comunicar conocimientos que pudieran ser utilizados con otros actores y en otros contextos.

El debate disciplinario llevó a formalizar una metodología de S.P. sustentada en los principios del análisis cualitativo y en los procedimientos de los estudios microsociales. El objetivo era lograr que los alumnos pasaran de producir conocimientos sobre el plano de la experiencia de la práctica pre-profesional a la posibilidad de comprender las relaciones existentes entre los distintos fenómenos constitutivos de los problemas sobre los que interviene la disciplina. Paulatinamente, las producciones se alejaron de la modalidad de S.P. y se fueron utilizando los criterios de investigación en Ciencias Sociales. En 2004, este cambio se materializó en la modificación de la reglamentación de los Trabajos Finales, que pasaron a denominarse “Trabajos de Investigación/Sistematización Final” (T.I.F.).

Actualmente, el proceso de enseñanza en el T.I.F. apunta a que los estudiantes sean capaces de indagar y conceptualizar distintos aspectos vinculados a sus prácticas pre-profesionales, favoreciendo la integración y puesta en juego de los aprendizajes y competencias aportados por las distintos espacios que conforman el Plan de Estudio de la Carrera. La formación de grado habilita a los egresados de la Carrera de Trabajo Social para la investigación social, formación que los graduados pueden profundizar en las maestrías y doctorados ofrecidos por la Universidad. .

Aunque en los últimos años, se observa que el colectivo profesional avanza en la conquista de espacios para la producción de conocimiento (proyectos de investigación, becas de investigación, generación y participación en encuentros

⁶¹ Los antecedentes más significativos los encontramos en el CELATS, en los trabajos de T. Quiroz y M. Morgan y en la corriente de trabajos de Educación Popular de Chile.

científicos, publicaciones), es llamativa la escasa producción académica del Trabajo Social frente a otras disciplinas.

Partiendo de estas reflexiones, en este trabajo nos proponemos analizar las características específicas del proceso de producción de conocimientos en el Área de Trabajo de Investigación Final de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires, tomando en consideración los principales debates éticos y epistemológicos que lo atraviesan.

La intervención como punto de partida del proceso de investigación

Cazzaniga (2003) plantea que Trabajo Social para Freud, sería un "*oficio imposible*" junto al de "*educar, curar y gobernar*", en tanto la demanda que se efectúa hacia la disciplina es la de solución de los problemas sociales. Este mandato genera ciertas incomodidades en los trabajadores/as sociales y en los estudiantes que se insertan en distintos espacios institucionales, que pueden describirse como sentimientos de omnipotencia-impotencia frente los problemas que se presentan y en muchas ocasiones, una sensación de encontrarse frente a la "invasión" por parte de otros actores (profesionales de otros campos disciplinares, dirigentes políticos y de organizaciones de base) que cuestionan los lineamientos técnicos de sus intervenciones

Estas incomodidades inciden también en el proceso de investigación en Trabajo Social, ya que ésta suele tener como punto de partida la práctica profesional. Esta situación es compartida por los estudiantes que efectúan los T.I.F.s ya que la producción de conocimiento toma como base sus experiencias pre-profesionales.

Al respecto, se observa que muchos estudiantes se sobre-implican con el proceso de intervención, lo que no sólo condiciona el modo en que se construyen los problemas de investigación y los objetivos, sino también el análisis de datos.⁶²

A pesar de estos problemas, pensamos que el hecho de que el T.I.F tome como eje el análisis del espacio micro-social en el que se desarrolló la práctica profesional no resulta una condición negativa o limitante, sino que por el contrario aporta a la viabilidad del proceso. En la mayoría de los casos, las relaciones que los estudiantes establecieron con distintos referentes institucionales y con los sujetos que demandaron la intervención del Trabajo Social durante la práctica pre-profesional habilitan la "entrada al campo" (que constituye, generalmente, un punto crítico de la recolección de datos) y facilitan la comprensión de los procesos sociales que se investigan y el significado que les atribuyen los sujetos que participan en el estudio. Además, sus experiencias previas favorecen la adquisición de habilidades para reconocer las dinámicas complejas y multidireccionales que se expresan en el espacio de lo micro-social, lo que suele traducirse que los problemas de investigación que plantean los diseños resultan relevantes no sólo para el colectivo

⁶² La sobre-implicación constituye una relación con un objeto (las demandas de la institución, de los sujetos de la intervención, la teoría, etc.) que impide que el sujeto desarrolle su implicación (interés, compromiso) por otros objetos. (Loreau, 1990). Así, por ejemplo, nos encontramos con grupos de estudiantes que refieren sólo a los aspectos "negativos" de la institución, o quienes, por el contrario, parecen idealizarla.

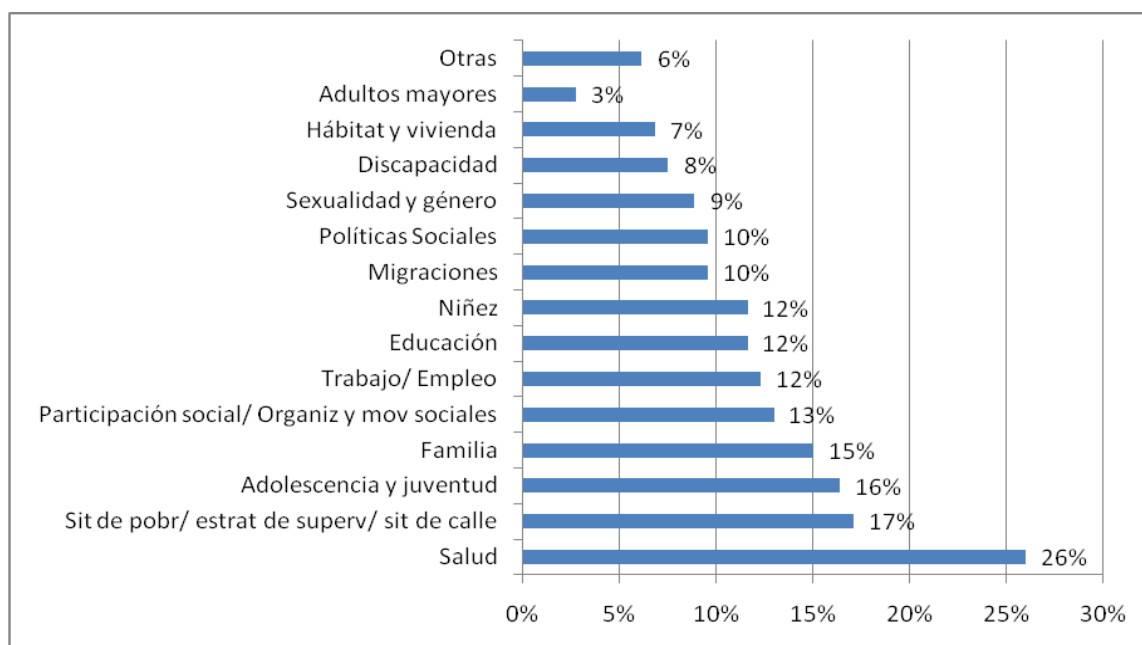
profesional, sino para la población. De este modo, los T.I.F.s tienden a efectuar un análisis complejo sobre los múltiples sentidos que entranan la realidad y de los contextos que constriñen pero que también habilitan la práctica profesional (Cazzaniga, 2006).

Pensamos que la impronta interventiva del Trabajo Social facilita que los trabajadores/as sociales adquieran habilidades para identificar los problemas de la inadecuación de las teorías a la realidad, así como la articulación entre los procesos macro y micro-sociales. En este sentido, destacamos la importancia para la disciplina la interrogación sobre las características de los colectivos sociales, los espacios que ocupan, sus temporalidades, su capacidad de incidir en la orientación de la sociedad y su relación con el Estado. Son preguntas que remiten al análisis de los procesos sociales que intervienen en la construcción de las identidades y el modo en que los sujetos expresan el conflicto e inciden o intentan incidir sobre él. (Zemelman, 2003).

Temas, actores, temporalidades

Los Trabajos de Investigación Final se enmarcan en distintas áreas temáticas, que suelen definirse en relación a las características de las prácticas pre-profesionales. Tomando en cuenta los TIFs aprobados en el trascurso de 2009 y 2010 (hasta julio) (Véase Anexo N° 1), puede observarse la siguiente composición:⁶³

Gráfico N° 1: Trabajos aprobados según áreas temáticas (respuestas múltiples)



Elaboración propia. Fuente: Base de datos TIF Base de datos TIF (sobre 146 TIF aprobados, entre mayo de 2009 y julio de 2010)

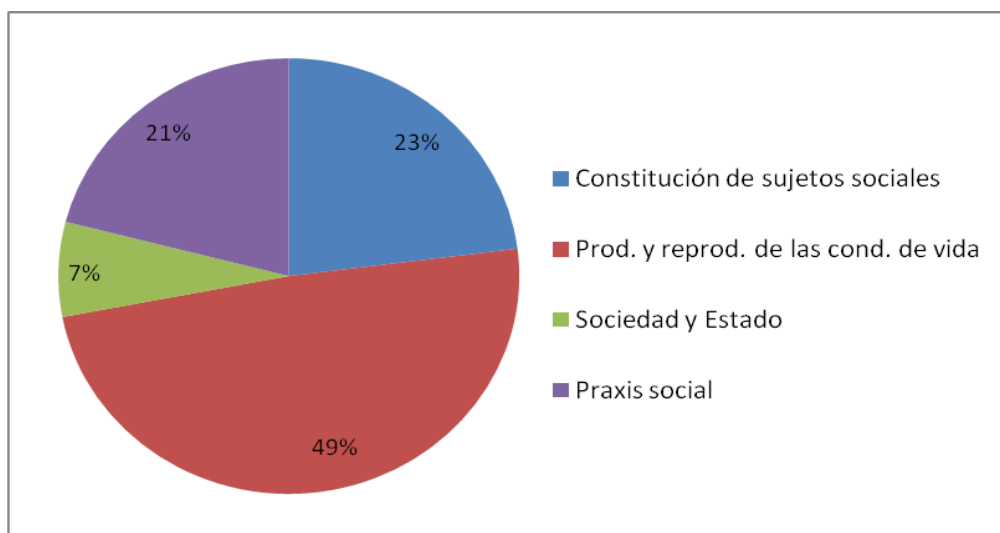
⁶³ Los estudiantes que realizan los TIF completan una ficha en la que se le solicitan algunos datos acerca del mismo. En el caso del área temática, se les solicita a los estudiantes que opten por un máximo de 2 (dos) áreas temáticas entre las siguientes: Salud, situación de pobreza/estrategias de supervivencia, familia, sexualidad y género, niñez, adolescencia y juventud, adultos mayores, participación social/organizaciones y movimientos sociales, trabajo/empleo, economía social, educación, migraciones, políticas sociales discapacidad y hábitat y vivienda.

Si bien las áreas temáticas son diversas, Clemente (2002) identifica los siguientes núcleos temáticos desde los cuales el trabajo social puede realizar una contribución especial al campo de las Ciencias Sociales:

- **Constitución de sujetos sociales:** Alude a los procesos vinculados al trabajo con sectores populares y los procesos de organización entorno a sus problemas. Problematisa los procesos de construcción de liderazgos, la caracterización de las organizaciones comunitarias y la transversalidad de las cuestiones de género en la manifestación y abordaje de los problemas sociales.
- **Producción y reproducción de condiciones de vida:** Alude a los mecanismos y sistemas que de manera espontánea o inducida tienden a compensar déficit en las condiciones de vida de los grupos vulnerables.
- **Sociedad y Estado:** Se relaciona con inserción del Trabajo Social en el campo de las políticas públicas y supone el abordaje de temas como: modelos institucionales, circuitos de satisfacción de demandas, organización y administración de los sistemas de asistencia y promoción social, desarrollo, local, mecanismos de alianzas multiactorales, entre otros.
- **Praxis social:** Alude a la teoría de la intervención, como nudo de problematización para el desarrollo de la profesión.

De acuerdo a estos núcleos temáticos, los trabajos aprobados en el último período se agrupan de la manera expresada en el siguiente gráfico:

Gráfico N° 2: Trabajos aprobados según núcleos de investigación



Elaboración propia. Fuente: Base de datos TIF. (sobre 146 TIF aprobados, entre mayo de 2009 y julio de 2010)

A partir de la lectura de este gráfico puede afirmarse que si bien el conjunto de los trabajos presentados abordan los cuatro núcleos temáticos señalados anteriormente, resultan preponderantes aquellos que dan cuenta de las condiciones de vida y de las estrategias de reproducción social de los sectores pauperizados. Podemos decir entonces, que los estudiantes buscan aportar al campo de la

investigación de las Ciencias Sociales, a partir de la descripción y análisis de los procesos sociales, dando cuenta de las experiencias y perspectivas de los sujetos.

Zemelman (2001) plantea que el pensamiento tiene que adecuarse a la lógica de los procesos históricos. Esto significa asumir que los fenómenos históricos son complejos en su dinamismo: se desenvuelven en varios planos de la realidad, son a la vez macro y microsociales y tienen distintas temporalidades. Al respecto, podemos señalar que la investigación en el Área de Trabajo de Investigación Final no sólo está atravesada por la posición de la disciplina en el campo científico, sino también por las características de las relaciones que se establecen entre los distintos sujetos que participan del proceso. En este sentido pueden señalarse los siguientes actores principales:

- los investigadores (los estudiantes y los docentes tutores que los guían),
- las unidades de análisis (en tanto sujetos de la investigación),
- los evaluadores de la producción realizada.

Las complejas relaciones entre estos sujetos deben ser tomadas en cuenta a la hora de analizar la producción académica realizada, en tanto la estructuración de relaciones de poder al interior de este espacio condiciona en cierta manera la forma en la que se expresa el proceso de producción de conocimientos.

En este sentido, la dimensión temporal aparece como condicionante del proceso de investigación. Se pueden identificar distintas coordenadas de espacio-tiempo que muchas veces entran en tensión:

- Los tiempos académicos: tanto aquellos que determinan los plazos para la presentación del diseño de investigación y del informe final) como aquellos vinculados al devenir de la práctica pre-profesional.
- Los tiempos de los sujetos que participan en la investigación: los estudiantes, los docentes, los referentes de las instituciones en los que éstas se efectúan, los de las instituciones en sí mismas, los docentes que acompañan las investigaciones. Debe tenerse en cuenta que la disponibilidad del tiempo de los estudiantes está relacionado no sólo con sus condiciones de vida (por ejemplo, el tipo de inserción en el mercado laboral y en sus redes familiares) sino también con el lugar que tiene la producción del TIF en su trayectoria académica.⁶⁴

De esta manera, la interrelación entre distintos actores condiciona el proceso de investigación efectuado por los estudiantes, quienes abordan el desafío de producir conocimientos que otorguen visibilidad a las manifestaciones de la cuestión social y a las condiciones de vida de los sujetos con los que se relacionan los/as trabajadores/as sociales a partir de las experiencias de las prácticas pre-profesionales, de su trayectoria académica y de sus propias condiciones de vida, lo que implica efectuar opciones teóricas, éticas y políticas.

⁶⁴ Por ejemplo, mientras un gran número de estudiantes comienzan el diseño de investigación al promediar su trayectoria académica de grado, muchos la efectúan al culminarla.

La dimensión ética de la investigación en Trabajo Social

Si se concibe a la ciencia como la búsqueda desinteresada de conocimiento regido por la verdad como valor, la dimensión ética queda excluida del debate. Las aplicaciones de los conocimientos desarrollados por los científicos y los posibles perjuicios que puedan derivarse de dicho uso, no serían responsabilidad de los científicos ni de la labor de la ciencia. Los responsables de los usos sociales del conocimiento serían entonces los que detentan el poder ya sea político y/o económico, quedando la ciencia eximida de toda responsabilidad al respecto. Al considerarla ajena a los aspectos negativos y destructivos de sus aportes, la práctica científica estaría excluida de toda crítica ética. Los conocimientos producidos por la actividad científica serían considerados como instrumentos, los cuales pueden ser utilizados con fines positivos o negativos. Esta visión de la ciencia y de su vinculación con las cuestiones éticas es denominada por Mario Heler (1998) como "*la responsabilidad del martillo*".

Esto nos conduce a una paradoja: la actividad científica es responsable de los resultados benéficos de su aplicación pero no de los perjuicios. Ante esta situación debemos plantearnos: si la ciencia es una actividad humana que contribuye a modificar la naturaleza y la sociedad ¿podemos dejar de lado la reflexión ética? ¿es posible disociar la dimensión ética de la ciencia?

Rompiendo con la visión hegemónica de la ciencia, es decir, considerando que toda verdad es siempre una verdad útil, podemos afirmar que el conocimiento es el método más decisivo de intervención. Por otra parte la distinción entre teoría y práctica, si bien es cierto que se trata de conceptos diferentes, se encuentran mutuamente implicados. Esta afirmación rompería con la creencia según la cual algunos subcampos mejor posicionados dentro de las Ciencias Sociales se dedican a pensar, mientras que otros al hacer. En este sentido podemos reconocer dentro del Trabajo Social no sólo una dimensión interventiva sino también una dimensión vinculada a la producción de conocimiento.

Al considerar que todo conocimiento es un conocimiento útil no podemos excluir del debate los usos que del mismo se puedan hacer, por lo tanto es imposible ignorar la reflexión ética. Los Trabajadores Sociales por nuestra inserción profesional, por la proximidad con que se observan los fenómenos en estudio, por la información relativa a la cotidianeidad de los sujetos con quienes trabajamos y la información en torno a sus actividades y comportamientos relacionados a la reproducción social, contamos con los insumos necesarios a partir de los cuales es posible la producción de conocimiento. Cabe entonces preguntarnos ¿para quién es útil el conocimiento producido por la categoría profesional?, ¿para otros Trabajadores Sociales, ¿para la propia comunidad, barrio o población con la cual trabajamos?, ¿para poder diseñar políticas sociales acordes a cada realidad?, ¿para las instituciones encargadas de mantener el orden social vigente?, ¿para fortalecer movimientos y organizaciones de base?, etc.

Podemos afirmar que las Ciencias Sociales y el Trabajo Social como subcampo de éstas, requieren de una discusión y autocrítica continua para no convertirse en fuente de justificación de estructuras de poder y productores de insumos necesarios

para el control social. Esto lleva a un continuo cuestionamiento de las categorías teóricas con las que se nominan los procesos sociales.

La construcción y redefinición de categorías teóricas en el proceso de investigación

La construcción y redefinición de las categorías teóricas capaces de facilitar el estudio de los fenómenos sociales resulta una cuestión central en todo proceso de investigación. En cuanto a las investigaciones realizadas por los estudiantes, se observa que en algunos casos, se utilizan marcos conceptuales y categorías teóricas que no parecen captar adecuadamente toda la complejidad de la realidad que se quiere conocer. Estas dificultades para pensar críticamente las teorías desde las cuales interpretar y explicar los fenómenos, puede trasladarse también a la elección y selección acrítica de métodos y técnicas de investigación. Este problema puede vincularse a la coexistencia de distintos modos de nominar la realidad en el marco categorial de la disciplina, en el que subyacen supuestos que tienen distintas implicaciones éticas, teóricas y políticas.

Recortar, discutir, conceptualizar a los sectores con que se vincula el Trabajo Social constituye una necesidad constante en la disciplina, en su intento de distinguir su campo categorial. Este proceso se caracteriza por la adopción de distintas corrientes teóricas que difieren en el modo de nominar los objetivos y estrategias metodológicas que constituyen el espacio profesional, en cada contexto sociohistórico. Cabe señalar que al nombrar al *otro*, no sólo se reconoce al sujeto con el que se vincula la profesión, sino también que se ejerce un poder disciplinar que opera en la construcción de la subjetividad de las personas con las se relaciona el Trabajo Social (Cazzaniga, 2006).

Por ejemplo, pueden identificarse profundas diferencias éticas y teóricas entre los términos con los que se nombra a los sujetos con los que se relacionan los/as trabajadores/as sociales. Por ejemplo, los términos cliente, asistido y usuario⁶⁵, remiten a la relación que se establece entre los sujetos que se vinculan con un servicio donde los/as trabajadores/as sociales son agentes, mientras que los términos población marginada, proletariado, pueblo, hacen referencia a lo colectivo, es decir a un lugar en la estructura social, a una condición de clase o a su situación socioeconómica⁶⁶. Por otra parte, también se incorporaron al discurso de la disciplina términos tales como población objetivo, población con necesidades

65 El término cliente abstrae a los sujetos de las condiciones concreta de existencia, de las relaciones y significaciones que lo constituyen como tal y por lo tanto, lo responsabiliza de sus problemas, al posicionarlo como quien ha tiene una imposibilidad personal para insertarse en el mercado. La noción de asistido significa "acompañar a otro en un acto público" lo que plantea distintos interrogantes sobre las características del "acto público" (si se trata del ejercicio de derechos o de efectuar un trámite burocrático) y del "acompañamiento" (si contribuye a la autonomía o al tutelaje, por ejemplo). El término usuario remite a la intermediación del Estado para la reproducción de la sociedad capitalista, a través de la oferta de servicios públicos. Si pueden efectuarse a esta denominación las mismas críticas que a las de cliente, posiciona al Trabajo Social como agente de servicios a los que los usuarios tienen derecho y que se relaciona con los agrupamientos que promueven su defensa. (Cazzaniga, 2006)

66 La teoría de la marginalidad impregnó al Trabajo Social a fines de los '50 durante los 60. Cazzaniga(2006) advierte que se describe a la población marginal como un sector social sin aspiraciones, sin valores humanos, que no participa de la vida de la sociedad en general, que mantiene la responsabilización de la comunidad por sus problemas. Las nociones de proletariado y de pueblo se ligan al movimiento de Reconceptualización, que en los 70 incorpora la teoría marxista al Trabajo Social. Desde esta visión el pueblo incluiría al campesinado y a las masas obreras, así la cultura popular fue vista como "autónoma" y "auténtica", negando la circulación cultural entre clases.

básicas insatisfechas (NBI) y población en riesgo⁶⁷, términos técnicos que se incluyeron en el sustento ideológico de las políticas focalizadas recomendadas por distintos organismos internacionales que respondían a los lineamientos del Consenso de Washington (Cazzaniga, 2006).

Zemelman (2001) plantea que el *pensamiento epistémico* puede ser una forma de afrontar la selección acrítica de categorías teóricas para comprender los fenómenos sociales. El pensamiento epistémico es una postura, una actitud que tiene cada persona frente a las circunstancias que quiere conocer. Es decir, partir de la duda previa, a-teórica sobre el objeto de estudio. Retomando a Bachelard, Zemelman sostiene que el pensamiento epistémico se ubica entre el riesgo de "*poner nombres viejos a cosas nuevas*" y de creer que porque las cosas no tienen nombre son "*innombrables*". La centralidad del pensamiento epistémico es la pregunta y supone buscar los sentidos que pueden tener las cosas que se están tratando de pensar. Por eso, el eje del pensamiento epistémico es la construcción de categorías (como clase social, conflicto, sociedad), que a diferencia de los conceptos teóricos, no tienen un contenido preciso, sino muchos contenidos.

Para Zemelman (2001) el pensamiento epistémico permite reconocer diversidades posibles con contenido y encadenar el pensamiento a la realidad no conocida, es decir, a la construcción de problemas de investigación. También implica cuestionar lo empírico, como única fuente de construcción de categorías, ya que en este plano, suelen manifestarse los temas de investigación (la pobreza, la injusticia, la desigualdad), que muestran sólo una parte de la complejidad del problema. De esta manera, *problematizar desde el tema* significa desentrañar críticamente las relaciones que lo constituyen.

Consideraciones finales

La formación en investigación de los estudiantes de Trabajo Social de la U.B.A. se ha ido afianzando en los últimos años a partir de procedimientos más rigurosos para la elaboración de diseños, recolección y análisis de la información. Por otra parte la incorporación del "tutor temático" contribuyó para orientar la lectura y elaboración del documento final, elevando la calidad de los mismos.

Los Trabajadores Sociales, por nuestro tipo de inserción profesional, solemos presentar cierta "complicidad" con los sujetos de nuestras investigaciones, lo cual en ocasiones impide tomar distancia del objeto de estudio para analizarlo adecuadamente. Este aspecto merece una reflexión conjunta con los alumnos que realizan sus Trabajos de Investigación Final, especialmente en relación a la dialéctica entre "distancia y compromiso", ya que es preciso lograr que dicho

67 Cazzaniga (2006) plantea que el término población objeto despersonaliza e incluso deshumaniza y tiende a fragmentar la sociedad. También explica que la concepción de población NBI, de Línea de Pobreza (LP) y de Línea de Indigencia, si bien son estadísticos que permiten describir a grupos poblacionales, deben ser interpretados a la luz de las experiencias y significados que se le otorgan los sujetos a esas condiciones. Por otra parte, la concepción de población en riesgo introduce aspectos simbólicos (aunque puede efectuarse una operación semántica que pase de estar en riesgo a ser riesgoso, peligroso) con un acento economicista, ya que el énfasis se pone en mostrar el gasto que significará la no atención de la población identificada como tal, lo que produce un corrimiento de la promoción del derecho a una vida digna.

trabajo investigativo se convierta en un momento “*objetivante*”⁶⁸ de la práctica pre-profesional.

Como se señaló precedentemente todo conocimiento es siempre conocimiento útil, por lo tanto no se puede dejar de lado el reflexionar sobre cuestiones éticas en relación a las producciones o investigaciones, es decir en relación a los destinatarios o al uso que se pueda realizar del conocimiento producido. Por otra parte la cuestión ética involucra todo el proceso dado la interacción con los sujetos con los que se investiga.

Retomando las reflexiones sobre el carácter interventivo de nuestra profesión, podemos afirmar que éste nos nutre de una experiencia que no sólo nos facilita el “trabajo de campo” (en relación a la recolección de datos y al vínculo con los sujetos de la investigación), sino que además favorece la elaboración de hipótesis a partir de los observables empíricos de la práctica profesional, para una adecuada definición del problema de estudio.

Este proceso de producción de conocimiento, que también se constituye en un proceso de enseñanza y aprendizaje, está atravesado por diversos condicionantes como la dimensión temporal (tiempo de los estudiantes, de los sujetos de la investigación, de las instituciones y de los docentes). Otro factor interviniente lo constituye la situación académica de los alumnos en relación a las materias cursadas al momento de realizar el T.I.F., ya que si se trata de un estudiante próximo a egresar dispondrá de un mayor sustento teórico metodológico para el trabajo investigativo y particularmente, para el análisis epistémico.

El pasaje de la producción de trabajos de Sistematización de la Práctica a los Trabajos de Investigación Final implicó la elaboración de normativas que formalizaron las modificaciones que se propusieron. Estas disposiciones pueden ser consideradas por algunos sectores estudiantiles como limitantes de sus intereses y expectativas pero han contribuido a que los estudiantes que el tiempo promedio de presentación del T.I.F. sea de un año después de haber aprobado el diseño. (Ver Anexo).

Los docentes a cargo del Área de T.I.F. realizamos una permanente revisión y ajuste de metodología de los instrumentos e insumos de la práctica docente pero entendemos que la deliberación sobre la formación en investigación se liga a la discusión sobre el perfil profesional de los egresados de la Carrera de Trabajo Social de la UBA, debate que forma parte del proceso de actualización del Plan de Estudios que se está dando en el presente.

⁶⁸ Souza Minayo define a la *objetivación* como “el proceso de investigación que reconoce la complejidad del objeto de las ciencias sociales, teoriza, revé críticamente el conocimiento acumulado sobre el tema en cuestión, establece conceptos y categorías, usa técnicas adecuadas y realiza análisis que son al mismo tiempo específicos y contextualizados. La objetivación lleva a repudiar el discurso ingenuo o malicioso de la neutralidad, pero exige buscar formas de reducir la incursión excesiva de los juicios de valor en la investigación” (Souza Minayo, 2009:51).

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (1984) "Espacio social y génesis de las clases" En *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, 1990, p. 281-309.

Castel, Robert (1997): "*La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*". Buenos Aires, Editorial Paidós.

Cazzaniga, Susana del Valle (2006): "*Los sujetos de la acción profesional*". Ficha de cátedra de la Facultad de Trabajo Social, Entre Ríos, UNER, (soporte digital).

Cazzaniga, Susana del Valle (2006): "*Reflexiones sobre la ideología, la ética y la política en Trabajo Social*" Documento para la discusión presentado a la Mesa Ejecutiva de la Federación Argentina de Profesionales de Servicio Social, Posadas (soporte digital).

Cazzaniga, Susana del Valle (2006): "*Sobre la imposibilidad de la intervención profesional: reflexiones para "poder" repensar*". Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación en Trabajo Social de la UNER, Paraná (soporte digital).

Clemente, Adriana (2002): "Notas sobre investigación, formación y práctica profesional." En: *Nuevos escenarios y práctica profesional. Una mirada crítica sobre el Trabajo Social*. Buenos Aires, Editorial Espacio.

Demo, Pedro (1997): "*Conocimiento Moderno. Sobre ética e intervención del conocimiento*". San Pablo, Editorial Vozes.

Heller, Mario (1998): "*Ética y Ciencia: la responsabilidad del martillo*". Buenos Aires, Editorial Biblos.

Heller, Mario (2004): "*Ciencia incierta. La producción social del conocimiento*". Buenos Aires, Editorial Biblos.

Iamamoto, Marilda (1992): "*Renovación y conservadurismo en el Servicio Social. Ensayos críticos*". San Pablo, Editorial Cortez.

Loreau, René (1990): "*Implicación y sobreimplicación*". (Traducido por María José Acevedo). Disponible en: <http://catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/rl%20iys.pdf> consulta 17/07/2010.

Souza Minayo, María Cecilia (2009): "*La artesanía de la investigación cualitativa*", Buenos Aires, Editorial Lugar.

Zemelman, Hugo (2003): "Hacia una estrategia de análisis coyuntural". En: Seone, José, *Movimientos sociales y conflictos en América Latina*, Buenos Aires, Programa OSAL, CLACSO. Disponible en:

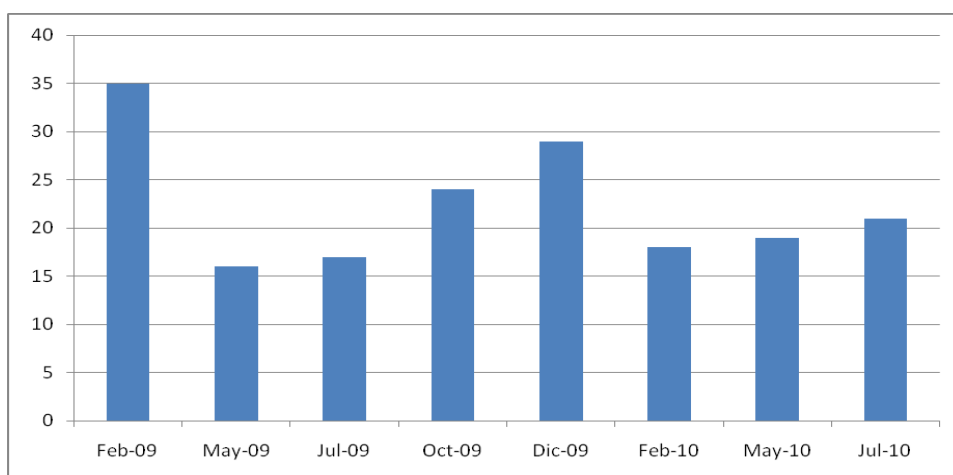
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/seoane/zemelman.rtf>, consulta 1/07/2010.

Zemelman, Hugo (2001): "*Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*". México, Posgrado Pensamiento y Cultura en América Latina, Universidad de la ciudad de México. (digitalizado)

ANEXO N° 1: DESCRIPCIÓN DE LOS TRABAJOS APROBADOS EN 2009 Y 2010.

En el período transcurrido desde febrero de 2009 a julio de 2010 se aprobaron un total de 179 trabajos de investigación final, realizados por 350 estudiantes. Estos trabajos se distribuyen de la siguiente manera de acuerdo con la fecha de aprobación correspondiente:

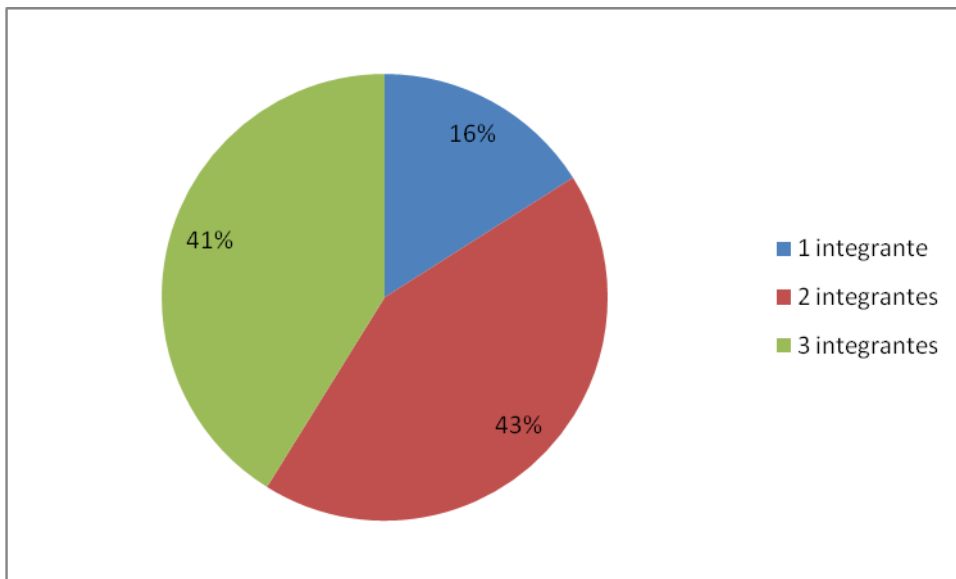
Gráfico N° 1: TIF aprobados según fecha de aprobación



Elaboración propia. Fuente: Registros Área TIF.

Con respecto a la autoría de los trabajos aprobados, la normativa establece que la misma puede ser individual o grupal (en este último caso, no puede superar los tres autores). Con respecto a los trabajos aprobados en el período estudiado, en su mayoría fueron realizados por equipos de dos estudiantes, tal como puede evidenciarse en el siguiente gráfico:

Gráfico N° 2: TIF aprobados según cantidad de autores



Elaboración propia. Fuente: Registros Área TIF.

A partir de mayo de 2009, se desarrolla una Base de Datos de Trabajos de Investigación Final aprobados. La misma se conforma a partir de un formulario en formato excel que los estudiantes deben presentar en el coloquio de defensa de los trabajos.

Hasta julio de 2010, el formulario fue completado para un total de 146 trabajos. A través de la construcción de esta base de datos se ha facilitado la sistematización y análisis de algunos aspectos de los trabajos aprobados, los cuales se incluyeron en la presentación del presente trabajo.



Capítulo 8

Proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la reforma del plan de estudios

Autora | **BRUNO, María Luz**

Introducción

Para el presente trabajo se plantean dos objetivos. Por un lado generar una discusión teórica respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, que habilite una reflexión sobre la propia práctica docente desempeñada en la Universidad de Buenos Aires. A la vez se apunta a repensar la propuesta formativa de la propia materia que se enseña, en relación con los demás sub trayectos que integran la currícula de la Carrera, en especial el de la práctica pre-profesional; buscando así contribuir a la generación de insumos que aporten al proceso Reforma del Plan de Estudios.

Lo particular de este desarrollo es que su autora no es docente del Área de taller de la Carrera de Trabajo Social, aunque si docente de esta casa de estudios, en la materia nivel de intervención III, relacionada con la intervención con familias. Por otra parte desde su ámbito laboral de intervención profesional, se ha constituido en referente de centro de práctica para los estudiantes de taller nivel IV (en el cuál se aborda la cuestión familiar). Vale decir, se realiza ese trabajo desde una doble condición de ser docente de la materia nivel de intervención III y a la vez referente del centro de prácticas para taller nivel IV.

La unidad de análisis desde donde se intentará profundizar sobre los objetivos mencionados, se inscribe entonces en la dimensión de la familia y la intervención con familias.

Se buscará trabajar este desarrollo asumiendo la modalidad de *reflexión epistémica*⁶⁹, que invita a la formulación de preguntas, a partir de la duda, a poner en cuestión los bagajes apprehendidos. Algunas preguntas emergentes quizás nos sirvan como elementos disparadores para la reflexión:

- ¿Cómo enseñamos? ¿Qué estrategias didácticas nos damos en el proceso de enseñanza? ¿Qué lugar tiene el estudiante en ese proceso?
- ¿Qué enseñamos? ¿Qué contenidos impartimos a nuestros estudiantes?
- ¿De qué manera se inscribe nuestra práctica docente en el marco del Plan de Estudios de la Carrera?

Son algunas de las cuestiones que intentaremos dilucidar.

69 ZEMELMAN, H; Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Material escrito de la Conferencia magistral dictada en la Universidad de la Ciudad de México, año 2001.

Preguntas sobre el cómo enseñar: La construcción del conocimiento

"Pensar en la enseñanza es pensar en la comprensión de los alumnos, la práctica moral en tanto ética de la misma práctica, se construye en una invitación constante, por parte del docente a reflexionar sobre la condición humana y su actividad docente"⁷⁰. Resulta indispensable en primer lugar problematizar el proceso de formación ejercido por el docente.

Como toda práctica, la misma merece ser frecuentemente revisada, supervisada, en función de alcanzar mayores niveles de *elucidación*, entendida como "el acto a través del cual los hombres piensan lo que hacen y saben lo que piensan"⁷¹. Pensar el acto de enseñar y saber como pensamos ese acto, constituye el primer problema que requiere de nuestra atención.

Para avanzar en el análisis del acto de enseñar, tal como se afirmó en el primer párrafo de este apartado, es necesario preguntarse por la comprensión de los alumnos, por el acto de aprender; de esta manera surge un primer interrogante: *¿Como construyen los estudiantes el conocimiento?*

Zemelman (2003) nos dirá que esa construcción de conocimiento contiene una exigencia de *historicidad* por un lado y de *análisis del contexto* por otro. Se trata de retomar las formas de conocimiento acumulado (historicidad) y hacerlas dialogar con la realidad concreta (análisis del contexto).

No se trata de un conocimiento puramente teórico, que presenta en su interior contenidos ya definidos y cerrados, bajo la lógica de un discurso predicativo que es necesario memorizar y repetir, sino se busca un conocimiento que sea producto de un *pensamiento epistémico*, que apunta a trabajar desde la pregunta de como se resuelve la relación del pensamiento con la realidad que se quiere nombrar. Por ello, las categorías que se enseñan no tendrían un contenido preciso, sino muchos contenidos; se constituirían en herramientas que facilitan el reconocimiento de las diversidades en el quehacer concreto, existiendo entonces múltiples posibilidades de teorización, según el tipo de contacto que se establece con esa realidad singular.

Vale decir, el acto de aprender se relaciona con la capacidad del estudiante de plantearse problemas, de fijar una opinión; relacionando el *conocimiento acumulado* con *la realidad concreta*. Esta doble puerta de entrada permite recuperar lo que hay de diacrónico y de sincrónico en el acto de conocer, entendido como una continuidad que se redefine en el presente.

Desde esta perspectiva, se concibe al pensamiento como *postura*, "como una actitud que cada persona es capaz de construirse a si misma frente a las

70 Litwin, E. Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Ed. Paidós Bs As, 2000; pg 95

71 Castoriadis; C La institución imaginaria de la sociedad. Tomo II. Trad. Marco-Aurelio Galmarini. Barcelona, Tusquets Editores, 1993; pg 29.

*circunstancias que quiere conocer*⁷². Un pensamiento que se construye a partir de la realidad que se tiene delante, que se pueda colocar ante las circunstancias.⁷³

En este marco, se concibe al acto de aprender como *una acción situada y distribuida por el docente*. Por lo que el acto docente, debería buscar que el estudiante a partir de la observación, de la información y las ideas se conecte con los problemas y trabaje con ellos. Más que transferir conocimiento estructurado, se trata de *poner al alumno en situación* para que lo construya, para que piense por sí mismo. Se retoman así algunos postulados del *“modelo de enseñanza socio constructivo”*⁷⁴, donde las expectativas están puestas en la reflexión, en la enseñanza como proceso de búsqueda y construcción cooperativa.

Esta propuesta exige tanto para el docente como para el estudiante, un acto de valentía, el atreverse a *estar en el desasosiego* que produce la inexistencia de estructuras rígidas y pre definidas desde donde definir la realidad; el animarse a ser crítico con aquello que nos sostiene teóricamente, para poder conversar más flexiblemente con lo empírico y zambullirse de esta manera a un conocimiento que va mucho más allá de lo observable.

Las bases de este esquema de construcción de conocimiento se fundan en el *carácter complejo de la trama social*, que da cuenta de *una realidad mutable* que se transforma en sus dimensiones del tiempo y del espacio. Sucede muchas veces que el ritmo de transformación de esa realidad no es el ritmo de la construcción teórico conceptual que pretende explicarla, por lo que se desencadena un desfase importante entre el *“corporas teóricos y la realidad”*, donde *“el marco del conocimiento acumulado no tiene necesariamente un significado real para el momento en que construimos conocimiento”*.⁷⁵ Así se corre el riesgo de que los estudiantes estén pensando ficticiamente, sobre realidades inventadas.

Preguntarnos por la construcción de conocimiento es también preguntarnos por los sujetos junto a quienes se construye ese saber: los estudiantes. Ellos, al igual que nosotros, también se van transformando al compás del entretejido social. Por ello se vuelve necesario pensar en el modo particular de habitar la subjetividad de ser estudiante hoy, en este mundo. Urbaitel (2008) nos invita a *“comprender la lógica del otro*, para producir diálogos intergeneracionales *nutricios* al interior de la universidad”⁷⁶. Esta lógica del *“otro”*, presenta rasgos característicos de esta coyuntura marcada por el *mundo de lo líquido*⁷⁷, donde prima la inmediatez, la cultura del zapping y cambio permanente, que dificultan las posibilidades de anclar y permanecer; se observa en algunos casos cierta desmotivación, despreocupación del estudiante, existiendo en algunos casos pocos estímulos que despierten la atención o el interés; aunque vale decir también se registran tendencias emergentes que denotan mayor inquietud en muchos otros estudiantes.

⁷²Zemelman, H; Hacia una estrategia de análisis coyuntural, disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/seoane/zemelman.rtf>, Pg 3

⁷³ Zemelman, H; Hacia una estrategia de análisis coyuntural, disponible en la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/seoane/zemelman.rtf>

⁷⁴ Litwin, op cit; pg 90

⁷⁵ Zemelman, H; Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas, Postgrado Pensamiento y Cultura en América Latina, Universidad de la ciudad de México, 2001, pg 1

⁷⁶ Urbaitel, P; Cultura joven y oficio del estudiante universitario, en *“Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad”* Badano, Bearzotti y Berger compiladoras. ED Universidad Nacional de Entre Ríos, 2008; pg141

⁷⁷ Bauman, Z; Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica, Bs As, 2002

La particularidad de los estudiantes que se encuentran cursando las materias referidas a la temática de familia oscila entre la resistencia del estudiante para trabajar esta dimensión por asociar prejuiciosamente la intervención con familias únicamente con las formas de disciplinamiento social; por otro lado aparece el deseo ferviente de aprender una receta, un saber hacer una entrevista, un informe, una intervención. Todo esto en el marco de que una próxima finalización de la cursada de la Carrera, lo que en muchos casos evidencia en los estudiantes la angustia que les despierta el despegar de la universidad.

¿Cómo se comporta el docente frente a este perfil de estudiante? Urbaitel nos invita a evitar actitudes de tutelaje, permisivismo, condescendencia con estas subjetividades estudiantiles. Re trabaja conceptos como el *por lo menismo*, entendido como cierta resignación por parte del docente que se conforma con el mínimo de lo esperado, donde se bajan las expectativas del aprendizaje, quedando este reducido al mínimo de contenidos o a la simple opinión del estudiante, desdibujándose así la tarea de transmisión de conocimientos por parte del docente. Estas actitudes resultarían una forma de pedagogía light, sumamente antidemocrática, en la medida en que no se le estaría brindando al estudiante las herramientas necesarias para su inclusión social. Se trata más bien de establecer un diálogo con el estudiante basado en la *conflictividad, asimetría y productividad*⁷⁸; apuntando de esta manera a inscribir una subjetividad estudiantil basada en la exigencia de responsabilidad, junto a la cual se trabajen y re construyan los conocimientos acumulados, sin renunciar a la tarea de transmisión de contenidos.

Otra pregunta importante tiene que ver con las formas de lectura que realiza el estudiante: ¿Cómo lee el estudiante? Las categorías de historicidad y de análisis de contexto se conjugan de maravillas con la acción de la lectura: por un lado se recibe una producción bibliográfica traducida en una forma de herencia, la que a su vez deberá ser resignificada y retrabajada a la luz de la realidad en la que se está leyendo. Skliar (2005) diferencia una herencia quieta, inmóvil, de la herencia que se ha de mover y que nos mueve: "*Se trata de recibir, atender, acoger aquellos que nos llega y a la vez se trata de rehacerlo, reinterpretarlo. Deconstrucción no como destrucción sino como comprender algo que está construido, lo que requiere reconstruirlo*".⁷⁹ En este mismo sentido Cattáneo (2008) concibe al acto de leer como práctica política, desarrollada en forma conjunta entre el docente y los estudiantes, en la cual primeramente se trata de respetar los sentidos instituidos, atendiendo a su genealogía, al contexto histórico en el que fueron desarrollados, para luego construir otros modos más comunitarios y democráticos "*En el acto de leer, entendido como práctica política en el trabajo de pensar entre coordinadores y estudiantes, vamos a respetar aquellos sentidos instituidos, a comprender su genealogía, en cierta forma a rescatarlos en un estado de fluidez y a "constituir" otros modos mas comunitarios y democráticos, otros modos de percibir el cuerpo, en otras escenas de lectura*"⁸⁰

78 Urbaitel, op cit

79 Skliar, C; *Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación)*, en "Las Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados", Skliar y Frigerio compiladores. Ed Del Estante, 2005, pg 22

80 Cattáneo, M.J.; *Escenas de lectura. Modos de leer y modos de subjetivación*, en "Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad" Badano, Bearzotti y Berger compiladoras. ED Universidad Nacional de Entre Ríos, 2008, pg 218

Preguntas sobre el qué enseñar: El campo de configuración disciplinar

Pensar en el *que*, es pensar en los contenidos. Para ello, antes de puntualizar en los marcos referenciales específicos para la dimensión que nos ocupa (dimensión familiar); se vuelve indispensable comenzar por trabajar una pregunta respecto del campo disciplinar del Trabajo Social.

Para definir el concepto de campo, acudiremos a Bourdieu (1986) quien trabaja en su teoría del campo la idea de un espacio delimitado de posiciones y de relaciones entre posiciones, donde se producen permanentes definiciones y redefiniciones del mundo, que son producto del resultado de las relaciones de fuerza que se establecen en ese campo.

De aquí se desprende la categoría de campo disciplinar como una constelación de sentidos que expresa una multiplicidad de miradas y creencias respecto de discursos y prácticas constitutivas del quehacer profesional del Trabajo Social⁸¹.

Esto nos lleva a reconocer la existencia de una *diversidad de significaciones acerca del Trabajo Social*, las cuáles deberían coexistir unas con otras, garantizando de esta manera una convivencia de sentidos democrática y pluralista.

El carácter dinámico del contexto social, regido por la lógica de la complejidad, alimenta aún más esta diversidad y variabilidad de sentidos respecto de la profesión. Vasta con reconocer las diferentes improntas que asumió el quehacer profesional a lo largo de su historia para ejemplificar la permanente redefinición disciplinar que se vino dando desde hace tiempo.

Concebir la disciplina desde esta perspectiva de diversidad y mutabilidad, es concebirla como inacabada, en permanente redefinición.

Siguiendo a Zemelman una vez más, proponemos para la reflexión sobre el campo disciplinar una actitud profesional basada en la *pregunta epistémica*, la que nos invita a una permanente pregunta respecto de los contenidos disciplinares aprendidos y aprehendidos; siendo esta tarea de resignificación central para las ciencias sociales.

Esta actitud nos lleva a una constante revisión de las formas de impregnar contenido a las categorías que caracterizan al campo disciplinar, lo que nos lleva a abandonar los postulados categóricos o dogmáticos, para a partir de una flexibilidad que nos permita centrarnos en lo que está aconteciendo en el contexto singular.

En síntesis, hablar de contenidos es hablar de una *diversidad de sentidos*. El poder ofrecer el abanico de marcos teóricos metodológicos existentes significará para el estudiante variadas posibilidades de lectura al momento de conversar con la realidad singular que se le presenta ante su existencia.

⁸¹ Apuntes del seminario brindado por la profesora Susana Cazzaniga, "Trabajo Social, lecturas teóricas y perspectivas", Junio del 2010, UBA

Algunos lineamientos para pensar el Plan de Estudios: el qué y el cómo en la dimensión familiar

Aspectos generales

Puede definirse al Plan de Estudios como un conjunto de conocimientos que en un tiempo y un espacio determinado construyen un *saber hacer* profesional.⁸²

Ese *saber hacer* se encuentra en estrecha relación con las coordenadas de tiempo y espacio que lo enmarcan, vale decir con el *momento histórico* dentro del cual se define. El actual Plan de Estudios, por ejemplo, fue formulado en el año 1987 según las exigencias históricas políticas de nuestro país en ese contexto específico. Por ello, la reforma del Plan de Estudios no podría pensarse en forma aislada, endógena; sino que debería expresar un proyecto académico, político y ético de formación profesional de acuerdo a los desafíos que la actual sociedad plantea a la Universidad en general y al Trabajo Social en particular. La Reforma entendida como expresión de un proyecto político, necesariamente deberá trascender el objetivo tecnocrático e instrumental de la formación profesional, entendido como la mera apropiación de racionalidades procedimentales para la intervención. Como plantea Rozas (2008), detrás de estos procedimientos de carácter instrumental se ha despolitizado y naturalizando la cuestión social.

Por ello quizás sea conveniente comenzar consensuando un *horizonte de sentido* que pueda direccionar la construcción del proyecto académico, tranzando las líneas más gruesas que lo definen. De ser posible ese consenso, sería interesante pensar como jugarían cuestiones tales como un enfoque regional y latinoamericano para la formación en Trabajo Social, de defensa de los Derechos Humanos, la relación con la cuestión social, la ética entendida como un componente indispensable para la reflexión profesional; como aspectos más generales sobre los cuáles se podría comenzar a tallar.

Luego estudiar la forma incorporar las diferentes perspectivas teóricas que se conjugan al interior del campo disciplinar y de establecer puentes de convergencia o al menos de comunicación entre éstas. Poder brindar *marcos teórico metodológicos* que permitan comprender e interpretar la realidad social, en todas sus dimensiones, a partir de miradas de análisis que puedan dar cuenta de la diversidad. Siguiendo la línea argumental del trabajo, vale recuperar las nociones de historicidad y análisis de contexto, para pensar en formas de presentación de los marcos teóricos que rescaten la herencia de producciones conceptuales anteriores para hacerlas dialogar con la actual coyuntura. Además de recuperar los legados de las pioneras del Trabajo Social, es muy necesario considerar la herencia de grandes colegas argentinos que se han esforzado por aportar desde su experiencia a este campo disciplinar, y que se han olvidado, abandonado, invisibilizado en la propuesta formativa del actual Plan de Estudios. Zemelman nos habla de un conocimiento como secuencia de coyunturas,

82 Apuntes del seminario brindado por la profesora Susana Cazzaniga, "Trabajo Social, lecturas teóricas y perspectivas", Junio del 2010, UBA

rescatando la idea de continuidad en el conocimiento, a partir de la cual se parte del conocimiento previo, acumulado, para desde allí resignificarlo en el actual contexto.

Por otro lado, habrá que poner en cuestión el espacio de prácticas pre-profesionales, enmarcadas en lo que algunos denominan la *dimensión técnico operativa o instrumental*, en función de pensar que modalidad organizativa facilitará en los estudiantes la mejor capacidad de lectura y comprensión de la realidad con la que interactúan; buscando ponderar la actitud de asombro, de descubrimiento en la práctica, antes que la acción de ir a verificar o aplicar las teorías aprendidas. Se trata de pensar en prácticas que lejos de enlatar, encapsular la experiencia a los contenidos aprendidos, permitan mirar la realidad, interrogarla, para desde allí re crear y re significar el conocimiento acumulado en función de esa singularidad por la que el estudiante transcurre.

Se reconocen al interior de los planes de estudio de las Carreras de Trabajo Social de nuestro país diferentes modalidades de organización curricular respecto de este sub trayecto llamado práctica: algunos planes de estudio han priorizado la realización de prácticas en función de algunos *campos problemáticos* con los que se enfrenta el Trabajo Social en el quehacer cotidiano, organizando las prácticas en base a temáticas en las que se interviene desde la profesión; tal sería el caso de la Carrera de Trabajo Social de Paraná, Entre Ríos. Otros planes de estudio han apostado a una *práctica integrada*; a través de la realización de talleres integradores inter-nivel, en los cuáles se abordan todos los emergentes observados en terreno; tal como propondría la Universidad Nacional del Centro.

Todas las modalidades existentes ofrecen ventajas y desventajas en relación a cuestiones como: formación específica versus formación generalista; superación de cortes académicos de la práctica versus contenidos que contemplan y garanticen la cuestión metodológica; por poner algún ejemplo.

Si bien estas experiencias ofrecen un panorama más amplio y lleno de posibilidades de reflexión, se vuelve necesario a la vez situar el debate en el marco de la *singularidad de la Universidad de Buenos Aires*, donde la Carrera de Trabajo Social no tiene rango de Facultad, como si sucede en otras unidades académicas, sino que integra la Facultad de Ciencias Sociales junto a otras cuatro Carreras. Este particular escenario imprime la necesidad de pensar la viabilidad y factibilidad de las modificaciones curriculares en ese contexto específico de esta Universidad, en la que se reconocen tensiones y pujas que hay que considerar. Además este contexto particular ofrece diferencias en lo que respecta a cantidad de estudiantes en la Carrera, cantidad de centros de práctica ofertados, entre otras.

Considerando que se trata de una discusión que permanece abierta y no está resuelta en nuestra casa de estudio, si se vuelve indispensable decir al menos en lo referido a la dimensión familiar, que la misma tiene contenidos específicos que requieren de un particular tratamiento; tanto en lo que respecta a la dimensión teórico metodológica como la dimensión técnico instrumental; y estos contenidos necesariamente deberían quedar comprendidos en algún dispositivo particular, y no diluirse o desdibujarse en una propuesta general que solo apunte a pensar en lo espontáneo.

Se vuelve indispensable garantizar un estándar de contenidos básicos en esta dimensión familiar que necesariamente se encuentren contemplados en la propuesta formativa. "El docente está necesariamente en una posición de depositario-transmisor de un saber que debe pasar a las nuevas generaciones para que con estos saberes los recién llegados transformen, re inventen su patrimonio cultural."⁸³ Esto explica el mandato ético del docente de transmitir a las nuevas generaciones el conocimiento acumulado.

En esta misma línea se considera necesario otorgar la importancia que requiere a la dimensión técnico instrumental. La implementación de las técnicas de intervención merece ser discutida, analizada, practicada en algún momento específico mediante el cual, a través del ensayo y error, el estudiante pueda ir perfeccionando el uso de los instrumentos en la intervención. Si bien se considera que la utilización de estas técnicas no es neutra, sino que se da en el marco de una estrategia profesional que la orienta y define; vinculada a una teoría que dialoga con la realidad donde se aplica y a una ética que la engloba, resulta importante dedicar un espacio para el entrenamiento en esta cuestión instrumental. Que el estudiante pueda desarrollar la "habilidad en el uso del instrumental". Como afirma Rozas, el instrumental técnico operativo es parte constitutiva de la intervención profesional.

No facilitar el entrenamiento técnico instrumental significaría dejar al estudiante más indefenso y desprotegido en su futura inserción profesional.

En este sentido, se esbozarán a continuación algunos lineamientos que se consideran necesarios de trabajar desde la dimensión familia.

La materia Nivel de intervención III

Esta materia estaría inscripta en el sub trayecto teórico metodológico del Plan de Estudios, y desde este marco, abordaría las diferentes perspectivas de análisis que puede asumir la categoría de *familia* y la *intervención con familias*, en relación con la *política social* que la enmarca y las manifestaciones actuales de la *cuestión social* que se juegan en esta relación.

Estas perspectivas de análisis podrían expresarse en el campo de lo social desde las corrientes de pensamiento positivista, estructural funcionalista, materialismo histórico, interaccionismo simbólico, entre otras. Necesariamente estos marcos referenciales deberían abordarse situadamente, desde el contexto regional Latinoamericano y desde nuestra realidad Argentina, la cual presenta características particulares que merecen de una especial atención.

Más concretamente aún en lo que respecta al campo de familia, se observa además de las teorías mencionadas, una diversidad de matrices de pensamiento que la abordan en forma más específica: teoría sistémica, teoría psicosocial, perspectiva de género, perspectiva jurídica.

En relación al concepto de intervención, más allá de las improntas que le asignan a la misma las diferentes corrientes mencionadas, se reconocen *enfoques específicos*

83 Urbaitel, op cit, pg 150

para la intervención con familias que se han sistematizado como conocimiento acumulado en nuestro propio campo disciplinar: abordaje de la singularidad, enfoque de redes, el enfoque clínico e interdisciplinario, entre otros.

Además se ha generado conocimiento en relación a los *modelos de intervención*. Estos modelos estarían asociados a temáticas específicas con las que se enfrenta el trabajador social, constituyen un tipo de recorte de fenómenos de la realidad sobre los que se intenta reflexionar: los modelos son "conjuntos de principios de acción organizadores de la práctica en relación a problemáticas específicas, que permiten la inclusión en un todo de aspectos teórico metodológicos, funcionales y también filosóficos de una forma determinada de práctica"⁸⁴. Escolar y Travi (2009) han intentado sistematizar los modelos de intervención existentes en el campo del Trabajo Social, siendo necesario profundizar en el estudio de estos modelos. En lo relacionado con la intervención familiar, resulta un desafío incorporar el estudio de modelos de intervención relacionados con problemáticas más recurrentes como ser violencia familiar, situación de calle, consumo de sustancias, entre otras.

Toda intervención con familias estaría practicada desde un determinado *marco institucional* reglado a su vez por algún tipo de *política social* que necesariamente requerirá de un análisis reflexivo en el aula, al convertirse en los contextos más inmediatos que envuelven la intervención.

Se volverá indispensable trabajar la idea de *diversidad de arreglos familiares*, lo que permitirá al estudiante una lectura más flexible y acorde de la realidad. Y en relación a la intervención profesional, se parte de reconocer que la formulación de un problema de intervención se relaciona con la *interpretación* de múltiples demandas provenientes de instituciones, colectivos sociales o de actores sociales.⁸⁵ Se vuelve necesario entonces abrir un espacio académico que contribuya con ese *proceso de interpretación* de esa situación singular.

Lo interesante consistiría en facilitar un abanico de esquemas referenciales no estructurados, ni rígidos, que permitan al estudiante contar con una pluralidad de herramientas desde las cuales dialogar con la realidad familiar con la que se enfrenta e intervenir junto a ella.

Volviendo a la idea de pensamiento *epistémico*, más que buscar la repetición de teorías con contenido en las que se encasilla la realidad, se trataría de promover que el pensamiento se pueda colocar ante las circunstancias concretas en las cuales se debe intervenir.

De esta manera, categorías como sujeto, familia, problemáticas familiares, potencialidades familiares, intervención con familias, políticas sociales familiares, técnicas e instrumentos metodológicos, no se pensarán desde discursos cerrados y definidos, sino que representarán categorías que serán meticulosamente nominadas a partir de la singularidad de la situación familiar con la que el estudiante se enfrenta. Se busca evitar el uso de las formas clasificatorias de los sujetos sociales

84 Escobar, C; Travi, B: Prácticas profesionales, modelos de intervención y proceso de producción de conocimientos. Ponencia presentada en las V Jornadas de investigación en Trabajo Social, Paraná, 2009, pg 4

85 ESCOLAR, C. y TRAVI, B.; Prácticas profesionales, modelos de intervención y proceso de producción de conocimientos. Ponencia presentada en las V Jornadas de investigación en Trabajo Social, Paraná, 2009

que se aplican en todas las situaciones y no toma en cuenta ni el espacio ni el tiempo donde los mismos se constituyen.

Siguiendo esta perspectiva, podría pensarse en la importancia que cobra el espacio áulico de las *comisiones de prácticos de esta materia*; lugar donde se podría promover la presentación de una situación problema con la cual el estudiante dialogará, resignificando para ello los marcos referenciales aprendidos. La utilización de reseñas familiares o informes sociales entendidas como configuración didáctica principal, donde los conceptos que se enuncian son reconceptualizados a la luz de la situación planteada como caso paradigmático en el que se revisan y retribujan todos los conceptos, constituye un valor significativo para este trabajo. La experiencia cotidiana en el aula de las comisiones de prácticos nos demuestra a diario la riqueza de esta técnica didáctica.

Sin duda estos ejercicios facilitarán la tarea de análisis de la realidad observada en el centro de prácticas y su posterior reflexión en el taller (hoy llamado nivel IV), al promover un hábito de develamiento de la realidad singular a partir de los marcos referenciales. En este sentido se considera conveniente que *la materia nivel de intervención III sea cursada con anterioridad a la cursada de taller*, en función de poder ofrecer al estudiante una diversidad de marcos referenciales y un entrenamiento práctico para ponerlos en juego a partir de una situación.

Será necesario encontrar la forma de aceitar los *vasos comunicantes con los docentes de las materias Trabajo Social I y Trabajo Social II*, donde se trabaja la historia del Trabajo Social y el momento de su institucionalización; en función de acordar contenidos que estas materias despliegan respecto de la intervención familiar en los orígenes y el pasado del Trabajo Social. En el caso de la materia que nos ocupa, será conveniente retomar la historia disciplinar del proceso de intervención con familias, como acto de comprensión para entender la contemporaneidad de la profesión en diversas esferas de la vida social e institucional.

Por otro lado se considera central pensar la *relación de esta materia con los otros niveles de intervención*. Si bien, como se dijo, se considera que existen contenidos específicos sobre la familia y la intervención con familias que necesariamente requieren de un estudio particular, por otro lado en ese espacio se recuperan y redefinen muchos de los contenidos sobre proceso metodológico desarrollados en los otros niveles de intervención. Además al considerar a la familia *en relación*, se considera que la misma interactúa con los grupos y la comunidad donde se inscribe. Será necesario pensar junto a los otros niveles de intervención las modalidades de tratamiento de contenidos que se relacionan entre sí, y en algunos casos son contenidos comunes, como el tema de los movimientos sociales.

Un desafío que se plantea, no ya para esta materia pero si para la currícula del Plan de Estudios, tendrá que ver con incorporar una visión analítica integral que trascienda el abordaje individual de la familia en función de generar *estudios cuantitativos y estadísticos* que contribuyan a consignar o visibilizar tendencias más generales de las familias que puedan convertirse en insumos para redefinir y reorientar la intervención y la política social.

Por último habrá que pensar como se analiza esta dimensión familiar desde la perspectiva de la política social familiar, *conversando con las materias de Política Social* incluidas en el Plan de Estudios sobre los contenidos que podrían repetirse en las dos asignaturas.

Taller Nivel IV y Centros de prácticas

Esta materia estaría comprendida en el subtrayecto de Prácticas, el cuál como bien afirma Cazzaniga, podría pensarse como *subtrayecto de Teórico – Prácticas*, para evitar la asociación de este espacio con la simple *acción*.

En efecto, sería bueno considerar que el taller otorga una posibilidad de generación de conocimiento esencial; y como tal, debería ser considerado como una materia más, no como un espacio de "práctica". El taller revestiría status de materia dentro del Plan de Estudios, y se volvería necesario para su aprobación cumplir con los requisitos establecidos por cualquier asignatura de la currícula.

Se busca en este subtrayecto que el estudiante trascienda la mera "práctica reflexiva", entendida como la posibilidad de reconocer una situación problema e intervenir sobre ella mediante la aplicación de una racionalidad normativa del instrumento y los métodos⁸⁶. Para el caso de taller nivel IV esta "práctica reflexiva" sería diagnosticar una problemática familiar e intervenir con ella mediante las técnicas de observación, entrevista, realización del informe social, entre otras.

Afirma Rozas (2008) que esta lógica de pensar la práctica como el espacio de aplicación de contenidos teóricos, metodológicos o instrumentales, ha acentuado el carácter pragmático de la profesión y su relación con la construcción de conocimiento. Desde esta lógica, el espacio de taller ha sido concebido como el espacio de aplicación de contenidos procedimentales, apuntando a la aplicación de técnicas de manera eficiente y eficaz.

La complejidad de los procesos sociales en la actualidad obliga a centrar la atención en la *capacidad de comprender, de develar los fenómenos sociales*, políticos, económicos, culturales que se expresan en la cotidianeidad de esa familia con el que el estudiante se contacta en su práctica.

Desde este marco, pensar en este subtrayecto implicaría pensar en un proceso que acompañe el trabajo de develamiento de la realidad con la que se enfrenta el estudiante en su centro de práctica, antes que un espacio donde se aplican unilateralmente los contenidos vistos en otras materias teóricas.

Se trataría mas bien de habilitar un espacio donde pensar críticamente lo empírico, la realidad; donde problematizar la naturalización de lo cotidiano, donde desentrañar los supuestos subyacentes en cada práctica.

Esta propuesta nos llevaría a un proceso de *importante desestructuración docente y curricular*, en la medida en que los contenidos a trabajar no estarían predefinidos

86 Rozas, M, op cit, pg 5

sino que se convertirían en emergentes de la propia experiencia práctica del estudiante, a partir de lo espontáneo. "Atender a lo espontáneo implica atender al interrogante real y generar un entorno natural para la enseñanza que favorece los procesos de comprensión"⁸⁷

Ahora bien, como ya se dijo, se vuelve necesario garantizar en este proceso un piso de contenidos mínimos que necesariamente deberán abordarse en los centros de práctica en lo referido a la dimensión familiar, a los fines de generar un perfil profesional que domine ciertas modalidades de abordajes familiares. Y en este punto, el ensayo en el manejo de determinadas técnicas instrumentales engarzadas en el marco de una estrategia de intervención, se vuelve indispensable para reforzar ese saber hacer que de alguna manera caracteriza al trabajador social. Volviendo a citar a Urbaitel: "*Ser lo suficientemente abiertos para adaptarnos a la contingencia pero lo suficientemente cerrados para no perder nuestros objetivos centrales*"⁸⁸

En este punto, se vuelve difícil idear un sistema de práctica pre-profesional integral sin dedicar un momento específico de reflexión en términos de la dimensión familiar y de la intervención.

Donde sí puede pensarse más concretamente cual es la modalidad más acertada para acompañar este proceso de develamiento de la realidad es en el espacio áulico de taller.

Quizás los contenidos del taller deban llenarse de los emergentes de la práctica del estudiante, promoviendo el pensar epistémico entendido como posibilidad de plantearse problemas a partir de lo observado.

El eje estaría puesto en la reflexión sobre el acontecer de la práctica pre-profesional, y no en la aplicación de determinados contenidos teórico metodológicos en la realidad del estudiante.

Será necesario *flexibilizar entonces las consignas de trabajo en el espacio de taller, las cuales podrían crearse según cada inserción pre-profesional*. El estudiante estaría más liberado para pensar su práctica, atendiendo más a su experiencia en campo que a las consignas que debe cumplir para aprobar el taller. En todo caso será su capacidad de análisis y develamiento de esa realidad lo que permita su aprobación de la asignatura.

Pensando en las estrategias didácticas más apropiadas para favorecer el aprendizaje, podría pensarse como modalidad para el taller, el trabajo de *reflexión grupal sobre los registros de trabajo de campo* del estudiante. Cada lectura socializada que recupere la experiencia práctica permitirá la discusión y generación conjunta de un saber que condensará los marcos referenciales con esa realidad concreta.

⁸⁷ Litwin, op cit, pg 101

⁸⁸ Urbaitel, op cit, pg 154

Ahora bien, una vez más, se observan contenidos particulares necesarios de aprender o aprehender en relación a esta dimensión familiar. Quizás estos contenidos no sigan un orden de tratamiento estandarizado, sino que serían abordados en el momento en que el estudiante los introduzca en el aula a partir de su análisis de su práctica.

Una vez surgidos dichos contenidos, sería conveniente su análisis y relación a partir del proceso de recuperación de los insumos aportados por las materias que profundizaron los marcos teóricos referenciales en relación a la vida cotidiana de la familia y la intervención junto a ella.

Seguramente el atender a lo espontáneo, a los emergentes de la experiencia en campo, implique también *atender al plano emocional del estudiante*, a su sentir, sus contradicciones que surgen del proceso de reflexionar sobre sus propias verdades, su forma de implicación en la práctica pre-profesional. El contacto cercano con el padecimiento de las familias interpela profundamente la propia realidad como también la capacidad de respuesta. Será conveniente reflexionar junto a los aportes de Cazzaniga (2010), sobre la impotencia y omnipotencia que muchas veces se juegan en la intervención profesional.

Una cuestión a pensar es la forma en que todo lo reflexionado, problematizado, analizado sobre la práctica se devuelve a dicho centro de práctica, como aporte académico al campo disciplinar. Pensar en la práctica pre-profesional es pensar en un sistema de *retroalimentación con los profesionales del centro* que se ofrece como tal. Por el momento, poco del conocimiento generado por el estudiante se devuelve y se confronta con el saber del profesional referente. Desde una perspectiva dialéctica, puede pensarse que el cruce de estos saberes contribuiría a un mayor saber.

Habilitar estos espacios de intercambio más sistemático e institucional entre el estudiante y el referente del centro de prácticas significaría apostar al *fortalecimiento de las actividades de extensión universitaria*.

Siguiendo la lógica epistémica propuesta, es dable reflexionar sobre los trabajos finales de graduación que los estudiantes deben confeccionar: los T.I.F. El desafío consistiría en lograr productos que versen sobre la experiencia en campo realizada; que re trabajen y re pregunten desde su vivencia situada, buscando mayores niveles de abstracción al momento de develar los núcleos fundamentales que subyacen en su práctica pre-profesional. Esta modalidad potenciaría los saberes aprendidos y aprehendidos y superaría el ejercicio de una nueva recolección de datos en la realidad, que a veces dificulta el proceso de interpretación y análisis de esos nuevos datos recolectados.

Conclusiones

En este desarrollo se ha intentado problematizar sobre la forma y sobre los contenidos relacionados con el nivel de intervención familiar.

La propuesta metodológica para la reflexión se basó en el pensamiento epistémico, desde donde se intentó abordar cada núcleo temático.

Resulta sumamente difícil arrojar conclusiones que puedan de alguna manera responder a los nudos problemáticos presentados. De todas formas se intentarán esbozar algunos lineamientos emergentes de esta reflexión:

- Si se reconoce la necesidad de que el estudiante adquiera un entrenamiento para develar los entramados sociales que atraviesan la vida cotidiana de la familia y de la intervención familiar, se considera muy necesario que previamente haya cursado la materia que brinde los marcos teóricos referenciales en relación a las categorías de sujeto, familia, problemáticas y potencialidades familiares, intervención, las cuáles podrán ser analizadas en situación. Por este motivo se considera necesario modificar el régimen de correlatividades para exigir la aprobación de la materia del sub trayecto de formación teórica metodológica correspondiente antes de comenzar con la práctica pre-profesional en taller.

- Si bien no se conocen en profundidad las experiencias de aquellos Planes de Estudio que promueven la realización de prácticas integradas; se considera pertinente delimitar un piso de contenidos básicos en relación a las particularidades que asume este nivel de intervención familiar, que el estudiante debe necesariamente adquirir a lo largo de su formación. La intervención con familias presenta contenidos específicos que deben aprenderse y aprehenderse, se estima central que el estudiante pueda develar en su experiencia práctica trabajar sobre las categorías ya mencionadas. Quizás lo novedoso es que los esquemas para trabajar las categorías no debería ser rígido ni lineal, partiendo de lo que prevalece en la práctica.

- Si bien la Reforma del Plan de Estudios debería apartarse de una impronta tecnocrática, gerencial o instrumental, si se estima necesario no desmerecer la formación específica de esta dimensión de la intervención, y habilitar instancias de aprendizaje de los procesos metodológicos y de las técnicas instrumentales implementados con las familias.

- Otro desafío consistiría en pensar nuevas tareas de extensión e investigación, que incorporen a los estudiantes, los referentes de centros de prácticas, los docentes.

Bibliografía

- Bauman, Zygmunt; (2002) *"Modernidad líquida"*. Bs As, Fondo de Cultura Económica
- Bourdieu, Pierre; (2005) *"Teoría de los campos"*, Bs As, Siglo veintiuno
- Castoriadis, Cornelius; (1993) *"La institución imaginaria de la sociedad"*. Tomo II. Trad. Marco-Aurelio Galmarini. Barcelona, Tusquets Editores
- Cattaneo, María Juliana; (2008) "Escenas de lectura. Modos de leer y modos de subjetivación", en *Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad* Badano, Bearzotti y Berger compiladoras. Entre Ríos. ED Universidad Nacional de Entre Ríos
- Cazzaniga, Susana; (2010) *"Trabajo Social, lecturas teóricas y perspectivas"*, apuntes del seminario dictado en Junio del 2010, UBA
- Escolar, Cora y Travi, Bibiana; (2009) *"Prácticas profesionales, modelos de intervención y proceso de producción de conocimientos"*. Ponencia presentada en las V Jornadas de investigación en Trabajo Social, Paraná
- Litwin, Edith; (2000) *"Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior"*, Bs As., Ed. Paidós
- Rozas, Margarita; (2008) *"Propuesta de las directrices teóricas para la reformulación del plan de estudios de la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires"*, documento en formato electrónico
- Skilar, Carlos;(2005) "Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación)", en *Las Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitado*", Skliar y Frigerio compiladores. Ed Del Estante
- Urbaitel, Pablo; (2008) *"Cultura joven y oficio del estudiante universitario"*, en "Políticas, prácticas y saberes sobre el ingreso a la universidad" Badano, Bearzotti y Berger compiladoras. ED Universidad Nacional de Entre Ríos
- Zemelman, Hugo; *"Hacia una estrategia de análisis coyuntural"*, disponible en laWorldWideWeb: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/seoane/zemelman.rtf>,
- Zemelman, Hugo; (2001) *"Pensar teórico y pensar epistémico"*. *Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Material escrito de la Conferencia magistral dictada en la Universidad de la Ciudad de México



Capítulo 9

Mapas y palabras para repensar y discutir el espacio de práctica pre-profesional

Autora | **FAINBURG, Natalia**

¿Cómo interpelar la práctica docente de modo tal que las preguntas no queden suspendidas en el vacío? ¿Cómo esbozar directrices que permitan articular el eje pedagógico y el eje de servicio, de modo tal que la "práctica institucional", la "práctica en el territorio" no quede escindida del trabajo en el taller áulico? ¿Cómo repensar categorías que permitan complejizar la realidad social y brinden herramientas para su abordaje?

Todas estas cuestiones no hacen sino tensionar los múltiples espacios y actores que en ellos participan, que se ponen en juego en el ámbito de las prácticas pre-profesionales:

- el *espacio del alumno* -afrentando el desafío de evidenciar el quehacer profesional, sumergido en problemáticas reales y en instituciones de la comunidad,
- el *espacio del docente* - a partir de la actualización permanente de saberes que le permitan responder a inquietudes y estimular el desarrollo de nuevas perspectivas e interrogantes,

- el *espacio áulico*, que debe poder recuperar lo trabajado en territorio, interrogarlo, desagregarlo conceptualmente para volver a darle forma y resignificarlo, cargándolo de contenido, desde una perspectiva crítica y propositiva,

- el *espacio de inserción institucional*: con sus lógicas propias, sus cargas simbólicas, direccionalidades interventivas permeadas de saberes específicos, que deben poder ser traducidos y analizados. Probablemente sea el espacio que mayores contradicciones genera en el alumno: espacio de confrontación teórico-práctica, espacio de confrontación con compañeros, docentes, referentes institucionales.

- el *espacio universitario*: pensar que no solo se trata de un proceso formativo de los alumnos, sino de una experiencia donde la Universidad "se traslada" al territorio, donde esos saberes son puestos en juego y las brechas entre academia y comunidad parecen acortarse.

Pensar estas categorías no hace sino poner en evidencia la complejidad que reviste la cuestión. Por tanto, no se trata de brindar respuestas simples a problemas complejos, sino de poder analizar estos elementos para poder construir una práctica que pueda operar sobre la realidad con miras a transformarla, donde los alumnos sean capaces de conocer, investigar, generar estrategias de intervención acompañados por sus compañeros, docentes y referentes institucionales que hacen posible dicha inserción, a partir de la demanda o la situación-problema que se pretende abordar.

Vale decir que estos espacios no aparecen en la práctica concreta como compartimentos estancos, sino que tienen puntos de encuentro, donde se materializan acuerdos y disensos, continuidades y puntos de ruptura.

La pregunta que se abre casi de forma impostergable es *¿cómo poner en juego todos estos saberes, de modo tal que no resulten amenazantes?* ¿Cómo desarraigar la idea que la práctica "se construye" para el alumno, dado que la misma se inscribe en una currícula obligatoria, por lo cual no está exento de su realización?

Resulta necesario desde esta perspectiva comenzar realizando un encuadre de las mismas: a partir del recorrido por el plan de estudios entendiendo el porqué se presenta en ese y no otro momento. Poder exponer claramente los objetivos y alcances, para una vez que se encuentren clarificadas las expectativas y formalidades, ingresar en el territorio propio de las ansiedades, los deseos e inquietudes.

Uno de los mayores desafíos, es que los alumnos puedan conceptualizar y contextualizar su práctica en terreno, las problemáticas concretas que se presentan, el abordaje de las mismas y la construcción creativa de estrategias, mediadas por la especificidad de la institución que los acoge. Tarea nada sencilla.

Comenzar por desarraigar el mito según el cual la práctica institucional es solo un vínculo estrecho entre el alumno y la universidad es el primer paso para este repensar del taller; sólo así es posible que ingrese la perspectiva de este "tercer actor", que es la institución de acogida.

Algunas propuestas sugeridas para clarificar estas cuestiones y poder trabajarlas en el taller, son las técnicas de mapeo de actores y el habilitar la palabra como herramienta necesaria de la intervención profesional. Desde ya que no son técnica ni herméticas ni mágicas: lo que pretenden es poner en palabras, dotar de contenido, apelar a la construcción de la intervención desde lo simbólico, a descotidianizar, para quebrar la quietud de lo cotidiano.

Mapeo de actores

La realización de un mapa de actores permite visualizar las correlaciones de fuerza, quienes están involucrados en el proyecto, intereses, alianzas, jerarquizaciones de poder y de status. No consiste solo listar a quienes en un momento determinado participan de una situación, sino que, como estrategia metodológica, permite evidenciar el "aquí y el ahora" de aquel espacio microsocial en el que se interviene y desde la perspectiva del actor que lo diseña.

Es una llave de acceso para dar cuenta: de la práctica, del otro, de sí mismo, del contexto, de la coyuntura histórica; porque no solo introduce las variables temporo-espaciales, sino especialmente la relacional como dimensión necesaria, que como tal, permanece en constante movimiento.

De este modo permite visualizar al alumno formando parte de esa trama, en ese doble juego de observador y participante. A partir de este diagrama es que es posible reconocer anudamientos, tensiones y dificultades, así como facilitadores y estrategias posibles.

Es el propio escenario de la intervención el que se vuelve visible, materializable, con los actores implicados y los distintos espacios que se entrecruzan, evidenciando la singularidad del territorio.

Aprender a leer dichas configuraciones, a traducirlas en papel, a resignificarlas a partir de diversos puntos de vista y negociaciones de sentido, debería constituirse en eje vertebrador de la tarea de aprender el quehacer profesional, dado que hay una puesta en juego de los niveles técnico- instrumental, ético-político, pedagógico, epistemológico y metodológico.

"Un mapa no para la fuga sino para el reconocimiento de la situación desde las mediaciones y los sujetos, para cambiar el lugar desde el que se formulan las preguntas, para asumir los márgenes no como tema sino como enzima". (Martín-Barbero, 2002:16)

Se trata de capturar una situación móvil, a modo de imagen fotográfica, pero no para retenerla y colocarla tras una vitrina, sino para elucidar determinadas situaciones y modos de operar, que sin ese espacio de reflexión, solo permanecerían como situaciones naturalizadas. La musealización no tiene nada que

ver con el espacio de la práctica: un espacio que se pliega y des-pliega, con sus localizaciones, deslocalizaciones y relocalizaciones en territorios frágiles y a la vez móviles (barrio-aula-barrio // teoría-practica-praxis), permeados de lo real y lo posible.

Problematizar la realidad no es sino incluir la perspectiva investigativa en el espacio de la práctica. Un espacio que desde la propia forma de *nombrar-se*, pareciera simular la desnudez teórica, como si respondiera a fines meramente pragmáticos, donde la posibilidad de interpelar a la realidad se ve reducida. Concomitantemente resulta necesario desandar la premisa según la cual *"la práctica es mero simulacro"*: las problemáticas sociales no "se construyen" para facilitar el aprendizaje del alumno, ni el espacio institucional o comunitario es un espacio lúdico (en el sentido recreativo o pasatista).

El espacio de formación profesional debe ser evidenciado ante todo como irrupción en el "aquí y ahora", permitiendo la emergencia de aquel real silenciado, conformado por personas reales, con problemáticas reales y demandas puntuales; espacio crítico que permita recomponer la historicidad (frente a las prácticas descontextualizadas), las geografías, las historias de vida. Y que permita advertir también, la evolución de las políticas públicas y sociales que se traslucen en los proyectos de intervención, que coadyuvan a la realización y el despliegue de los mismos o que los condicionan.

Sobre el valor de la palabra: algunos apuntes para comenzar...

Resulta quizás extraño plantear el espacio de recupero de la palabra como técnica, cuando las palabras "están allí" "forman parte de la intervención". Esto es sabido, pero lo que se propone es un espacio de reflexión en torno a las mismas, que permita explicitar no solo que cada palabra enuncia un contenido, sino que ella misma se inscribe en dispositivos de poder que sobredeterminan el sentido de lo dicho, *"porque en el centro del uso del lenguaje hay una representación, una teoría, no solo una manera de hablar sino de pensar, de plantear los problemas, de interpretar al mundo"* (Godelier, 2004:27).

Desde el Trabajo Social, a veces se colabora, sin darse cuenta, con ese gigantesco "aparato etiquetador", que pretende nominar a cada cual bajo una carátula y desde allí operar. El riesgo es que se desdibujen las personas, que la intervención se centre en la falta o la carencia en lugar de las potencialidades, que se pretenda brindar respuestas idénticas a problemáticas diferentes pero con un factor común (la pobreza, la enfermedad, la violencia, etc.) y que las clasificaciones operen como tipologizaciones desapegadas al tiempo y espacio en que acontecen. En esta lógica, la persona se ve reducida a un expediente. Y en algunos casos, tratada como tal.

De lo que se trata entonces es de la necesidad de que las crónicas y registros individuales y grupales recuperen la voz del testimonio, que logre desarraigarse de la concepción usual que solo los encausan como una gigantesca empresa de acopio.

Es interesante recuperar aquí la perspectiva de Pierre Nora, quien considera que los extensos archivos institucionales derivados de la Seguridad Social, permitirían leer lo normal y lo patológico, el sistema de regímenes alimentarios, las condiciones de vida de una sociedad determinada; masa de información disponible ("memoria en bruto") tanto para conservar como para explotar. De allí, *que no exista documento de cultura que no lo sea también de la barbarie* (Benjamin, 2007).

¿Cómo nombramos al otro? ¿Cómo nos nombran? Nombrar es habilitar un lugar, las palabras ocupan espacios, operan desde una fuerte carga simbólica y no se reducen a lo visible y enunciable. Construyen realidades.

"la realidad es, en cierto sentido, fundación de la palabra, pero a su vez ésta (...) es fundación del artificio. La realidad condiciona el ánimo, y éste, al generar la palabra, expurga la realidad; pero la expurga modificándola, haciéndola más brutal o más etérea, menos rampante o más soterrada, o sea imaginándola, y convirtiéndola al imaginarla, en otra realidad que es artificio" (Benedetti, 2000:77)

Además, este nombrar es el que opera como un segundo nacimiento, a decir de Hanna Arendt, o de "certificado de existencia": alguien dice y acredita que estoy vivo, que soy alguien, que tengo determinadas características físicas, mi estado de salud, composición y dinámica familiar. Necesito no sólo que alguien me vea, para que yo sea, sino que ese alguien legitime mi existencia a partir de su investidura profesional. Esta tarea es función del trabajador social: nombrar es visibilizar una situación, denunciarla públicamente, inscribirla en un espacio de aparición. Nombrar es el primer paso para empoderar a los individuos.

Se trata por lo tanto de inaugurar nuevas miradas, de comprender que este *enseñar a aprender a leer la realidad* va ligado directamente a un desaprender de conceptos enquistados. De construir formas de explorar a partir de recorridos inéditos, de senderos no marcados, que permitan reconocer la conflictiva y las contradicciones, para integrarlas al relato de cada itinerario.

Comenzar a pensar más allá de los márgenes y las linealidades implica evidenciar la carga teórica (e ideológica) que se trasluce en el accionar cotidiano, reconocer pautas reiterativas que circulan en el vacío por ser obsoletas, y a partir de allí construir vertientes que cuadren con este nuevo acontecer social.

Por todo lo antes expresado, la propuesta es "poner en valor" el bagaje cultural del alumno, la palabra escuchada, vista y repensada críticamente. Carga valiosa que los alumnos portan y transportan a veces sin saberlo, como "contrabandistas". Saberes sedimentados que aguardan silenciosamente el momento para hacerse presentes.

Si efectivamente *"la transmisión es un decir-a-medias que transmite un no-sabido"* (Hassoun,1996), el espacio del taller es entonces el lugar donde ese decir a medias se completa -o al menos se complejiza, a través del diálogo siempre inacabado con otros no-sabidos-, y estos "decires parciales" comienzan a saberse, a partir del desocultamiento que es facilitado por la función pedagógica docente y el intercambio con otros compañeros.

Al espacio áulico no le corresponde tan solo "la versión descriptiva" de lo acontecido en terreno. La triada *conocer-intervenir-transformar* se enlaza y complejiza también a partir de estas mediaciones.

Otros interrogantes para seguir pensando al respecto, refieren a los registros que dan cuenta de la práctica (cuadernos de campo, informes de avance, informes finales, crónicas grupales, sistematizaciones, etc.). En dichos espacios: ¿la gente habla o es hablada? ¿Existe el diálogo entre distintos actores? ¿Todos ellos tienen el mismo espacio en el texto? ¿Hay posibilidad de diálogo, disenso, resistencias? ¿A favor de qué o quién construimos los discursos? La transcripción escrita de dichas situaciones, ¿es acto reflejo o existe un repensar de categorías, un interpelación de lo acontecido?

A partir de lo anterior es que resulta valioso rescatar la importancia que reviste la escritura –y su posterior lectura-interpretación- en el devenir cultural: al permitirnos interrogar al texto, se hace posible la emergencia de aquel real silenciado, reconociendo además que la escritura ofrece ventajas respecto de las sociedades ágrafas, cuyo presente continuo las determina como sociedades homeostáticas (Ong,1994), donde la reconstrucción de trayectorias individuales, sociales, la transmisión de valores, etc. queda supeditada a la tradición oral.

No más Hombres–Memoria (finitos, extinguidos, memoriosos u olvidadizos) sino Archivo como Memoria-Prótesis, a condición solo que estos no sean fetichizados ni convertidos en monumento.

Problematizar la memoria a través del registro escrito, posibilita entender la construcción del territorio, sus habitantes, territorios en pugna, detentadores de poder, resistencias posibles, prácticas naturalizadas, luchas por reivindicaciones sociales o adormecimientos, a partir de la decodificación de dichas prácticas discursivas, cuya indagación se hace posible justamente a través de la inscripción del mundo oral, al soporte material-visual.

Se trata de reconocer si aquella construcción colectiva de conocimiento no parte de un desajuste conceptual, tanto si responde a una realidad inventada como a una invisibilizada. Para vencer la camisa de fuerza interpretativa y los callejones sin salidas surgidos desde los discursos herméticos, cerrados y autocontenidos, es que se propone apelar a incluir el conflicto como espacio nodal de las narraciones y propulsar las estrategias de intervención a partir de allí, interpretar la realidad y realizar nuevas preguntas para que esta pueda responder “cuando se la interpele”, no perder la capacidad de asombro y dar la palabra a aquellos que por mucho tiempo permanecieron en silencio.

No se trata de decir lo mismo de otra manera, sino de incorporar nuevas vertientes, nuevas perspectivas, arriesgarse a transitar el espacio pedagógico con la seguridad que siempre hay algo más para decir y hacer que lo hasta ahora logrado. Poder transmitir estas ideas, no desde un posicionamiento heroico que simule que el trabajador social “todo lo puede”, pero si desde la convicción que aún hay algo por cambiar y que las prácticas rutinarias no tienen espacio en la intervención social.

Acaso romper el silencio, dar la palabra y nombrar... ¿no es ya iniciar una transformación?

Bibliografía

- Arendt, Hanna (1997). "¿Qué es la política?". Barcelona. Paidós.
- Arendt, Hanna (2008). "La condición humana". Buenos Aires. Paidós.
- Benedetti, Mario (2000). "La realidad y la palabra". En: *Perplejidades de fin de siglo*. Buenos Aires. Sudamericana.
- Benjamin, Walter (2007). "Sobre el concepto de Historia. Tesis y fragmentos". Buenos Aires. Piedras de Papel.
- Foucault, Michel (1984). "El orden del discurso". Barcelona. Tousquets.
- Foucault, Michel (1981). "Un diálogo sobre el poder". Madrid. Tecnos.
- Godelier, Maurice (2004). "Poder y lenguaje. Reflexiones sobre los paradigmas y las paradojas de la legitimidad de las relaciones de dominación y opresión". En: Boivin y otros, *Constructores de Otredad*. Buenos Aires. Antropofagia.
- Gutiérrez, Pedro "Mapas sociales: método y ejemplos prácticos" s/f. En: www.unap.cl/p4_unap/docs/curso_sociologia/mapas_sociales.rtf
- Gutiérrez, Pedro (2004). "y tú, ¿de quien eres?" *Mapas sociales y prácticas transformadoras* En: www.redcimas.org/archivos/analisis_de_redes/y_tu_de_quien_eres.pdf
- Hassoun, Jacques (1996). "Los contrabandistas de la memoria". Buenos Aires. Ediciones de La Flor.
- Le Goff, Jacques (1991). "El orden de la memoria. El tiempo como imaginario". España. Paidós.
- Lins Ribeiro, Gustavo (1989). "Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica". *Cuadernos de Antropología Social*, Vol. 2, Nº 1, pp. 65-69.
- Martín-Barbero, Jesús (2002). "Oficio de Cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura". Chile. Fondo de Cultura Económica.
- Nora, Pierre (1984). "Entre memoria e Historia: la problemática de los lugares". En: *Les Liux de memoire; 1: La République* Paris, Gallimard. Pp XVII-XLIL.
- Ong, Walter (1994). "Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra". México. Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, Hugo (2003). "Hacia una estrategia de análisis coyuntural", *Movimientos sociales y conflictos en América Latina*. CLACSO



Capítulo 10

Repensando la formación profesional

Autoras **BARREIRO, Ana María**
DELL'AGLIO, Marta
RABELLA, María
Fernanda

Los talleres en la UBA

Nos parece necesario reseñar que se hace en cada uno de los 4 Niveles de Taller de práctica en la Carrera de Trabajo Social de la U.B.A, lo que implica cuatro años de Cursada, ya que cada uno se extiende por un período lectivo.

Nivel 1: No toman contacto con la práctica cotidiana del trabajo social sino a través de una o dos entrevistas institucionales. El programa desarrolla contenidos teóricos conceptuales.

Nivel II: Realiza su práctica en alguna Institución pasando por un periodo de inserción para abocarse luego a la elaboración de un Producto Final: **"Informe de Diagnóstico"**

Nivel III: También realiza su práctica en alguna Institución y finaliza con la elaboración de un Producto Final: **"Proyecto"**.

Nivel IV: Realiza la práctica en instituciones realizando seguimiento de casos y el Producto Final se articula con el área de **Investigación y Sistematización** de la práctica, donde la aprobación del Nivel esta relacionado con este producto.

Queda claro entonces que el alumno durante su primer año trabaja con contenidos teóricos y su práctica consiste en utilizar algún instrumento de aplicación, por ej: "entrevista" y los otros tres se inserta en instituciones. Ninguno de los cuatro niveles reviste coherencia ni metodológica, ni pedagógica.

Los intentos por encontrar un hilo conductor quedaron en el nivel instrumental, y solo podemos encontrar que la coherencia pasa por la formación, por el tipo de profesional que va a salir a la calle: "un tecnócrata", ya que la exigencia académica pasa por la utilización "objetiva" de los instrumentos.

Proceso de aprendizaje: ¿Qué enseñamos? ¿Qué se aprende?

Hecha estas aclaraciones, ahora sí podemos hablar del significado del Taller y la síntesis que se produce entre los insumos de la Academia y los insumos de la Práctica Institucional.

El taller es el lugar de aprendizaje de las prácticas pre-profesionales donde se integran y se ponen en acción los postulados rectores del trabajo social: participación, compromiso, protagonismo activo de los actores sociales, solidaridad, libertad, creatividad, innovación, responsabilidad, autodeterminación.

Constituye el recurso por excelencia donde confluyen los saberes aportados por el alumno: su historia, sus experiencias vitales, su formación académica; y aquellos transmitidos por el docente: su marco teórico, experiencias profesionales, recorrido personal y profesional.

Todo esto dentro de un contexto nacional, en un determinado espacio político, con un gobierno determinado, ubicado en tiempo y espacio que enmarca las prácticas.

El taller constituye así un momento de síntesis entre los insumos académicos y los insumos de campo.

Los insumos de la academia son: el material teórico, metodológico, prácticos, **Los insumos de campo**: los que conciernen a la institución, lo laboral y lo barrial. Y cabe aquí hacer la aclaración que al hablar de "práctica", nos referimos al territorio con todo lo que ello implica.

Por ello afirmamos que la práctica está cargada de historicidad e ideología y actores en territorio. Entre la práctica profesional y la práctica pre-profesional, está el docente –el alumno –el referente y los actores sociales involucrados en el proceso de nuestras intervenciones en la comunidad.

¿Qué enseñamos?

En primer lugar el modelo de profesional que somos: nuestra filosofía de vida, trayectorias, experiencias, interrogantes, como concebimos nuestro mundo, nuestra concepción ideológica-política, nuestro compromiso con las personas, sus derechos, nuestros ideales.

Luego junto con los aportes teóricos de las materias vamos a las instituciones, donde conocemos al referente, que actúa como modelo tanto positivo como negativo y las instituciones, donde aprendemos a verlas en su contexto, con sus marcos teóricos, sus proyectos, programas.

Asimismo conocemos a los actores sociales, donde también están contenidos los aspectos enunciados anteriormente pero por sobre todo donde están nuestras mediaciones en movimiento en cada intervención.

Pretendemos pensar la intervención del trabajo social desde una perspectiva superadora, en su dimensión ética-política e histórica, de la realidad que nos toca vivir.

¿Qué se aprende?

A trabajar los miedos, dudas, mitos, preconceptos, formas de relacionarnos con nuestros pares, con los referentes institucionales, conformar un grupo.

En ese espacio se desarrollan técnicas de observación, registro. Informes, entrevistas a referentes, a informantes claves, conocer otras instituciones, realizar informes institucionales, conceptualizar, realizar síntesis, problematizar, reconocer en la comunidad los actores sociales, la institución, los grupos, las personas, trabajar distintas temáticas: adicciones, hombres en situación de calle, niñez y adolescencia, el derecho al juego, los recursos en salud mental.

Las prácticas pre-profesionales posibilitan insertarse en una realidad micro-social, realizando intervenciones comunitarias, elaborando proyectos, visualizando

modelos de intervención social desde organismos del estado, lugares públicos y privados, organizaciones sociales, ONG, movimientos sociales. Estos últimos con alguna dificultad por parte de la academia para comprender sus lógicas de funcionamiento que siempre incluyen lo territorial.

Estas prácticas trascienden en escenarios complejos donde se articulan la sociedad- el estado y las políticas de estado, entre ellas las políticas sociales.

Por ello no se trata solo de "saber y saber hacer", al decir de Callieni y otros, o conocer el oficio. Sino que se requiere de un saber que supere la especificidad para dar respuestas integrales, reafirmando aquí lo planteado respecto que los aprendizajes deberían estar planteados de este modo.

Una propuesta alternativa

No es motivo del presente trabajo hablar de la falta de coherencia y desarticulación interniveles así que solo enunciaremos la necesidad de hacer una propuesta que supere estas diferencias.

Sin ánimo de aparecer contradictorias tomaremos básicamente los insumos de Taller II sin desconocer los otros.

La principal motivación para este recorte es que en los tres casos pertenecemos al Nivel II desde hace más de 10 años, con lo cual los insumos con que contamos enriquecieron nuestra tarea docente, transitando por debates y discusiones.

¿Por qué? Porque este tiene la particularidad de ser el que le brinda al alumno la posibilidad de contactarse por primera vez en forma sistemática con la realidad Institucional- Barrial y Profesional, debiendo recuperar en ella y en un proceso dinámico todos los aspectos que hacen a la **Intervención**.

También trabajamos con la idea de que alumnos y docentes no llegamos a "centros de prácticas", sino a **Instituciones** que trabajan en la complejidad de la realidad, el día a día, y difícilmente "necesiten" un diagnostico, un proyecto, una sistematización definidos de ese modo.

Aquí haremos referencia a la necesidad de darle a la práctica la **integralidad** que tiene en la realidad, ya que las intervenciones profesionales no son aisladas o por lo menos no deberían serlo. De modo que, cuando intervenimos no separamos la comunidad, de la persona, de la familia, porque sabemos que se trata de los mismos actores en distintos escenarios.

De modo tal que sintetizaremos para la reflexión y el debate tres ejes centrales:

- a- Desarrollo conceptual
- b- Desarrollo Procedimental
- c- Desarrollo Instrumental

a- **Desarrollo conceptual**

En primer lugar se hace necesario fijar posición respecto de la intervención. Así diremos que es lo que le da sentido y caracteriza nuestra profesión, lo que no significa falta de rigurosidad teórica.

Por eso , junto con los contenidos teóricos de la academia y los insumos de la práctica profesional que nos brindan las instituciones, pensamos la intervención en su **historicidad e ideología** lo que conlleva a su vez a considerar la dimensión **ético-política**, como afirma S. Cazzaniga al hablar de la práctica profesional.

También diremos las intervenciones en el territorio deben tener marcos teóricos multireferenciales, un saber experto y la reflexión ética para revisar marcos y justificaciones.

¿Porque decimos que la intervención tiene historia? Sencillamente porque no empieza con nosotros, no comienza cuando llegamos a un lugar, o a una familia, o a una institución.

Hubo "alguien", o "algunos" antes que nosotros, que ya hicieron, ya intervinieron, y dejaron en el imaginario de los actores involucrados, "**un modo**", una manera de intervenir.

¿Porque decimos que la intervención tiene ideología? Porque en cada "**modo**" se ponen en juego, al decir de J. Barreix, la visión de mundo que tenemos para leer la realidad, es decir nuestra Filosofía. Al mismo tiempo que quedan expuestos nuestros Marcos de Referencia con nuestros valores ideologías y experiencia acumulada.

Por último, *¿Por qué hablamos de la dimensión ético-política?* Porque nuestra intervención se da en un contexto en que la familia se convierte en el actor socio-político por excelencia dado que será ella con su capacidad de transformación la que podrá o no modificar la realidad. En todo caso con nuestro accionar ese proceso se verá facilitado o entorpecido.

b- **Desarrollo Instrumental**

Aquí presentamos a modo de síntesis los insumos con que trabaja el docente para que los alumnos se apropien de los aprendizajes:

- Guías de conocimiento Institucional y Comunitario
- Informes institucionales, de gestión, de reuniones y otros que vayan dando cuenta del conocimiento progresivo respondiendo al que, como, porque, para que, de sus acciones.
- Planificación de actividades
- Evaluaciones individuales integradoras.

En este punto, una de las dificultades de los talleres de prácticas es que el producto requerido para la aprobación del alumno es un **Informe de diagnóstico, proyecto, sistematización**. Esto no hace más que segmentar la práctica y fracturar la intervención dado que todo lo que "se hace" tiene como objetivo final aquel producto, sacando del eje la **intervención**.

El alumno pierde la riqueza de recuperar sus intervenciones apropiándose de todo lo que en ella va implícito y que hemos explicitado y señalado en el desarrollo anterior.

c-Desarrollo procedimental

Los procedimientos que llevarían a una práctica integral, hablando de la integralidad teórico-práctica, tienen como clave tres preguntas centrales: ¿Qué enseñamos? ¿Para qué enseñamos? ¿Cómo lo enseñamos?-

Esto lleva implícito contratos pedagógicos con todos los actores intervinientes en el proceso de enseñanza –aprendizaje: alumnos-docentes-actores institucionales a los que hemos dado en llamar referentes y por supuesto la gente.

Cada uno de ellos tiene algo para aprender y algo para enseñar de modo tal que en esa presencia de los alumnos por las instituciones, los actores pueden dar lo que tienen y llevarse lo que deben. Se trata simplemente de dar y recibir.

Estamos convencidos que el Trabajo Social debe tener inserción profesional, integrando los saberes teóricos y prácticos, en los distintos espacios de las políticas sociales y en las distintas áreas en las que ella se ocupa de algún derecho social vulnerado: salud, vivienda, recreación, y todo lo que a derechos sociales se refiera; como así también en los distintos niveles de intervención, desde la ejecución a la formulación de dichas políticas.

Retomando el párrafo anterior:

1- Los alumnos pueden: con una lectura crítica y reflexiva de la realidad acompañar los procesos organizativos y proyectos institucionales contribuyendo a la concreción de de objetivos.

¿Cómo? Con tareas específicas de: observación, entrevista, lectura de documentación institucional, etc. para su mejor inserción e intervención.

Ellos necesitan: capacitación, experiencia, un espacio de contención y supervisión de las tareas y la posibilidad de desarrollar su capacidad creadora.

El alumno deberá aprender a identificar la intervención y reconocer los espacios, momentos y modalidades de dicha intervención. También entrenará el reconocimiento de los distintos escenarios y actores sociales en que aquella se realiza.

Dejará a cambio: compromiso y responsabilidad con la tarea pero esencialmente con la gente y líneas de acción consensuadas que sirvan tanto al aprendizaje de aula como a la institución.

2- El equipo de trabajo: se conforma en la tarea cotidiana de articulación que hacen las caras visibles de ambos espacios institucionales. El de la Universidad, el de las Instituciones.

En un primer momento la articulación del área institucional de la Carrera de Trabajo Social y los JTP con los responsables de implementar Proyectos Institucionales y luego la del docente a cargo del aula que junto con el referente acompañaran y guiarán la práctica del alumno

Sin duda creemos que estas instancias se reforzarán con la capacitación y el aprendizaje mutuo teniendo como objetivo fundamental la integración teórico-práctica y el acercamiento de la Universidad a los distintos niveles donde las políticas sociales demanden la presencia del trabajo social y a las reales demandas de las personas a las que se dirigen las acciones.

3- El docente: será el responsable directo de hacer visible un contrato pedagógico que enmarque al alumno en una práctica más allá de los aspectos formales. Es decir en el contexto socio-político y dando los elementos básicos para que aprenda a hacer lecturas de estructura y coyuntura.

No escapará a ese contexto el análisis histórico del trabajo social en los distintos contextos donde aparecerán preguntas claves que pongan en cuestión y/o problematicen el lugar que le cabe a nuestras intervenciones en los distintos modelos que se presentan en las instituciones.

Una de las preguntas claves que la autora citada pone sobre el tapete en este punto es: *¿tengo que hacer esto que me piden?*

Nos parece que esta pregunta tiene como esencia la profundidad de confrontar responsablemente con marcos teóricos que definen el destino de una intervención y con ello el de una familia.

No podemos aquí menos que citar como ejemplo de lo expresado en el párrafo anterior a la compañera, y amiga en nuestro caso, la Dra. en Trabajo Social Felicitas Elías, que como ha informado el diario Miradas al Sur y la TV pública, en el Programa 6-7-y 8 quien con sus intervenciones en los Tribunales de Menores en la dictadura militar realizó pericias judiciales que ponen hoy a la luz la sospecha respecto de los hijos de Magneto.

Así, se hace el trabajo social, así definimos el futuro de un niño, de una familia. Quizás la compañera no imaginaba en "aquel" momento que llegaría "este" momento. Quizás se piense en una casualidad. No lo es.

Nosotros pensamos que se trató de un **modo de intervenir** y de leer esa realidad. Quizás otro profesional, con otro modo, en el mismo lugar, no hubiera registrado en su memoria aquellas intervenciones. Precisamente porque como argumentábamos en la fundamentación **un modo**, define la filosofía, la ideología y los marcos referenciales de nuestras intervenciones.

Conclusiones

Luego de la apretada síntesis en la que expusimos el recorrido que hacen los alumnos para aprehender el Trabajo Social en la Universidad de Buenos Aires, corresponde poner el acento en algunos ejes centrales para la reflexión. Precisamente para alcanzar el título del presente trabajo "Repensar la formación".

Creemos que hasta aquí los aprendizajes han respondido a un esquema "de escritorio", donde se han formado para realizar excelentes diagnósticos, muy buenos proyectos, pero donde no han ejercitado: el cómo y el para qué y para quienes esos productos. Que sirviendo a los intereses de las políticas de turno han respondido sin más a las mismas.

Creemos fundamentalmente que sucedió porque faltó aquella pregunta clave. ¿Tenemos que hacerlo? Y faltó por negación o por omisión. Pero faltó. Por eso no se escucharon algunas voces que sonaban bajito reclamándola. Sucede que es una pregunta molesta, porque implica "repensarse haciendo" para "repensar el hacer".

La academia forma los profesionales que el modelo de Estado necesita, así en los 90 la academia formó profesionales con cierta pretensión de excelencia académica, que en realidad no hacían más que responder a las exigencias de los organismos internacionales de crédito que financiaban las políticas sociales.

Hoy el modelo de estado cambió, ¿necesitamos los mismos profesionales?- Nosotras creemos que no.

Y es aquí donde la cuestión de que enseñamos y como lo enseñamos se junta con lo ético. ¿Enseñamos lo que hacemos o solo decimos lo que hay que hacer? Y entonces entra el espacio de lo político. Porque precisamente eso es lo político, "hacer".

Por eso pusimos en cuestión a lo largo de todo el desarrollo **que enseñamos, como lo enseñamos** incluyendo a todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza - aprendizaje dando prioridad a los saberes compartidos.

Así es que hicimos un desarrollo integral de los saberes de la academia y de los saberes de la práctica. Y no son estos discursos vacíos de contenidos, muy por el contrario pusimos el acento en el **cómo**, que es el que define un modelo de intervención: Define la filosofía, es decir nuestro modo de leer la realidad.

Entonces pensamos en una formación que acompañe las demandas de nuestra sociedad en el contexto de un país que nos reclama y nos da la oportunidad de participar hoy más que nunca de ser parte de la construcción de un Proyecto Nacional y Popular.

Bibliografía

Aquin, Nora, *El trabajo social en las actuales relaciones Estado-Sociedad*. Revista Acto Social. (1993)

Aquin Nora (1999) Artículo *Hacia la construcción de enfoques alternativos para el trabajo social para el nuevo milenio*. En revista de Servicio Social Vol.1, N°3 (Junio 1999-Diciembre 1999)

B Barreix, Juan y otros: *Metodología y método en Trabajo Social*. Cap. III, IV y VI Ed. Espacio (1997)

Buraglia, Pedro (1998) El barrio desde una perspectiva socio espacial. Hacia una redefinición del concepto. En *El Barrio, fragmento de ciudad*. Ediciones Documentos Barrio Taller. Serie Ciudad y Hábitat N° 5. Santa Fe de Bogotá, Colombia.

Gravano, Ariel (2005), Capítulos: Contexto de necesidad del concepto de barrio, Formulación del concepto: las utopías del siglo XIX y el barrio; El barrio como comunidad urbana en las teorías clásicas. (Págs. 11-40) En: *El Barrio en la Teoría Social*, Ed. Espacio, Buenos Aires.

Calienni, Mónica; Martín, Ana María; Moleda, Marcela (2009), Artículo: *Sobre El Trabajo Social, la complejidad de los Territorios de Intervención y la interdisciplina*, En: Revista de Trabajo Social FCH – UNCPBA , Tandil, Año 2, N ° 2, Páginas 37–47. Septiembre. Edición electrónica.

Cazzaniga, Susana del Valle: *Teoría e instrumentos en la construcción metodológica*. Facultad de Trabajo Social. UNER. Paraná (1994).

Cazzaniga, Susana del Valle: "Los sujetos de la acción profesional". Ficha de cátedra –Facultad de Trabajo Social. UNER. Paraná (2006).

Cazzaniga, Susana del Valle: "Sobre la imposibilidad de la intervención profesional. Reflexiones para poder repensar". Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación en Trabajo Social UNER. Paraná (2009).

Dell'Aglio, Marta: *La práctica del perito trabajador social en los tribunales de familia*. Editorial Espacio. (2004)

Dell'Aglio, Marta: "Metodología de Intervención en trabajo social". Ficha de cátedra de Taller II. (2002)

De Souza, Herbert J (1999), *Como se faz análise de conjuntura*. Petrópolis-R J.(Brasil) Editorial Vozes.

Gravano, Ariel (2005), Capítulos: Contexto de necesidad del concepto de barrio, Formulación del concepto: las utopías del siglo XIX y el barrio; El barrio como comunidad urbana en las teorías clásicas. (Págs. 11-40) En: *El Barrio en la Teoría Social*, Ed. Espacio, Buenos Aires.

Rozas, Margarita (1994) Módulo 2 Unidad 3 Una perspectiva metodológica en Trabajo Social (págs. 121 a 132. En: *La intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires. Edición Fundación Universidad a Distancia "Hernandarias", Buenos Aires.

Decano

Prof. Sergio CALETTI

Vicedecana

Prof. Adriana CLEMENTE

Directora Carrera de Trabajo Social

Prof. Ana ARIAS

