().

Políticas y prácticas de enseñanza en la Educación Superior. Una mirada desde el currículum y desde la formación profesional.

Vain, Pablo Daniel.

Cita:

Vain, Pablo Daniel (2014). *Políticas y prácticas de enseñanza en la Educación Superior. Una mirada desde el currículum y desde la formación profesional*. : .

Dirección estable: https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/102

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/pFQd/BFZ

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

XXI ENCUENTRO NACIONAL
DE LA FEDERACIÓN ARGENTINA DE UNIDADES
ACADÉMICAS DE TRABAJO SOCIAL
(FAUATS)

Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social

Gisela Spasiuk
Nelly Balmaceda
Compiladoras

EDITORIAL UNIVERSITARIA

XXI ENCUENTRO NACIONAL
DE LA FEDERACIÓN ARGENTINA
DE UNIDADES ACADÉMICAS DE TRABAJO SOCIAL
(FAUATS)

"Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social"

28 y 29 de Agosto de 2013
Posadas, misiones, Argentina

EDICIONES ESPECIALES

XXI ENCUENTRO NACIONAL DE LA FEDERACIÓN ARGENTINA DE UNIDADES ACADÉMICAS DE TRABAJO SOCIAL (FAUATS)

"Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social"

28 y 29 de Agosto de 2013
Posadas, misiones, Argentina

EDITORIAL UNIVERSITARIA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

Editorial Universitaria
Universidad Nacional de Misiones

Cnel. Félix Bogado 2160 | Posadas - Misiones | Tel-Fax: (376) 4428601

Correo electrónico:
ventas@editorial.unam.edu.ar

Página Web:
www.editorial.unam.edu.ar

Spasiuk, Gisela; Balmaceda, Nelly Catalina
XXI Encuentro Nacional de Trabajo Social. - 1a ed. - Posadas: EdUNaM - Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones, 2014.
506 p. ; 22x15 cm.
ISBN 978-950-579-359-4
1. Trabajo Social. I. Título
CDD 361.3

Fecha de catalogación: 13/11/2014

Impreso en Argentina
ISBN: 978-950-579-359-4
©Editorial Universitaria
Universidad Nacional de Misiones
Posadas, 2014.
Todos los derechos reservados para la primera edición.

AUTORIDADES UNaM

Rector: Mag. Javier Gortari
Vicerrector: Cdor. Carlos Trevisan
Secretaria Académica: Cdora. Susana Caceres
Secretaria Extensión: Lic. Hernan Cazzaniga
Secretaria Economía y Finanzas: Sra. Juana Schiaffino
Secretaria de Asuntos Estudiantiles: Lic. Mariela Dachary
Secretaria de Ciencia y Tecnología: Ing. Mario Mantulak

AUTORIDADES FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Decano: Psicólogo Luis Ángel Nelli
Vicedecana: Mag. Gisela Elizaebth Spasiuk
Secretaria Extensión: Mag. Jorge Alcaraz
Secretaria Académica: Especialsita Esteban Lozina
Secretaria de Investigación y Posgrado: Dra. Velarmina Benitez de Vendrell
Secretaria Administrativa: Sra. Susana Alvez

CARRERA DE TRABAJO SOCIAL

Directora: Lic. María Elisa Dellacroce (Gestión 2012-2013)
Directora: Mag. Zulma Cabrera (Gestión Actual)
Consejeros Docentes: Mag. Norma Cuevas, Mag. Stella Maris Yano. Mag. Nelly Balmaceda. Lic. Norma Berger
Consejeros Alumnos: Juan Manuel Fernández, Mariana Andrujovich
Consejeros Graduados: Lic. Guillermo Fuentes, Lic. Mirna Alderete

COMITÉ ACADÉMICO

Mag. Myrian Barone
Mag. Griselda Ferrero
Mag. Zulma Cabrera
Lic. Maria Elisa Dellacroce

COMITÉ ORGANIZADOR

Coordinadoras Generales XXI Encuentro Nacional Fauats: Mag. Gisela Spasiuk, Mag. Nelly Balmaceda
Departamento de la Carrera: Lic. Maria Elisa Dellacroce, Mag. Zulma Cabrera, Mag. Alicia Vera, Mag. Marta Espinola, Mag. Norma Berger, Mag. Stella Maris Yano
Coordinadora General Jornada Regional NEA Preparatoria al XXI Encuentro Nacional Fauats: Mag. Norma Cuevas

COMPILADORAS

Mag. Gisela Spasiuk
Mag. Nelly Balmaceda

Los artículos y comentarios son exclusiva responsabilidad de los autores. Los trabajos de ponencias, posters y resúmenes de ponencias son publicados tal cual fueron enviados para su evaluación al comité académico.

ÍNDICE

Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social 11

Apertura XXI Encuentro Nacional de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social 15
María Pilar Fuentes 17
María Elisa Dellacroce 21
Silvana Martínez 23

Disertaciones 29
Políticas y prácticas de enseñanza en la Educación Superior. Una mirada desde el currículum y desde la formación profesional 31
Las prácticas de enseñanza en Trabajo Social: un ambito de problematización necesaria 43
El saber como atributo de legitimidad: el caso de trabajo social 55

Ponencias 65

Presentación y síntesis de los diferentes ejes trabajados en el XXI Encuentro Nacional de Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS) 415

Encuentros Regionales 427
Anexo 487

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN TRABAJO SOCIAL

PRESENTACIÓN

La presente publicación la enmarcamos a partir del trabajo colectivo que se viene realizando desde el departamento de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, en el espacio de la FAUATS (Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social).

Esta Federación nuclea casas de estudios de nivel universitario y terciario de Trabajo Social, con el propósito de construir lineamientos básicos que orienten la formación académica profesional de trabajadores sociales en la Argentina. Es decir constituye un intento colectivo de discusión en cuanto al sentido y direccionalidad para la enseñanza de la profesión, atendiendo las particularidades que presenta el escenario contemporáneo, en el planteo de demandas concretas al campo profesional.

Es así que, en sus más de 25 años de trayectoria, la FAUATS viene organizando encuentros y jornadas nacionales, sobre temas diversos que involucra el debate y la reflexión colectiva sobre el papel de los trabajadores sociales en la sociedad actual y, en consecuencia sobre los requerimientos curriculares de formación profesional, para dar respuestas a los nuevos problemas que emergen en dichos escenarios.

A partir de estos lineamientos generales y con el propósito de continuar fortaleciendo este trabajo colectivo en cuanto a la formación profesional, la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la FHyCS conjuntamente con la FAUATS organizan el XXI Encuentro de la Federación de Unidades Académicas de Trabajo Social, en la ciudad de Posadas los días 28 y 29 de agosto de 2013.

El hecho de que como carrera Posadas sea sede del XXI Encuentro Nacional de la Federación de Unidades Académicas de Trabajo Social;

constituyó una enorme gratificación por lo significativo del evento y un desafío en términos de organización y desarrollo.

Pero asimismo, es preciso destacar que la elección de la facultad como sede es resultado del trabajo continuo y sostenido que se viene realizando como carrera en el marco de la FAUATS. Esta situación ha permitido el contacto con otras realidades, compartir proyectos, intercambio, discusiones en torno a la formación profesional del trabajo social entre las unidades académicas representadas en la federación. A partir de ello se fue adquiriendo protagonismo en los espacios de discusión y definición de políticas para dar respuesta a los requerimientos curriculares de formación, en los escenarios contemporáneos.

Este proceso de trabajo implicó la participación permanente en las distintas actividades promovidas desde la federación en los últimos años como ser: presencia en los encuentros nacionales de la FAUATS, organización de encuentros regionales en Posadas y Chaco preparatorios al XX seminario Latinoamericano de Trabajo Social, realizado en Córdoba en septiembre de 2012; participación como departamento en distintas actividades previas y durante el desarrollo de dicho evento; organización del Encuentro Regional NEA preparatorio a este Encuentro Nacional, asistencia permanente en las reuniones de Comisión Directiva de la federación, entre otras actividades. Revalorizando además la trayectoria de la carrera en otros momentos de la historia de la FAUATS.

Es así que la experiencia de trabajo colectiva referida, constituye un crecimiento en pos de la consolidación de la profesión a nivel local, espacios académicos en los que se recupera las particularidades de la formación profesional como región, difundiendo sus resultados y compartiendo e intercambiando con colegas de todo el país en distintos eventos.

En función de este marco, el documento contiene las presentaciones en el acto de apertura del XXI Encuentro Nacional de la FAUATS, las disertaciones centrales a cargo de los panelistas invitados, las ponencias y posters presentados para su exposición enviado por docentes representantes de un número significativo de unidades académicas de todo el país y una síntesis de las principales conclusiones generadas a partir de los debates y reflexiones de las mesas de trabajo. Aportes que permitirán definir nuevas líneas de trabajo como colectivo profesional y seguir consolidando otras, para continuar apostando a la construcción colectiva en términos de la formación del trabajo social.

Las experiencias relatadas constituyen trabajos de discusión en torno de las *Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social*, particularizando el análisis en algunos de los siguientes ejes:

- Políticas y Procesos de formación docente para la enseñanza superior / universitaria.

• Formación y prácticas vinculadas a los procesos de ingreso y retención de estudiantes.
• Formación y prácticas relacionadas con la promoción del egreso y con la producción de Tesinas y Trabajos Finales de graduación.
• Estrategias para la formación en prácticas interdisciplinarias.
• Formación y prácticas en relación a la cuestión metodológica en Trabajo Social.
• Formación y prácticas en nuevas tecnologías / Educación a Distancia.

Asimismo, el documento incorpora informes de los encuentros regionales preparatorios al nacional que sintetiza el intercambio político-académico que tuvo lugar en los respectivos espacios de cada región del país, en cuanto a la formación académica de trabajo social, conclusiones que fueron compartidas en el espacio del XXI encuentro de la federación.

Se incluye además la disertación referida a *políticas y prácticas de enseñanza en la educación superior, una mirada desde el currículum y desde la formación profesional.*

Gisela Spasiuk
Nelly Balmaceda

APERTURA XXI ENCUENTRO NACIONAL DE LA FEDERACIÓN ARGENTINA DE UNIDADES ACADÉMICAS DE TRABAJO SOCIAL

María Pilar Fuentes
Presidenta FAUATS

Realizar la apertura del Encuentro nacional en vísperas de la realización de la Asamblea Anual Ordinaria de la Federación combina necesariamente dos aspectos: en primer lugar una mirada sobre los dos últimos años de esta gestión de Comisión Directiva que me ha tocado presidir y en segundo lugar algunas reflexiones acerca del sentido político-estratégico de este encuentro, y en ese marco, de la temática que propusimos poner en debate.

Sin un exhaustivo desarrollo de la memoria -la cual será desarrollada en la Asamblea- me gustaría retomar alguno de las acciones desarrolladas en estos años que entendemos que fortalecen el colectivo profesional del Trabajo Social, en particular lo referido al ámbito de la formación, y que por ello mismo solidifican el proceso organizativo y los intercambios que en este encuentro se produzcan:

En primer lugar, y en el marco de nuestro objetivo de consolidar al Trabajo Social como carrera con rango universitario, se han desarrollado una serie de encuentros y reuniones de trabajo tendientes a la limitación de apertura de carreras de Trabajo Social de nivel Terciario. Al mismo tiempo e insistiendo en el reconocimiento de Trabajo Social como subcategoría del Programa de Incentivos a docentes investigadores y para postulación de becas CONICET se manutuvieron encuentros con resultados favorables con el Sr. Presidente del CONICET, Dr. Salvarezza, la representante al Directorio por Ciencias Sociales, Dra. Dora Barrancos y la Subsecretaria de Política Universitaria, Lic. Laura Alonso, quienes afirmaron que se prevé la inclusión de Trabajo Social en el SIGEVA antes de las próximas convocatorias a Categorización del Programa de Incentivos a Docentes investigadores.

Asimismo y tendiente al sostenimiento de líneas de trabajo conjuntas con la FAAPS se ha logrado en este periodo cumplir con el objetivo de una reunión conjunta de ambas comisiones directivas en el mes de junio próximo pasado en Córdoba. A ambas Federaciones nos convocan especialmente dos temas de trabajo: uno referido a la construcción de una Legislación de carácter Nacional para la regulación del ejercicio profesional y el otro ligado a la formación en sus diversos momentos. Si bien la FAUATS congrega Unidades académicas del grado, y por ello centra su preocupación central en este nivel de la formación, vale remarcar que la misma es pensada como un momento particular del ejercicio profesional. Es el momento en el que se construye un piso formativo que habilita al desempeño profesional, y que por ello debe favorecer un dialogo constante con la formación continua, sea de actualización o de posgrado. En ese sentido, se ha dialogado en pos de construir un acuerdo marco que privilegie la relación Universidades Publicas y Colegios Profesionales para el desarrollo de cursos y seminarios de capacitación de los graduados / matriculados.

Destacamos también que la consolidación del trabajo colectivo de la FAUATS permitió alcanzar el consenso no solo en nuestro país sino en los colegas representantes de Latinoamérica para la Asunción Junta Ejecutiva ALAEITS (Asociación Latinoamericana de Enseñanza e investigación en Trabajo Social). En el marco de la Asamblea Ordinaria en septiembre 2012, la FAUATS define postularse para asumir la Junta Ejecutiva de la Asociación Latinoamericana. La misma se realiza a partir del documento elaborado por los representantes de las Unidades Académicas afiliadas reunidos en varios encuentros a lo largo del Seminario. La postulación es ampliamente acogida en la Asamblea y es elegido nuestro país por unanimidad de los miembros de la Asamblea.

Por otra parte, y entendiendo la necesidad de sistematizar nuestros acuerdos y construir un instrumento estratégico para la presentación de la Federación ante diversos organismos nacionales, provinciales y locales se compiló la información sobre historia de la Federación y sus encuentros; los documentos de trabajo y la presentación para la conducción de ALAEITS. El mismo se encuentra en etapa de revisión y esperamos que pueda salir a difusión antes de fin del año.

Finalmente para este recorrido, tenemos el orgullo de llegar a este encuentro Nacional habiendo podido cumplimentar la realización de los Encuentros regionales a lo largo y a lo ancho de nuestro extenso país. La FAUATS ha entendido históricamente que la realización de los encuentros regionales es una herramienta para la multiplicación de los debates, para la profundización y federalización de la reflexión en torno de la Formación de trabajadores sociales. Es una oportunidad de que quienes hoy estamos aquí no traigamos palabra aislada, aportes individuales, sino que lleguemos nutridos por un grupo mucho más

amplio de compañeros que organizaron y participaron en cada región. En la convocatoria realizada en diciembre a este encuentro nacional se complementó con el llamado a las regionales. Cada una de ellas se dio dinámicas y modalidades diferentes adecuándose a las necesidades e inquietudes de las Unidades Académicas que las conformaron. El mayor orgullo es el de percibir como se hizo cuerpo en múltiples colegas que motorizaron las diferentes reuniones. Las mismas se realizaron el 14 de junio en Caleta Olivia (Santa Cruz) para la Región Patagónica; el 17 de junio en Mendoza para la región Cuyo; el 5 y 6 de julio en Tandil (Buenos Aires) para la Región Buenos Aires; el 13 de julio en Presidente Roque Sáenz Peña (Chaco) para la región Noreste; el 6 de agosto en Catamarca para la región Noroeste y el 9 de agosto en Santa Fe para la Región Centro. Además, entonces, de las 300 personas aquí congregadas en Posadas, entendemos que de este Encuentro nacional están participando indirectamente otros 300 o 400 compañeros más.

En este segundo momento, reconstruiremos el sentido político-académico que impulso la convocatoria en torno de Políticas y prácticas de enseñanza aprendizaje en Trabajo Social.

Desde los diferentes documentos de nuestra Federación y, especialmente en el referido a Lineamientos curriculares básicos, un aspecto destacado entre las preocupaciones que allí se señalan es el referido a la formación docente, por la tarea permanente que debemos darnos quienes ejercemos la docencia por formarnos nosotros mismos tanto disciplinar como pedagógicamente.

Afortunadamente las Universidades Públicas en general se han venido preocupando y ocupando por esta cuestión iniciándose en muchos casos desde las ciencias "duras" y su quizás más visible dificultad para la "trasmisión" de contenidos. Y de este modo se ha ido extendiendo la propuesta de formación en docencia universitaria. Ya son varias las Carreras de especialización o similares que ofrecen a los docentes universitarios cursos sistemáticos, que más allá de su contenido -sumamente interesante en los que conozco- ponen en evidencia algo que parece una obviedad, pero que justamente por ello no lo es: que enseñar y aprender en el nivel superior no es un hecho natural ni espontaneo. Que ser docente universitario y estudiante universitario requiere de "hacerse del oficio". Este posicionamiento obliga a poner en tensión lógicas continuistas (que la universidad es una especie de secundario más difícil), lógicas clasistas (hay quienes pueden venir a la universidad y quienes no), lógicas profesionalistas o disciplinaristas (quien es profesional de una especialidad o disciplina esta automáticamente preparado para enseñarla).

Y desde allí remarcar nuestra preocupación por la formación de docentes en las carreras de Trabajo Social: como ya señalaba anteriormente no es una exclusividad nuestra pero solemos estar tentados a

pensar que un trabajador social con unos cuantos años de ejercicio profesional será naturalmente un buen docente. Y nosotros sabemos que esto no es así: que poder conducir un proceso de enseñanza- aprendizaje en la Universidad obliga a múltiples capacidades y desempeños: el dominio del contenido, la destreza de establecer preguntas que abran a preguntas, la posibilidad que las preguntas que proponemos sintonicen con las preguntas que se están haciendo los estudiantes; la organización gradual pero no evolutivista de los saberes; la comprensión de quién es ese "otro" sujeto que se sienta en el aula y por ejemplo en los últimos tiempos esta pendiente de su teléfono celular durante toda la clase, y que a pesar de ello (o quizás gracias a ello) puede escuchar la clase y pensar sobre lo que estamos hablando ...infinitas cuestiones son posibles de ser sumadas a la particularidad de cada grupo de estudiantes y docentes.

Sin embargo, estamos convencidos en la FAUATS que no estamos en foja cero, ya que estas preocupaciones nos han venido atravesando y casi todas las Unidades Académicas hemos ido construyendo respuestas en diverso formato.

De este modo, y con el objetivo de leer, intercambiar y reflexionar sobre estas respuestas ya construidas, y seguramente también poder realizar nuevas proyecciones es que hemos propuesto el tema del Encuentro Nacional 2012.

Pensar las políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social nos induce a revisar constantemente el que, el para qué y el cómo de esta tarea, a interrogarlo en relación a ese perfil critico que pensamos en directrices.

Nos propusimos entonces, centrarnos en los principales desafíos o problemas en el desarrollo cotidiano de nuestra tarea: desde allí construimos los ejes de que estructuran la convocatoria:

Ejes ampliamente conocidos por Uds., que seguramente no agotan las posibilidades pero que refieren a algunos nudos problemáticos compartidos en las asambleas de la Federación. Estos ejes ya fueron trabajados en los Encuentros Regionales y serán debatidos en los distintos momentos de los próximos dos días.

Agradezco infinitamente el compromiso asumido por todos en la primer parte del año y de manera muy especial a la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Misiones que con tanto esfuerzo y calidad ha organizado este XXI Encuentro Académico Nacional.

Posadas, agosto 2013.

María Elisa Dellacroce

Como directora del Departamento de Lic. en Trabajo Social de FHyCS y en representación de docentes, estudiantes y graduados de la carrera quiero expresar nuestra enorme satisfacción en la concreción de este XXI encuentro Nacional de Unidades Académicas de Trabajo Social, evento que se realiza por primera vez en la ciudad de Posadas.

Este encuentro nos enorgullece y nos satisface debido a que hoy podemos encontrarnos para debatir y dar continuidad, aquí en nuestra casa de estudio, ya que venimos participando en los diferentes encuentros, desde hace 25 años, desde que se ha conformado la FAUATS.

Por otra parte el tema que en estos días trataremos "Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social" la hemos visto y vivido cómo se fueron presentando y cambiando desde hace 54 años, que es cuando comienza la formación en nuestra provincia. Desde allí se ha pasado por distintos planes de estudios, desde la Escuela de Servicio social, después Instituto de Servicio Social dependientes del Gobierno Provincial, para pasar después a formar parte, en la década de los '60 de la Universidad Nacional de Nordeste (y a la que hoy retornamos nuevas relaciones, en forma distinta, a través de un convenio con la Facultad de Humanidades de esa Universidad, UNNE, para la implementación del Ciclo de Complementación Curricular) y finalmente desde hace 40 años que formamos parte orgullosamente de la Universidad Nacional de Misiones.

Las Políticas fueron cambiando de acuerdo a los contextos sociopolíticos, a las demandas y a los planteos de los mismos docentes, estudiantes y graduados, esto nos ha llevado modificar nuestras prácticas de enseñanza y las prácticas profesionales, y de allí lo significativo que es hoy de analizar estos cambios, de observar los logros y de los aspectos que nos aun nos faltan trabajar.

Y así nos encontramos, desde la carrera, trabajando en conjunto, en las principales líneas para la formación que tiendan la permanencia, retención y la promoción del egreso; fortaleciendo la capacitación de los recursos humanos docentes, implementando el plan 2010 y finalizando el del año 2000, y aquí es substancial destacar el fortalecimiento de la política de promoción de recursos humanos vinculada a las necesidades de desarrollo de nuevas cátedras y a la consolidación de las actuales estructuras de cátedra, y a la vez promover el desarrollo de proyectos y acciones ínter cátedras e interdisciplinarias.

Otra línea de trabajo se refiere a la coordinación de actividades con las carreras de pregrado (la tecnicatura de Promoción socio-cultural) y de grado con el Ciclo de complementación Curricular.

Este Ciclo Complementación Curricular que responde a la demanda de completar y actualizar la formación profesionale, que surge por parte de los egresados de los Institutos de las provincias más cercanas, Como Formosa, Chaco y Corrientes, y fue así, que comenzamos en el 2005 con la Fundación Vida para los Nuevos Desafíos de Resistencia, con quienes seguimos vinculados y venimos aportando al desarrollo profesional de numerosos colegas de la región y a partir de este año se comenzó a trabajar con la Facultad de Humanidades de la UNNE.

Por otra parte, esta carrera articula actividades con los cursos de posgrado, Diplomado de Abordaje Integral de Familia, el de Salud Mental y la Maestría en Políticas Sociales a los fines de intercambiar conocimientos, experiencias y recursos. Y se promueve la articulación con agrupamientos profesionales a nivel nacional y latinoamericano, como este Encuentro, que hoy estamos concretando.

Por ultimo, quiero enfatizar la importancia de trabajar en conjunto, docentes, estudiantes y graduados en un espacio de intercambio y reflexión crítica con respecto a las particularidades que asumen hoy las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el proceso de formación de trabajadores sociales, identificando fortalezas y limitaciones, que nos posibilite el planteo de estrategias superadoras de las prácticas profesionales.

Allí reside nuestro desafío, porque requiere pensar en nuestra participación hoy en este contexto actual y el diseñar cuál será el camino de la formación profesional, por todo esto los invito a participar y a debatir en este XXI Encuentro, ¡bienvenidos, gracias por estar hoy aquí!

Silvana Martínez

Antes que nada, quiero agradecer a las autoridades de FAUATS por haberme invitado a este panel de apertura. Sin dudas, es un evento muy importante para el colectivo profesional, sobre todo por el tema que nos convoca: Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social.

Coincidiendo con Henry Giroux (2003) "La enseñanza y el aprendizaje son prácticas profundamente políticas. Son políticas en todos los momentos del circuito: en las condiciones de producción (¿quién produce el saber?, ¿para quién?), en los saberes y en las formas mismas del saber (¿saber de acuerdo con qué plan?, ¿útil para qué?), en su publicación, circulación y accesibilidad, en sus usos profesionales y populares y en sus impactos en la vida cotidiana".

Las prácticas docentes siempre se inscriben en marcos institucionales. En este caso, me referiré específicamente a la Universidad Pública, no solo porque creo que es uno de los ámbitos privilegiados de la sociedad, sino además, porque es mi ámbito de formación y de ejercicio profesional. Asimismo, me referiré brevemente a las implicancias de la práctica de enseñanza-aprendizaje como práctica política y ética en la formación de Trabajadores/as Sociales. Por último, argumentaré por qué considero que la docencia forma parte del ejercicio profesional.

LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y LA POLÍTICA

Las Universidades siempre constituyeron ámbitos privilegiados de conocimiento y formación y respondieron a diversos intereses político-ideológicos y económicos en distintos momentos históricos. Es decir, siempre se vincularon al poder y ejercieron poder e influencia, basa-

dos precisamente en el saber y en el prestigio de quienes producen y distribuyen conocimientos. Si bien es un poder simbólico, siempre se encarnó en intereses político-ideológicos y económicos muy concretos.

Asimismo, las Universidades siempre fueron instrumentos privilegiados de liberación y emancipación, pero también de opresión y dominación. Esto depende -en general- de para qué y para quién se ejerce el poder y, en el caso de las Universidades, del Proyecto Político-Ideológico encarnado en las mismas, ya que formamos parte de la construcción de un proyecto de país. Es decir, las Universidades no son, ni nunca fueron, neutras ni asépticas. De esto se desprende que la política es un componente constitutivo de las Universidades.

Por otra parte, las Universidades Públicas no solo forman profesionales, en el mejor de los casos, sino que deberían formar -además- intelectuales y ciudadanos/as comprometidos/as con su tiempo y su realidad histórica. Para ello, es necesario enfatizar que nuestra tarea es construir sujetos políticos, procurar que nuestros estudiantes se vean a sí mismos como sujetos políticos y, como tales, intenten comprender la realidad nacional, social e institucional, no solo para interpretar los procesos, sino para transformarlos dentro de sus posibilidades y no ilusoriamente por fuera de ellos. No podemos renunciar a la tarea de formar dirigentes y cuadros políticos, como tampoco lo pueden hacer los Partidos Políticos. No podemos dejar esta tarea en manos del mercado o las empresas, como fue el sueño de quienes gobernaron en los noventa.

En este marco, las cátedras deberían ser espacios en donde se generen las condiciones no solo para formar sujetos con habilidades y competencias teórico-metodológicas, sino también sujetos capaces de interpelar, cuestionar, deslegitimar lo establecido, romper las cadenas epistemológicas y pseudocientíficas que no les permiten pensar como sujetos autónomos, utilizar el conocimiento para recrearse a sí mismos, tomar decisiones, buscar el sentido de la profesión y construir poder participando en las organizaciones profesionales, pero también en las organizaciones populares y en los movimientos sociales.

Obviamente, para generar esto tenemos que comenzar por desandar muchas de nuestras prácticas academicistas y asépticas e incorporar el contexto como punto de partida y referencia permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pensar la educación es pensar al ser humano en un tiempo y un espacio concreto, que no es individual sino colectivo. Así lo sostenía ya Paulo Freire en la década del '70, cuando afirmaba que el punto de partida de toda educación es el contexto específico local donde se realiza la práctica educativa, contexto que tiene un carácter relacional, de elementos económicos, sociales, políticos, históricos y culturales, contexto donde tanto los estudiantes como los docentes viven su realidad presente, las huellas de su pasado y el horizonte de su futuro, es decir, un lugar donde viven su propia historia.

LA DOCENCIA COMO PRAXIS POLÍTICA

Como decía, la enseñanza y el aprendizaje son prácticas profundamente políticas. Coincidiendo nuevamente con Paulo Freire, tenemos que reconocer que la práctica educativa no puede ser y, de hecho, no es nunca neutral. No hay educación neutra: la acción educativa, los métodos, los objetivos, siempre obedecen a una visión del ser humano y a un tipo de sociedad por la cual trabajamos.

Si creemos que el ser humano es capaz de transformar su mundo, entonces la educación será liberadora y transformadora, pero si creemos que la naturaleza del ser humano es la vida fácil y que solo tiene que acomodarse al orden vigente, "dejar hacer, dejar pasar", entonces la educación será mecánica y domesticadora. Ninguna práctica educativa es neutral: o buscará acomodarse al orden vigente o buscará interpelarlo planteando caminos alternativos.

LA DOCENCIA COMO COMPROMISO ÉTICO

En este marco, reflexionar sobre la formación profesional en estos tiempos remite a asumir responsabilidades éticas y sociales desde la Universidad Pública. Si pretendemos que nuestra educación universitaria no sea colonizadora ni una burda reproducción del pensamiento colonizador de los centros de poder, ni una usina de sujetos descontextualizados, que no se identifican ni se apropian del contexto donde se educan y viven, entonces tenemos que pensar en una educación emancipada y emancipadora de los sujetos y en una docencia que implique asumir nuestra responsabilidad ética y política, no solo teniendo en cuenta el contexto en nuestras prácticas educativas, sino involucrándonos en él y sintiéndonos parte de los procesos de cambio.

La ética es una dimensión constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. No es posible que la práctica docente pueda ser llevada a cabo sin tener una referencia permanente y consciente de carácter ético, llámese utopía, compromiso, etc. La práctica educativa no puede ser realizada sin un proyecto. Ya lo decía Freire: "Lo que me mueve a ser ético por sobre todo, es saber que como la educación es, por su propia naturaleza, directiva y política, yo debo respetar a los educandos, sin jamás negarles mi sueño o mi utopía. Defender una tesis, una posición, una preferencia, con seriedad y con rigor, pero también con pasión, estimulando y respetando al mismo tiempo el derecho al discurso contrario, es la mejor forma de enseñar el derecho a tener derecho de "pelear" por nuestras ideas, por nuestros sueños"[1].

1- Paulo Freire (1996). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido.* México, D.F.: Siglo XXI Editores, p. 74.

La dimensión ético-política de la educación en general es un aspecto bastante invisibilizado, por no decir ignorado, quizás por la pretensión de que la educación debe ser "científica", con todas las connotaciones que el positivismo atribuyó a este término: neutral, a-valorativo, a-histórico, universal, etc.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje como práctica política y ética implican al menos a mí entender, los siguientes desafíos:

- Una mirada crítica capaz de comprender los cambios, la incertidumbre y el conflicto, como componentes constitutivos de la vida social.
- Una pedagogía de la pregunta, capaz de desterrar, de una vez por todas, el nuevo colonialismo cultural que desea que sigamos repitiendo las respuestas del imperialismo que ellos mismos imponen, consumiendo su cultura en detrimento de la nuestra y repitiendo contenidos, haciendo más eficiente e inclusive intolerable esta educación que Paulo Freire llama "bancaria".
- Una educación capaz de asumir una función política y una ética liberadora, superando todo vestigio de educación colonial que "forma" imponiendo respuestas a espaldas del pueblo.
- La popularización del conocimiento científico, es decir la socialización y no la idea de un saber esotérico para unos pocos.
- La construcción de conocimientos desde una epistemología del Sur, tal como lo propone Boaventura de Souza Santos.

LA DOCENCIA COMO EJERCICIO DE LA PROFESIÓN

Por último, quiero referirme a un tema que genera polémica hacia el interior del colectivo profesional, aunque para mí no tendría que tener ni siquiera razón de ser. A contrapelo de muchas colegas que sostienen que no es necesario matricularse en sus respectivos colegios porque se desempeñan como docentes y no ejercen la profesión, yo sostengo que la docencia es un ámbito más de ejercicio de la profesión. Algunos colegas ejercen su profesión en el ámbito de la salud, las organizaciones sociales, la justicia, etc. Nosotros, los docentes, ejercemos nuestra profesión en el ámbito de la educación. Lo hacemos en función de pertenecer a una disciplina, de tener un título que dice que somos Licenciados/as en Trabajo Social. Incluso en los perfiles que se especifican para los concursos docentes, se exige como requisito ser Trabajador/a Social.

Ahora bien, el problema se genera cuando escindimos la docencia de la profesión. Cuando nos identificamos solo cómo docentes y no como Trabajadores/as Sociales. Cuando apelamos y evocamos solo el título de posgrado por sobre el del grado, siendo que todos/as los/as

que accedimos a un título de posgrado, lo pudimos hacer porque tenemos un título de grado.

He aquí la gran paradoja: ¿Cómo podemos formar profesionales comprometidos con nuestro colectivo profesional, si nosotros mismos no nos sentimos parte de él? ¿Cómo construiremos en nuestros estudiantes sentimientos de pertenencia a nuestras organizaciones profesionales si nosotros mismos nos autoexcluimos? ¿Cómo podemos hablar y educar para un proyecto profesional si nosotros mismos no nos vemos como profesionales?

Tal como lo sostiene José Paulo Netto: "Los proyectos profesionales presentan la autoimagen de una profesión, eligen los valores que legitiman socialmente, delimitan y dan prioridad a sus objetivos y sus funciones, formulan los requisitos teóricos, institucionales y prácticas para su ejercicio, prescriben normas para el comportamiento de los profesionales y establecen las bases de su relación con los usuarios de sus servicios, con las otras profesiones y con las organizaciones e instituciones sociales privadas y públicas (entre estas, también y destacadamente con el Estado, al que cabe, históricamente, el reconocimiento jurídico de los estatutos profesionales)" (Netto, P. 2003:274).

El proyecto profesional y el proyecto ético-político profesional comienzan con la formación y no fuera de ella. Por eso me referí antes a la práctica docente como práctica ético-política. Y por eso también me referí antes a las responsabilidades que esto implica. Si estamos en un lugar privilegiado de formación como la Universidad Pública, si somos trabajadores estatales, con salarios dignos, estabilidad, prestigio, reconocimiento social, etc., esto implica -como contrapartida- mayor carga de responsabilidad y compromiso social y profesional. Es una cuestión de equidad y de justicia social, pero también de consciencia y compromiso histórico con nuestro pueblo.

BIBLIOGRAFÍA

Giroux, Henry (2003)
La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural. Madrid: Ediciones Mora.

Netto, José Paulo (2003)
Servicio Social Crítico, São Paulo, Cortéz.

Paulo Freire (1970)
La Educación como práctica de la libertad. Montevideo: Tierra Nueva.

Paulo Freire (1996)
Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. México, D.F.: Siglo XXI Editores.

DISERTACIONES

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA MIRADA DESDE EL CURRÍCULUM Y DESDE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Pablo Daniel Vain
Universidad Nacional de Misiones

PRELIMINARES

Como ustedes saben, este año se cumple medio siglo desde la aparición del libro "Rayuela" de Julio Cortázar. Y por eso se dedican importantes homenajes, a este grande de la literatura argentina.

> Cortázar escribía en "El libro de Manuel":
> "Yo escribo y el lector lee, es decir que se dá por supuesto que yo escribo y tiendo el puente a un nivel legible. ¿Y si no soy legible, viejo, si no hay lector y ergo no hay puente? Porque un puente, aunque se tenga el deseo de tenderlo y toda obra sea un puente hacia y desde algo, no es verdaderamente puente mientras los hombres no lo crucen. Un puente es un hombre cruzando un puente, che.
> Pero no traigo a Cortázar porque este sea un año homenaje, sino porque quiero compartir con ustedes el sentido que quiero darle a mi participación en este encuentro, que celebro, este centrado en las políticas y prácticas de enseñanza en la formación de los Trabajadores Sociales. Quisiera ayudar a tender ese puente necesario, entre el Trabajo Social como campo profesional y la Pedagogía -en este caso- pensada como herramienta que puede contribuir a analizar críticamente y transformar los procesos de formación profesional".

LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA MIRA

La intención de esta ponencia, es plantear el análisis de políticas y prácticas de enseñanza en la Educación Superior desde dos miradas que,

entiendo, pueden contribuir a los propósitos de este encuentro. Estas miradas serán:

a) La formación profesional pensada desde el currículum.

b) La formación profesional pensada desde las prácticas de la enseñanza.

Sin embargo, a mi entender, si estas dos miradas no se articulan fuertemente, los diseños curriculares terminan convirtiéndose en una fantástica letra muerta, a veces muy "aggiornada" en relación con los discursos pedagógicos de moda, pero incapaces de producir transformaciones reales en los modos de pensar y desarrollar la enseñanza.

¿Cuántos diseños curriculares en la actualidad -podemos preguntarnos- no incluyen objetivos como: "la formación de profesionales críticos y reflexivos... de profesionales comprometidos y transformadores de la realidad social...? Y sin embargo, esa formación se sostiene en una enseñanza basada en la retórica, en la cual "les decimos" a los alumnos que deben hacer. Y después, cuando nos volvemos a encontrar con aquellos estudiantes, ahora profesionales, los vemos actuar sin disposición a cuestionar, sin reflexionar sobre sus prácticas profesionales, sin poder pensar -muchas veces- el impacto que generan sus modos de intervención...

Creo que, en la medida en que nuestras prácticas de formación, sigan el modelo dominante en la enseñanza universitaria -que más adelante analizaré- esos enunciados solo serán expresiones de la retórica pedagógica de los planes de estudio.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL PENSADA DESDE EL CURRÍCULUM

Hay un concepto acerca del currículum, que pertenece a la mexicana Alicia De Alba, que siempre me parece interesante traer a colación. Dice De Alba que el currículum es:

> ...la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la curricula en las instituciones sociales educativas. Devenir cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que

conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (De Alba, 1995: 60).

Iré desglosando esta conceptualización, analizando algunas ideas que me parecen relevantes e intentando colocar, en algunos casos, ejemplos que podrían estar relacionados con la formación de Trabajador Social, que si son desacertados o inapropiados, espero sepan disculpar debido a mi situación de "extranjero" en el campo profesional específico.

SÍNTESIS DE ELEMENTOS CULTURALES QUE CONFORMAN UNA PROPUESTA POLÍTICO EDUCATIVA

Entendemos que es imposible escindir cualquier práctica educativa de sus génesis e implicancias políticas. Cuando una sociedad educa, asume determinados valores de la cultura que pretende transmitir a sus nuevos integrantes. La decisión sobre esos valores, es una definición política y por tanto una práctica sustentada en la ideología.

Y en el caso particular del diseño curricular de formación en una determinada profesión, esa síntesis a la que se arriba, tendrá que sostenerse también como proyecto político educativo.

La venezolana Carmen García Guadilla aborda esta cuestión, pensando que las universidades frente al proceso de globalización, pueden asumir tres tipos de escenarios:

- El escenario del mercado
- El escenario del desarrollo sustentable
- El escenario de la solidaridad (al que yo prefiero llamar "de la resistencia")

El primer escenario nos plantea que es la lógica del mercado la que organiza y determina la vida de los sujetos y, que en consecuencia, las universidades deberían contribuir a que sus egresados se inserten con eficacia y competitividad ante ese modo de funcionamiento de la sociedad. En definitiva, estaríamos pensando en la formación de profesionales eficientes para el desarrollo del sistema capitalista.

El segundo, cuestiona algunos efectos indeseados de la lógica del mercado, especialmente en su versión de capitalismo salvaje; y propone un desarrollo que -sin salir del modo de producción capitalista- sea capaz de tramitar, de un modo menos perjudicial para la humanidad, algunos aspectos como: el cuidado y conservación de la naturaleza, el respeto por la diversidad cultural, el desarrollo local y la cooperación entre los pueblos.

El tercer escenario podría caracterizarse como un escenario antisistema, que postula que no hay posibilidad alguna de construcción de

una sociedad más justa, en el marco del sistema capitalista. Y por ello, la universidad debe participar activamente en los movimientos de cambio social, apuntado a generar un sistema social diferente.

Sin lugar a dudas, es imposible pensar un mismo Trabajador Social si nos posicionamos desde uno u otro de los escenarios antes presentados.

PROPUESTA POLÍTICO EDUCATIVA PENSADA E IMPULSADA POR DIVERSOS GRUPOS Y SECTORES SOCIALES CUYOS INTERESES SON DIVERSOS Y CONTRADICTORIOS

Es bien sabido que las sociedades no conforman un todo homogéneo y que al interior de las mismas existen grupos con diversos intereses. Lo mismo ocurre, en torno a la cultura académica y ello tiene su impacto en la definición del profesional a formar y de los diseños curriculares a plantear, para alcanzar esa formación.

Los grupos que se sitúen en el escenario del mercado, pensarán por ejemplo, en incluir fuertemente herramientas del gerenciamiento en la formación del Trabajador Social, asumiendo a este profesional como gestor de las políticas sociales, en general compensadoras. Mientras que, posiblemente, los grupos situados desde la perspectiva del escenario de la resistencia, intentarán fortalecer el análisis ideológico, los procesos de investigación-acción participativa y los vínculos con los movimientos sociales.

AUNQUE ALGUNOS TIENDAN A SER DOMINANTES O HEGEMÓNICOS Y OTROS TIENDAN A OPONERSE Y RESISTIRSE A TAL DOMINACIÓN

Este concepto nos conduce a comprender como los procesos de construcción curricular, no están exentos de la incidencia de las relaciones de poder. Y que en ellas, habrá sectores dominantes que intentarán imponer sus contenidos en la formación. Pero -apelando al concepto gramsciano de hegemonía- podemos pensar también, que la ideología dominante no se presenta como un todo homogéneo, sino que la lucha por la hegemonía produce contradicciones y fisuras, que pueden constituir intersticios en los cuales se hace posible construir alternativas al pensamiento dominante. Y consecuentemente introducir otras visiones, otros contenidos y otras prácticas curriculares.

SÍNTESIS A LA CUAL SE ARRIBA A TRAVÉS DE DIVERSOS MECANISMOS DE NEGOCIACIÓN E IMPOSICIÓN SOCIAL

Este elemento es central, porque da cuenta del modo en que pueden desarrollarse los procesos de construcción curricular.

Alicia De Alba (1995), distingue tres sujetos sociales del curriculum:

- los sujetos de la determinación curricular
- los sujetos del proceso de estructuración formal del curriculum
- los sujetos del desarrollo curricular.

Sujetos de la determinación curricular: serían los sujetos sociales (estado, sectores empresariales, comunidades, corporaciones, clases sociales, grupos, etc.) que poseen intereses específicos en orientar de un modo definido la construcción curricular.

Sujetos del proceso de estructuración formal del curriculum: son los responsables de diseñar el curriculum como instrumento en función de las premisas que resulten del proceso de determinación curricular.

Sujetos del desarrollo curricular: son los directos implicados en las prácticas curriculares (principalmente los docentes y alumnos, aunque dada la complejidad de la institución universitaria no deberían obviarse otros actores).

Pero algo interesante, que ocurre frecuentemente en el diseño de las propuestas curriculares en las universidades, es que los sujetos de estructuración formal (es decir, quienes diseñan el currículum), son -en buena medida- los mismos que operan el desarrollo curricular. Esta cercanía, plantea la posibilidad de pensar de un modo diferente, la articulación entre diseño y desarrollo del currículum.

Esta es una oportunidad muy favorable, para quienes pensamos que la estructuración formal del currículum debe surgir de un proceso fuertemente participativo, mediante el cual los sujetos del desarrollo curricular asuman la necesidad del cambio y el tenor de las transformaciones que se acuerden. Porque en caso contrario -algo que ocurre frecuentemente- cuando los cambios de diseño curricular los impulsan y desarrollan pequeños grupos cercanos a las autoridades de la carrera y/o la unidad académica, el nuevo diseño se convierte en un documento, que en muchos casos no contribuye a ninguna transformación real de las prácticas. Por eso, en esta etapa es fundamental recuperar la idea de la construcción curricular como instancia de negociación.

DEVENIR CUYO CARÁCTER ES PROFUNDAMENTE HISTÓRICO Y NO MECÁNICO Y LINEAL

Interpretar que todo diseño curricular es un planteo situado y fechado, es decir contextualizado en una situación socio-política y en un momento histórico, nos conduce a pensar, por una parte, que si bien el análisis de otros planes y programas (de otros países u otras universidades) puede ayudar a pensar nuestro diseño, es fundamental un análisis del contexto en el cual podrá desempeñarse el futuro egresado. ¿Es lo mismo -por ejemplo- un Trabajador Social que se desempeña en el ámbito educativo, antes y después de la Asignación Universal por Hijo? ¿Es igual para el profesional que trabaja con familias, su intervención antes y después de la llamada Ley de Matrimonio Igualitario?

Pero por otra parte, es interesante plantearse que no siempre es necesario cambiar un plan de estudios, cada vez que haya un cambio importante en las políticas sociales. Y que esa necesidad de ajustar los diseños a la realidad socio-política e histórica, puede resolverse con espacios curriculares, que faciliten la actualización permanente de sus contenidos, como pueden ser aquellos con "tópicos flotantes".

LA FORMACIÓN PROFESIONAL PENSADA DESDE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

Si bien hasta ahora, utilicé el concepto "diseño curricular" casi como sinónimo de "plan de estudios y/o de programas de asignaturas" me parece importante agregar una nota, acerca de cómo pensamos el currículum. En rigor, el curriculum no se limita a lo institucionalmente prescripto, porque muchas veces se observan fuertes diferencias entre lo que se dice que se debe hacer y lo que efectivamente se hace. A lo primero, los especialistas lo llaman "currículum explícito o formal" y a lo segundo -siguiendo a Jackson[2]- "curriculum oculto" entendiendo esto último, como un conjunto de temáticas y prácticas que no está contempladas en los planes de estudios, ni en la normativa del sistema institucional, pero a veces resultan más potentes que las formalizadas.

En una encuesta, que formó parte de una investigación realizada entre 2005-2008[3] les preguntamos a los estudiantes: si en los exámenes optaban por seguir o no las posiciones teóricas de las cátedras. Un 81,5% optó por la estrategia de seguir la opción teórica de los docentes

2- Ver Jackson, P. (2009). La vida en las aulas. Madrid: Morata.

3- Las relaciones de poder en el aula universitaria. Un caso paradigmático: el examen. Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNaM. (1998-2000 y 2004-2008). Director. Pablo Daniel Vain.

y solo un 18,5% manifiesta optar por posturas alternativas. Y durante el trabajo cualitativo de esa investigación, un estudiante afirmó:

> *"Yo tengo una estrategia: con los profes que creen que se las saben todas y no aceptan debatir sus posturas, acato (o al menos hago como que acato). Y cuando hay espacio para el debate, aprovecho para discutir, en el buen sentido".*

Llamativamente, el diseño curricular de la carrera a la cual pertenecían estos estudiantes, proclamaba la formación de profesionales "críticos y reflexivos".

A partir de esta idea, que nos lleva a pensar que la mirada sobre las prácticas de la enseñanza, debe estar muy atenta, a lo que sucede en el ámbito del "curriculum oculto", voy a presentar, aquello que entiendo como "Modelo dominante en la enseñanza universitaria" cuyos rasgos principales son:

- La enseñanza sustentada en la retórica.
- El docente como concesionario autorizado de la verdad.
- La in-significación de los conocimientos.
- La tensión entre teoría-práctica.
- La fragmentación del conocimiento académico.
- Una concepción externalista de la evaluación.
- Una ausencia relativa de lo grupal.

Si bien, todas estas características se relacionan con lo que venimos tratando, voy a centrarme en tres de ellas: la enseñanza sustentada en la retórica, la fragmentación del conocimiento académico y la concepción externalista de la evaluación.

LA ENSEÑANZA SUSTENTADA EN LA RETÓRICA

En relación con la enseñanza sustentada en la retórica, es posible recordar como en oposición al enciclopedismo dominante en su época (y que lejos está de abandonar el territorio educativo) Dewey impulsó una sugerente postura, acerca de la importancia de la experiencia, en el proceso de aprender. Esa línea, a la que se caracterizó como "aprender haciendo" o "aprender por la experiencia" destaca, la centralidad de la experiencia humana como fuente del aprendizaje, pero no abona la teoría de que el hacer por el hacer mismo, garantiza el aprendizaje. Sin embargo, el enciclopedismo que combatía Dewey, que sigue siendo usual en la enseñanza actual se organiza "como abordaje verbal de prácticas que suponen acciones". (Celman, 1994: 58). Dicho de otro modo, enseñamos con un discurso, cosas que deben realizarse. Mientras las corrientes cognitivas de la psicología del aprendizaje, otorgan a

la actividad del sujeto que aprende un lugar central, la enseñanza universitaria actual sigue siendo fundamentalmente expositiva, basada en la narración.

Ya en la década de los sesenta, Freire (1983: 171) advertía, refiriéndose a la escuela:

> *"Cuanto más analizamos las relaciones educador-educando dominantes en la escuela actual (...) más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante -el ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerme, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto -el que narra- y objetos pacientes, oyentes -los educandos. Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente esta, narrar, siempre narrar".*

LA FRAGMENTACIÓN DEL CONOCIMIENTO ACADÉMICO

Otro de los problemas actuales de la enseñanza universitaria a los quiero referirme, es la fragmentación del conocimiento. La organización de la formación a través de planes de estudio, sin duda necesaria, ha producido en efecto indeseado: la fragmentación del conocimiento. Mediante este mecanismo se parcelan los saberes en asignaturas, y se los vuelve a dividir en unidades o módulos, en teóricos y prácticos, etc. Y esto provoca: que los alumnos estudien cada asignatura como si fuera una configuración de contenidos autónoma y autosuficiente. También esta fragmentación, produce muchas veces la falta de articulación entre la teoría y la práctica.

Uno de los riesgos de la fragmentación, es que promueve un aprendizaje no situado. En la medida en que los espacios curriculares se presentan como espacios autónomos y aislados, los contenidos que ofrecen son también cerrados sobre sí mismos y muchas veces, no pueden articularse con otros, perdiendo la oportunidad de brindar una visión de conjunto.

A este respecto Frida Díaz Barriga (2006: 20) afirma que: "Los teóricos de la cognición situada parten de una fuerte crítica a la manera como la institución escolar intenta promover el aprendizaje. Consideran que en buena medida el fracaso de las instituciones educativas reside en que se intenta enseñar un conocimiento inerte, abstracto y descontextualizado".

LA CONCEPCIÓN EXTERNALISTA DE LA EVALUACIÓN

Finalmente la concepción externalista de la evaluación, refuerza la construcción del trabajo académico en términos de trabajo escolarizado y prefigura el oficio del alumno en torno a la prioridad de producir para acreditar, reforzando de este modo las relaciones de exterioridad con el conocimiento. (Edwards, 1993).

Verónica Edwards menciona dos formas de relación de los sujetos con el conocimiento: relaciones de exterioridad y de interioridad. Las primeras se producen cuando el sujeto "(...) debe relacionarse con un conocimiento que se le aparece como problemático e inaccesible. En estos momentos el sujeto demanda pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta (...) la relación se vuelve mecánica, exterior..." (Edwards, 1993: 28). Y si se toma como concepto de apropiación, la repetición memorística o la solución mecánica, puede volverse, además, exitosa. En el otro caso, la relación implica que el sujeto pueda establecer una vinculación significativa con el conocimiento, "(...) esto se produce cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración" (Edwards, 1993: 28). Este tipo de relación implicaría lo que Ausubel denomina aprendizaje significativo. Mientras que las propuestas centradas en el aprendizaje memorístico, fomentan relaciones de exterioridad con el conocimiento, las que conducen a la construcción del oficio del alumno.

EL OFICIO DEL ALUMNO

¿Pero qué es eso a lo que llamamos "el oficio del alumno"? Veamos algunas percepciones de los alumnos, ante los exámenes, recolectadas en la investigación antes citada. La primera, corresponde a la pregunta: ¿Cómo se sienten cuando debe rendir un examen en la Universidad? que se hacía en un grupo focal,

> "*Depende la cátedra porque en algunas existen conceptos tal cual los pide la profe. Como [XXX], [JJJ], [ZZZ] en los cuales me pongo muy nervioso, porque no estoy acostumbrado a memorizar*".

Y estas otras respuestas abiertas, recolectadas mediante una encuesta y referidas a si en los exámenes, los estudiantes optaban por seguir o no las posiciones teóricas de las cátedras, nos dicen:

> "Me parece bien lo que impongan siempre y cuando sea fácil".
>
> "...sigo las posiciones teóricas, de otro modo no aprobás y la idea es recibirse".

Es frecuente escuchar la queja de los profesores, acerca de que los estudiantes llegan a la universidad sin los conocimientos necesarios para afrontar la vida universitaria. Sin embargo: ¿Nos detenemos a pensar en este corte abrupto, en esa ruptura que les exigimos a nuestros alumnos, quienes fieles a su oficio, han aprendido en el jardín, en la escuela primaria y en la media que lo central en las instituciones educativas es aprender cómo aprobar?

Nos recuerda el suiso Perrenoud:

"El alumno comprende bastante rápido que, sobre una tela de fondo constante, las variaciones son escenciales: con tal maestro uno tiene el derecho de equivocarse, de comunicar, de tomar iniciativas, de reírse, de negociar un trabajo; con tal otro solo tienen el derecho de callarse y de hacer el trabajo sin chistar..." (Perrenoud: 2006: 219).

ALGUNAS NOTAS PARA EVITAR LA FUGA HACIA ADELANTE

Creo necesario señalar que la actual universidad de masas, adoptó ante su masificación, el modelo organizacional de la escuela. Y el modelo escolar, no es otro que el modelo de la fábrica, asentado sobre lo que me gusta llamar, las "pedagogías de la cadena de montaje", tan características del proceso de industrialización. Todos haciendo lo mismo, al mismo tiempo y de la misma manera.

Pienso que si el propósito de la universidad es realmente formar profesionales críticos y reflexivos, la institución debería enfrentarse al desafío de su desescolarización[4].

Y considero que para ello, se requieren profundos cambios en tres dimensiones: la organización institucional, el desarrollo curricular y las prácticas de la enseñanza y del aprendizaje.

En el plano de la organización institucional, porque la impronta fabril del trabajo universitario, ha gestado una serie de regulaciones (normativas, sistemas de distribución de los sujetos, el tiempo y el espacio, etc.) que en nada favorecen la posibilidad de llevar adelante, experiencias de aprendizaje tutelado. En esto, creo -siguiendo a Schön (1992)- que la enseñanza universitaria debería recrear, frente a nuevos contextos, las viejas prácticas del tutor experto guiando al novato, en la práctica misma de la profesión:

En la dimensión de lo curricular, los cambios deberán orientarse a la construcción de diseños curriculares flexibles, que superen la rigidez de los organizados desde la lógica "insumo-producto".

Y en el nivel áulico, fortaleciendo innovaciones que permitan superar las prácticas de la enseñanza derivadas de las pedagogías de la

4- La idea de la universidad escolarizada se desarrolla en: Vain, P. (2011) Op. Cit.

cadena de montaje, que encuentran su correlato en un oficio del alumno, concebido como búsqueda de la acreditación y no del aprendizaje significativo.

Pero estas transformaciones requieren de cambios profundos, en las praxis de los sujetos que participan de las instituciones universitarias.

En los profesores, en tanto sujetos individuales, porque nos plantean el desafío de abandonar la seguridad de una enseñanza retórica, sostenida en el principio de la racionalidad técnica; y reemplazarla por una mediación dialógica, que nos permita ayudar a los estudiantes, a aprender cómo enfrentar las zonas indeterminadas de la práctica.

En los estudiantes, apuntando a una toma de conciencia sobre la necesidad de revisar su oficio, de modo tal que puedan establecer relaciones de interioridad con el conocimiento y de aprendizaje significativo, desechando el aprendizaje memorístico y repetitivo.

En los equipos docentes, como actores colectivos, apuntando a revisar los diseños curriculares y generar dispositivos que faciliten el tránsito del modelo de enseñanza fabril, hacia la lógica del taller, asentado en la singularidad del aprendiente y de la enseñanza como intervención artística.

Y en las instituciones, que deberán enfrentar el desafío de la masividad, con regulaciones que permitan contener las experiencias innovadoras, en las dimensiones áulica y curricular.

BIBLIOGRAFÍA

Celman, S. (1994)
La tensión teoría-práctica en la educación superior. Revista del IICE. Año III, Nº 5. Buenos Aires.

De Alba, A. (1995)
Curriculum: Crisis, mito y perspectivas. Miño y Dávila: Buenos Aires.

Díaz Barriga, F. (2006)
Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill.

Edwards, V. (1993)
La relación de los sujetos con el conocimiento. Revista Colombiana de Educación. Nº 27. Bogotá.

Freire, P. (1983)
Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. México.

García Guadilla, C. (1995)
Globalización y conocimiento en tres tipos de escenarios. Revista Educación Superior y Sociedad Vol. 6, Nº 1. Caracas: OREALC -UNESCO.

Jackson, P. (2009)
La vida en las aulas. Madrid. Morata.

Perrenoud, P. (2006)
El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid. Popular.

Schön, D. (1992)
La formación de profesionales reflexivos. Madrid. Paidós.

Vain, P. (2011)
Desescolarizar la universidad: De la pedagogía de la cadena de montaje a la formación de profesionales reflexivos. En: Mainero, N. (Compiladora). Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria. San Luis. Nueva Editorial Universitaria de la UNSL.

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN TRABAJO SOCIAL: UN AMBITO DE PROBLEMATIZACIÓN NECESARIA

Verónica Cruz[5]

INTRODUCCIÓN

Muy buenas tardes, agradezco muy especialmente la cálida recepción de las colegas de Misiones y la invitación que me hicieran las colegas de FAUATS para integrar este panel, por la confianza depositada en mi persona para colocar algunas de las reflexiones respecto del tema que nos convoca. Las mismas han sido posibles a partir de la experiencia colectiva transitada en la formación en docencia universitaria, en el trabajo junto al equipo de la cátedra a la que pertenezco, y en la gestión político-académica de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP.

La explicitación de los lugares y recorridos que hoy me permiten estar aquí, y el contenido de esta ponencia me llevan a reafirmar que la propia práctica es un ámbito propicio para anclar nuestras indagaciones, desde interrogantes que constituyen un desafío teórico y práctico para el Trabajo Social, cuya legitimación y reconocimiento como práctica social especializada se inscribe en la división socio-técnica del trabajo, y está estrechamente vinculada a la mediación con las políticas sociales en el enfrentamiento de la cuestión social[6].

5- Licenciada y Magíster en Trabajo Social, especializada en docencia universitaria. Se desempeña como docente investigadora -y actualmente Decana- en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP.

6- Definimos a la "cuestión social" como "la puesta en escena de esa falla estructural del capitalismo moderno cuya emergencia, expresada en términos del problema del pauperismo, los especialistas ubican en el siglo XIX cuando los conflictos toman una forma tal que ya no pueden ser resueltos por la vieja filantropía. Comienza entonces el largo proceso de constitución de tal cuestión en cuestión de Estado y de estatalización de las intervenciones sociales" (Grassi, 2003:21).

Como sabemos los tiempos actuales presentan una compleja realidad a las ciencias sociales y al Trabajo Social, cuyo desciframiento es inviable desde la racionalidad formal abstracta. Su comprensión requiere de una sólida formación teórico-metodológica que posibilite argumentar nuestras prácticas reconociendo las dimensiones ética y política de las mismas. Es decir, una formación que por un lado, brinde conocimientos y potencie la capacidad de investigación e intervención, reconociendo los determinantes históricos y coyunturales en el desarrollo de la profesión[7]; y por otro, que facilite algunas claves de lectura para comprender y aprehender las problemáticas sociales sobre las cuales se nos demanda intervenir.

Avanzar en esta dirección nos exige como colectivo profesional un riguroso ejercicio reflexivo acerca de cómo organizamos e instrumentamos las prácticas de enseñanza, y cómo los sujetos vamos construyendo los aprendizajes inherentes a esta profesión en particular, desde los aportes de la teoría social y de los diversos campos disciplinares. En virtud de tamaño desafío, procuraré compartir con ustedes algunas ideas haciendo una doble advertencia metodológica: la primera, con relación a las implicancias de revisar y escribir acerca de las prácticas académicas cuando somos parte de ellas, y cuando su "familiaridad" dificulta el necesario trabajo de objetivación y reflexividad; y la segunda, respecto al constitutivo carácter provisorio e incompleto de esta exposición, cuyos principales núcleos o puntos de anclaje están abiertos al debate y en proceso de ser resignificados.

Realizadas estas aclaraciones paso a contarles cómo he organizado mi exposición señalando en primer lugar que, dada la multidimensionalidad de las prácticas de formación profesional, en mi intervención me centraré básicamente en algunos aspectos de la enseñanza, haciendo referencia al plano institucional y subjetivo y a los aprendizajes como dimensiones presentes, pero sin profundizar en su análisis. Más bien me interesa considerar las prácticas de enseñanza como particularidad intrínsecamente relacionada con procesos más abarcativos que las producen y reproducen en tanto prácticas sociales.

Así entonces, a riesgo de resultar reiterativa, enunciaré cuestiones vinculadas a la enseñanza seguramente ya conocidas por muchos cole-

7- Una profesión es el resultado de una elección racional, es decir, de un cálculo consciente y no una respuesta a un llamado. (...) El profesional se caracteriza por la posesión de una serie de conocimientos que por lo general requiere un período de formación más o menos prolongado, por lo general, realizada en una institución especializada. (...) una actividad profesional es una actividad interesada, sometida a una racionalidad medio-fin. (Tenti Fanfani, junio de 2008) en Conferencia "Sociología de la profesionalización docente" en Seminario Internacional "Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar" Buenos Aires, 2 al 6 de junio. En línea, http://www.ciep.fr/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf Consultado el 4 de agosto de 2012.

gas pero que considero necesario "volver a decirlas" en tanto forman parte de la disputa de ideas que se materializan en prácticas y contribuyen a forjar la profesión desde un posicionamiento teórico y político. En esta dirección, haré una breve referencia a las demarcaciones conceptuales que sustentan las preocupaciones y orientaciones que desarrollaré en un segundo momento, pasando luego a compartir algunas reflexiones que me permiten reafirmar la necesidad de formarnos como enseñantes si pretendemos fortalecer el campo profesional.

DEMARCACIONES CONCEPTUALES

Una primera demarcación conceptual, tomando los aportes de Susana Cazzaniga (2007), nos lleva a afirmar que la formación de grado en Trabajo Social constituye una de las instancias de su producción, reproducción y legitimación como campo profesional, cuya concreción requiere de construcciones colectivas que se plasman en proyectos académicos y definen perfiles profesionales. Esta instancia supone un encuentro entre estudiantes y docentes que posibilita y estimula debates en torno de la vida social y de la profesión, explicitando diversos conocimientos, valores y sentimientos a partir de una organización curricular. La misma es configurada en el marco de la complejidad de procesos sociales más generales y propicia la confrontación del sujeto con su realidad.

Si coincidimos con esta demarcación, es necesario poner en tensión algunas categorías reconocidas como relativamente acabadas, a fin de potenciar la formación mediante prácticas de docencia, investigación y extensión que democraticen la producción y el acceso al conocimiento como un derecho social y como un recurso estratégico para formar sujetos críticos cuyas intervenciones sean pensadas y realizadas desde un horizonte de transformación, defendiendo los derechos humanos y la consolidación de la democracia.

Una segunda demarcación conceptual refiere a la definición de las prácticas de enseñanza como prácticas sociales, inscriptas en un contexto histórico-social e institucional, y atravesadas por las contradicciones inherentes al mismo, que se tramitan en las instituciones educativas mediante regulaciones políticas y burocrático-administrativas que anticipan y prescriben sentidos desde un claro ejercicio de poder. Para clarificar esta idea tomamos las contribuciones de Pérez Gómez (1992) quien afirma que la enseñanza es una práctica social compleja que se desarrolla en escenarios singulares, condicionada por el contexto con resultados imprevisibles, e impregnada de opciones éticas y políticas que la presiden y permiten explicar su intencionalidad. Esta concepción nos convoca a asumir una posición crítica frente a las formas tradicionales de enseñar, fuertemente impregnadas por la idea de que "se

aprende a ser docente mediante la inducción y la socialización profesional del aprendiz", bajo modalidades rutinizadas, instrumentalizadas e intuitivas que invisibilizan la constitutiva dimensión política de todo acto educativo.

En consonancia con la demarcación anterior, afirmamos que el valor y el sentido de la práctica no se revelan por sí mismos; se construyen significando y resignificando teorías y prácticas puestas en acto. Es decir, las prácticas de enseñanza son intencionadas y orientadas a la formación y a la transformación tanto individual como social. Ahora bien, la multiplicidad de dimensiones que operan en ellas y la simultaneidad desde la que se expresan, así como la propia condición subjetiva de quienes las producimos y reproducimos, hacen que las mismas gocen de cierta opacidad e imprevisibilidad. Los valores que entran en juego y la conflictiva propia de los procesos interactivos tensan las condiciones objetivas y subjetivas en las cuales los docentes tomamos decisiones de carácter ético, pedagógico-didáctico -y por ende político-, seamos o no conscientes de ello.

Una cuarta demarcación que nos interesa colocar remite al carácter problemático de las prácticas de enseñanza en la educación superior que, a nuestro entender, deviene de una contradicción de tipo estructural agudizada en las últimas décadas -quizá más en las instituciones universitarias y en menor medida en las terciarias-. Nos referimos a la tensión que genera la ampliación de las oportunidades de acceso de jóvenes y adultos a la educación superior, y la necesidad de mantener los niveles de excelencia académica. A su vez esta tensión se complejiza si tenemos en cuenta por un lado, la distancia existente entre el estudiante esperado y el que efectivamente llega -un joven con una trayectoria de socialización fuertemente signada por la relación con las nuevas tecnologías donde las prácticas de lectura y escritura son diferentes, y donde los vínculos tienen una espacialidad y una temporalidad también distinta. Esta realidad incide por ejemplo en las posibilidades de constituirse como estudiantes, sintiéndose parte de una clase o de otros espacios y/o proyectos institucionales, cuando se trata de jóvenes que reparten su tiempo entre el estudio y el trabajo, que en algunos casos tienen enormes dificultades para apropiarse de estrategias para resolver problemas inherentes a la vida universitaria, por citar algunas situaciones que nos interpelan de manera significativa y que llevan a sostener preocupaciones en relación a discursos institucionales que ubican a estos jóvenes como estudiantes con escaso compromiso por el estudio, desganados, etc.

Cabe aclarar que esta contradicción pareciera ser más notoria en el ámbito universitario históricamente identificado con la formación de las élites, donde la presencia de una masa estudiantil crecientemente heterogénea en términos socio-culturales y económicos, pone en esce-

na los "problemas de la enseñanza" profundizados por las condiciones estructurales que precariamente le dan sostén. En este sentido, cobran relevancia también las situaciones de pobreza en las que se encuentran muchos jóvenes en nuestras unidades académicas, cuyas trayectorias educativas vienen siendo afectadas por esos condicionamientos que inciden en la propia organización del tiempo, el espacio y los recursos materiales y simbólicos. Así, su ingreso y permanencia más o menos exitosa en una carrera, depende no solo del desempeño académico que alcancen a partir de los aprendizajes que logran en términos "intelectuales;" sino también de la apropiación de las lógicas institucionales y de los modos de estudiar en la universidad -lo que Miriam Casco (2000) ha denominado como afiliación institucional y alfabetización académica- y obviamente esto no está disociado de lo que los docentes hacemos con ellos.

Frente a este escenario, es indispensable que revisemos nuestra condición de enseñantes, y generemos políticas, dispositivos y prácticas de acompañamiento que contrarresten la adversidad a la que se enfrentan estos jóvenes al intentar estudiar en el nivel superior. Si bien muchas experiencias están trabajando en esta dirección, al no alcanzar una mayor institucionalización, quedan inscriptas como acciones dispersas, con escasa planificación y evaluación, con partidas presupuestarias insuficientes. Estos condicionamientos impiden la consolidación de entramados y políticas institucionales capaces de materializar la educación como un derecho universal, fortaleciendo proyectos profesionales y societales.

Otra demarcación está vinculada a la condición de "doble profesionalización" inherente al ejercicio de la docencia en el nivel superior. Es decir, somos trabajadores con una doble vía de profesionalización: la profesión de origen en un campo específico disciplinario y la profesión de docente universitario (Souto, 1999). Estos dos planos se articulan y constituyen un campo problemático y a problematizar, en tanto nuestra identidad como docentes se ha construido principalmente a partir de la inscripción en un campo académico-institucional; y secundariamente desde los aportes del campo pedagógico propiamente dicho. En Trabajo Social esta es una preocupación compartida y en los últimos años ocupa un lugar de mayor centralidad en los debates académicos, con una expresión más visible en relación a las prácticas de enseñanza y a los procesos de supervisión de las prácticas pre-profesionales.

Una última demarcación respecto de las prácticas de enseñanza en estrecha relación con la anterior, es su carácter subjetivante y su incidencia en la constitución identitaria de los sujetos profesionales. Es decir, la enseñanza apunta fundamentalmente a que cada uno de nosotros pueda convertirse en algo que aun no es, ser un Trabajador Social por ejemplo, o ser un docente de la carrera de Trabajo Social; y ello remite

ineludiblemente a la dimensión del poder y a la posibilidad de ejercerlo mediante prácticas que habiliten márgenes de creciente autonomía para el aprendizaje y el ejercicio profesional; que deslinden su connotación como imposición o intolerancia para habilitar su comprensión como autorización, como subjetivación.

Habiendo explicitado de modo muy sucinto estas ideas, en los párrafos que siguen coloco algunas preocupaciones en torno de la enseñanza que interpelan nuestras experiencias como formadores, y que entiendo son compartidas por gran parte del colectivo profesional al haberlas planteado de diferentes maneras en los debates de los distintos Encuentros Nacionales y Regionales de la FAUATS, así como en otros eventos académicos.

PREOCUPACIONES O EJES A PROBLEMATIZAR

Una primera inquietud surge de la falsa paradoja configurada por una vasta producción teórica referida a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, cuyos aportes no logran superar el plano declarativo y orientar nuestras prácticas concretas -a pesar de los esfuerzos de lectura y reflexión que hacemos en pos de mejorar la formación-; y cuando ello sucede, salvo excepciones, se da de manera instrumentalizada. Podemos hipotetizar que tal situación ocurre en primer lugar por algo que todos conocemos y es que la modificación de prácticas requiere de esfuerzos que no son del orden de lo prescriptivo. O dicho de otro modo, porque la mera producción de conocimientos sobre la enseñanza no contribuye por sí misma a formar mejores docentes. Pero además interesa situar que frecuentemente los modos mediante los cuales reflexionamos sobre nuestras prácticas, no problematizan los soportes conceptuales y metodológicos que las sustentan, ni cómo los mismos se relacionan con el proceso formativo. Un proceso que nunca es prefigurado, y que tiene lugar en una determinada temporalidad y espacialidad, con las subjetividades presentes, portadoras de necesidades, intereses y deseos diversos.

Una segunda preocupación que me interpela y que de algún modo refuerza la anterior, es la existencia de una visión bastante generalizada acerca de la enseñanza sustentada en dos representaciones: 1) que la buena docencia deviene directamente de los saberes científicos del propio docente, con lo cual no sería necesaria una problematización de los mismos, bastaría con lo que Alicia Camilloni (1995) denomina una “didáctica del sentido común”; y 2) que el logro de los aprendizajes depende de la responsabilidad del estudiante en tanto sujeto joven y maduro, con posibilidades para alcanzar las competencias que la sociedad, la ciencia y la profesión le demandan en su condición de graduado

de la Educación Superior y que podemos asociar con el "mito del filtro social" fuertemente naturalizado en nuestras universidades si observamos por ejemplo la deserción y la baja tasa de graduación. Cuestionar estas representaciones nos permite identificar que objetivamente existe un desfasaje entre la lógica de las disciplinas, sus métodos, sus modos de pensar, los valores que la conforman, etc.; y la lógica de los procesos de enseñanza de la misma que necesariamente debe ser analizada.

Una tercera preocupación que deviene de la afirmación precedente, lleva a preguntarnos cómo construir algunas proximidades entre lo que pensamos y lo que hacemos en el marco de las prácticas de enseñanza, reconociendo el sentido de las decisiones y las razones que justifican nuestras acciones. Esta actitud contrarrestaría la imprevisibilidad o la construcción de resoluciones in situ, como impronta presente en muchas de las prácticas cotidianas que nos llevan a asumir posiciones defensivas y justificativas, obturando preguntas tales como: ¿qué dificultades encontramos al encarar procesos reflexivos sobre nuestras prácticas?, ¿cómo apropiarnos de una lógica de análisis que permita capturar el movimiento, las temporalidades, las contingencias que las configuran sin patronizarlas?, ¿qué dispositivos de formación y qué formatos didácticos nos facilitan una mejor incursión en ellas?

Aquí es sumamente valioso el aporte de Bourdieu (1995) en su desarrollo acerca de la reflexividad que supone una exploración sistemática de las "categorías de pensamiento pensadas que delimitan lo pensable y predeterminan el pensamiento". No obstante, ello exige incorporar en la formación mecanismos que institucionalicen la reflexividad crítica y habiliten la formación de un habitus reflexivo, tarea sumamente difícil por cierto en tanto implica considerar la posición de cada sujeto docente y la posibilidad de la puesta en cuestión de sí mismo en términos filosóficos, como capacidad de acción deliberada. Este movimiento permite cuestionar lo instituido acerca de las prácticas de enseñanza en este caso, y atreverse a sostener una práctica novedosa, diferente, más autónoma. Pero ello supone estar dispuestos a teorizar los sentidos comunes, a realizar una primera ruptura epistemológica para convertir en objeto de ciencia lo que aparece a nivel del sentido común.

Habría un sinnúmero de cuestiones a problematizar que por razones de tiempo no consideraré en esta exposición; y sí propongo a continuación compartir algunas reflexiones que, a modo de soporte, habilitan posibles recorridos ante los dilemas de la enseñanza en el nivel superior -en particular en Trabajo Social- y que son transversales a los diversos formatos y modalidades curriculares.

CONSIDERACIONES FINALES

Quisiera iniciar estas líneas con una cita de Braslavsky y Birgin (1992) reafirmando que nuestro trabajo como docentes requiere en primer lugar ser sustentado por

> • Un saber sustantivo: comprende el dominio de una disciplina, es decir, es el campo de su formación inicial y supone el conocimiento de la estructura epistemológica de ese campo del saber, los ejes conceptuales, los modos de producción y divulgación, etc.
> • Un saber pedagógico: supone el encuentro entre los significados subjetivos de los docentes y el conocimiento científico, los modos de apropiación y transposición didáctica del conocimiento, la comprensión del sujeto que aprende, la dinámica áulica y el conocimiento del entorno socio cultural.
> • Un saber institucional: las instituciones proveen un marco regulatorio de las actividades que se desarrollan en su seno (...).

Algunos de estos tipos de saberes provienen de su formación inicial y continua, otros de la práctica misma y de los intercambios que acontecen en el seno de las instituciones educativas. "Estos saberes en acto se nutren de las ciencias, del sentido común y sobre todo, de la experiencia acumulada en una práctica laboral específica" propia del grupo profesional (Citado en Aguilar et al.; 2011:6).

Así entonces, comprender y mejorar las prácticas de enseñanza requiere volver sobre la propia experiencia durante toda nuestra trayectoria profesional, reconociendo los múltiples atravesamientos que en ellas se expresan para abordarlas en su problematicidad. Es necesario que reflexionemos colectivamente sobre los contextos sociales e institucionales en los cuales enseñamos y aprendemos, sobre los contenidos que enseñamos y los modos en que los presentamos, sobre las estrategias de trabajo que nos damos con los estudiantes, sobre los intereses y disposiciones de ellos y nuestros, sin pretensiones homogeneizantes, procurando analizar la intencionalidad, la racionalidad que subyace a nuestras prácticas.

La mirada pedagógica porta una tradición normativo-valorativa anclada en categorias heredadas que es necesario desnaturalizar para abrir a registros que pongan en tensión el sentido común académico y den cuenta de la complejidad de los procesos de apropiación y distribución de conocimientos. Ello requiere desabsolutizar los marcos de referencia que postulan adecuar los datos a categorias preconstruidas, y asumir una actitud de vigilancia sobre los sentidos que se construyen. Es decir, apelar a una posición de reflexividad permanente -no exenta de dilemas y contradicciones- reconociendo que los procesos de cono-

cimiento y comprensión de la realidad y de los problemas son constitutivos y constituyentes de la profesión.

En este sentido, la reconstrucción de las experiencias de enseñanza no debe llevarnos a esquematizar los enfoques de análisis, ni a generar registros unívocos ligados a prefiguraciones ideales. Por el contrario, es necesario dar cuenta de la complejidad de las mismas, dada tanto por su existencia procesual objetiva como por la relación dialéctica entre esta y las condiciones subjetivas de quienes las realizamos. Del mismo modo, es importante considerar la centralidad de la dimensión ética y política para producir un movimiento de elucidación[8] que nos permita reconocer las definiciones, decisiones y acciones que los diferentes actores ponemos en juego en los escenarios donde desarrollamos las prácticas educativas. Este movimiento lleva a crear condiciones de posibilidad para interrogar lo evidente, poniendo en suspenso las categorías y nuestros modos habituales de pensar, describir, explicar e intervenir. De esta manera, la crítica es asumida en su contingencia como práctica, "admitiendo su provisionalidad que, como consecuencia, la significa no como definitiva ni garantizada, sino constantemente retomada y reexaminada en forma radical" (Edelstein, 2011:140).

En lo dicho hasta aquí hay una apuesta fuerte por la actitud investigativa sobre nuestras prácticas docentes, no obstante nos preguntamos cómo abordar la misma no de manera retórica sino en su materialidad concreta, posibilitando su reconstrucción dialéctica. ¿Cómo formarnos para el análisis y reflexión de las prácticas de enseñanza?

Una posible estrategia frente a estas preocupaciones es incorporar instancias de investigación educativa en nuestros trayectos formativos, principalmente al inicio de la carrera docentes, de modo de contribuir a mejorar las prácticas de enseñanza, reconociendo que trabajamos siempre en situaciones específicas para las que no son aplicables soluciones estandarizadas. Asumir una actitud investigativa respecto de nuestras prácticas, reconociéndolas como objeto de estudio y ámbito de intervención, supone realizar un ejercicio de problematización que recupere la potencialidad heurística de algunas categorías, centrándonos en los problemas sustantivos de la docencia, trascendiendo el carácter utilitario y el nivel empírico de indagaciones que solo describen lo que acontece en las aulas. Cabe aclarar que si bien la investigación aporta un insumo para mirar lo que está aconteciendo, no agota la reflexión acerca de lo que debería estar aconteciendo, o no produce conocimientos para ser usados directamente en el mejoramiento de las prácticas docentes debido a que la lógica de producción de conocimientos difiere

8- "La elucidación es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan. Es una creación social-histórica". Castoriadis, C. (1993:11). La institución imaginaria de la sociedad. Vol. I. Editorial Tusquets. Buenos Aires.

de la lógica de utilización de los mismos, aspecto que excede el eje de esta presentación pero que es indispensable señalar.

Finalmente, si compartimos la apuesta de formar trabajadores sociales capaces de reorganizar sus esquemas de pensamiento y acción a la luz de categorias con mayor poder explicativo, que interroguen las evidencias aparentes de lo cotidiano, y que sean sometidas al análisis desde la propia experiencia contextualizada, es importante que nuestra formación docente sea resistente a la práctica y permeable a ella. Resistente en el sentido de contar con herramientas para no desvanecer ante los imperativos de la vida cotidiana en nuestras instituciones, y para romper con los circuitos reproductivos; y permeable respecto de contar con esquemas conceptuales y prácticos a partir de los cuales nuestros propios desempeños en ellas se nos hagan inteligibles (Terigi y Dicker, 1997:138).

Las ideas compartidas, siempre incompletas pero ineludiblemente necesarias cuando el desafío es aportar a la construcción de mejores intervenciones pedagógicas, procuran fortalecer un horizonte de repolitización contra-hegemónica que articule indisociablemente y procesualmente conocimientos ético-políticos, teórico-metodológicos e instrumentales materializados en cada proyecto de formación profesional. No obstante, es preciso tener en cuenta que el pasado configurativo repercute en nuestro presente a partir de sus marcas en los imaginarios y en las relaciones sociales. Este hecho nos advierte de la necesidad de dialogar más acerca de los conflictos y ambigüedades que atraviesan nuestras prácticas, en lugar de asumir posturas defensivas que solo justifican las razones básicas en las que se asientan.

Lo antes mencionado requiere de la producción de un habitus científico reflexivo, y ello supone a su vez institucionalizar la reflexividad en las prácticas educativas. Tal como lo expresara Castoriadis, se requiere de una reflexividad en el sentido fuerte del término, como la posibilidad de que la propia actividad del sujeto se vuelva objeto explícito, llevando las interpelaciones, la interrogación, las objeciones hacia sí mismo, desde una capacidad de acción deliberada con anclaje tanto en la psique como en la realidad histórico-social. (Citado en Edelstein, 2011:98) Sin embargo, ello solo es posible si continuamos nuestra formación como docentes, reafirmado que todo proyecto pedagógico emancipatorio, conlleva la posibilidad de torcer algún destino, para lo cual se requieren intervenciones que habiliten el ejercicio del poder y la interpelación de las subjetividades.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, S. et al. (2011)
"Saberes del docente y representaciones sociales: implicancias para la enseñanza de las ciencias naturales". Revista Electrónica, "Actualidades Investigativas en Educación". Vol. 11, Número 2 en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/saberes-docente-representaciones-sociales-implicancias-ciencias-naturales-mazzitelli.pdf

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995)
Respuestas por una antropología reflexiva. Trad. De Héléne Levesque Dion. México DF Grijalbo.

Camilloni, A. (1995)
"Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior" Ponencia en: Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación "Didáctica de Nivel Superior Universitaria." Chile. (mimeo).

Casco, M. (2000)
"Competencias discursivas e integración del estudiante al ámbito universitario". Ponencia presentada en: V Congreso de ALAIC. Santiago de Chile.

Castoriadis, C. (1993)
La institución imaginaria de la sociedad. Vol. I. Editorial Tusquets. Buenos Aires.

Cazzaniga, S. (2007)
Hilos y nudos. La Formación, la Intervención y lo Político en el Trabajo Social. Editorial Espacio. Buenos Aires.

Dicker, G. y Terigi, F. (1997)
La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Ediciones Paidós. Buenos Aires.

Edelstein, G. (2011)
Formar y Formarse en la enseñanza. Ediciones Paidós. Buenos Aires.

Grassi, E. (2003)
Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame I. Editorial Espacio. Buenos Aires.

Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1992)
Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata, Madrid.

Souto, M. (1999)
"La formación del docente universitario". En: Pedagogía universitaria: presente y perspectivas. Cátedra UNESCO-AUGM. Universidad de la República, Montevideo.

Tenti Fanfani, E. (2008)
"Sociología de la profesionalización docente". Conferencia en: Seminario Internacional "Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar" Buenos Aires, 2 al 6 de junio. En línea, http://www.ciep.fr/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf Consultado el 4 de agosto de 2012.

EL SABER COMO ATRIBUTO DE LEGITIMIDAD: EL CASO DE TRABAJO SOCIAL

Susana Cazzaniga

TERRITORIO SEMÁNTICO

Lo legítimo se vincula con lo genuino o auténtico; más precisamente "algo" adquiere ese carácter a partir de una acción que lo habilita por mandato de una ley o por convenciones sociales, de tal manera que la legitimidad de acontecimientos, prácticas, actores devienen tal por actos de reconocimiento. Por esta razón, cuando hacemos referencia al término legitimidad estamos dando cuenta de los reconocimientos (o no) y valoraciones (o no) que presentan ciertas situaciones, acciones, organizaciones o instituciones.

De uso corriente en diferentes disciplinas entre las que se distinguen las ciencias jurídicas, la sociología, la ciencia y la filosofía política, esta noción ha adquirido estatus de categoría teórica dentro del campo politológico realizándose allí los aportes teóricos más sustantivos. En efecto, focalizando el tema en la cuestión del poder, y particularmente en la relación mando - obediencia que se establece en la sociedad, diferentes autores han generado una importante producción teórica sobre la autoridad política[9].

Los primeros estudios, que bien pueden ser llamados fundacionales, son los que encara Max Weber (1998) quien otorga argumentaciones sistemáticas y sólidas al tema, avances que han sido recogidos, casi obligatoriamente, por los pensadores que prosiguieron este desarrollo, tanto profundizando sus hallazgos, como desde las críticas a ellos. En el libro Economía y Sociedad el autor analiza esta noción relacionándola a lo que él define como "los tipos de dominación", resaltando dos aspectos

9- La cuestión de la legitimidad articulada al poder surge de la gran pregunta ¿por qué unos hombres tienen el derecho a mandar y la mayoría a obedecer?

que se articulan, por un lado la "creencia" en la legitimidad, o en otras palabras, en la validez/ bondad del poder por parte de los ciudadanos y por otra la "pretensión" de legitimidad de aquellos que detentan el poder. De acuerdo al fundamento que se otorga a la legitimidad -que Weber emparenta con los tipos de acción social- se configuran tres tipos diferentes de dominación legítima: racional, tradicional y carismática. Obviamente coloca a la dominación legítima racional (o legal racional) como la que emerge en el seno mismo de la modernidad[10] aclarando que es la que se ejerce por medio de un cuadro administrativo burocrático impersonal; de este modo lo que sostiene el criterio de legitimidad es la legalidad, en otras palabras, lo que se considera legítimo es el poder ejercido con arreglo a leyes pre-establecidas (Bobbio: 2003; 164). Weber entonces homologa la legitimidad con la legalidad: el Estado se constituye como monopolio de la fuerza física legítima, existiendo un acuerdo sobre regla y procedimiento de elección de la autoridad pública. En otras palabras si el origen de un orden responde a las reglas establecidas (las elecciones por ejemplo) entonces es legítimo, o lo que es lo mismo, tiene legitimidad de origen. Estos procedimientos en tanto se amparan en el derecho, se instituyen como legales, y de este modo se acepta que en la democracia hay legitimidad de origen cuestión que otorga el justo título para mandar.

No obstante esa autoridad política con legitimidad de origen desarrolla su obra de gobierno mediante políticas públicas que son sometidas a evaluación ciudadana, entonces los resultados de ese gobierno legítimamente logrado sufre otra legitimidad (o no) según los ciudadanos apoyen o impugnen los resultados alcanzados (esta legitimidad se otorga o retira día a día); los resultados de un gobierno legítimamente logrado puede o no tener igual legitimidad de apoyo o de gobierno, de allí que legitimidad no es solo igual a legalidad. De esta manera es posible decir que la legitimidad también tiene que ver con el principio de eficacia que se evalúa en tanto resultado de la acción de gobierno. Sobre este aspecto Offe (1990) considera que la aceptación de las reglas formales no depende de lo que ellas son sino de las consecuencias o probables resultados de su aplicación[11]. Esta legitimidad se basa en los consensos sociales.

10- Es bien sabido que Weber entiende la racionalidad como la capacidad técnica que surge en la modernidad que permite, entre tantas cosas trascender la dominación tradicional, pero alerta que por sus características esta racionalidad técnica tiende a coartar a los individuos en una "jaula de hierro" de la cual será muy difícil, sino imposible salir.

11- Este autor toma a las políticas públicas para dar cuenta de los problemas de la legitimidad en tanto ellas en las sociedades capitalistas presentan una dualidad, por una parte responden a la necesidad de reproducción de ese sistema (forma mercalizada) pero por otra responde a las necesidades de los sujetos en tanto tales, por ejemplo la política

Desde estas breves consideraciones teóricas podemos decir que la legitimidad se articula con la aceptación de una autoridad y de acuerdo a las formas en las que esta aceptación se establece (legal o por consenso) podemos encontrar tanto una legitimidad de origen (son los procedimientos basados en normas los que otorgan la autoridad que por otra parte, debe ser aceptada) y lo que podemos denominar legitimidad de proceso (que surge a partir de cómo esa autoridad responde a las expectativas de la sociedad).

LA LEGITIMIDAD EN LAS PROFESIONES

Como práctica especializada las profesiones adquieren su legitimidad en razón de ciertos atributos que varían según las coordenadas tiempo espacio, aunque en nuestras sociedades capitalistas (estratificadas y marcadamente desiguales) ciertas visiones sobre las profesiones y su legitimidad se mantienen sostenidamente[12] siendo los médicos y abogados los que aparecen como pertenecientes a las profesiones más prestigiosas, sobre las que, por otra parte, pareciera que no caben demasiados cuestionamientos. De esta manera quedan consagradas como los modelos de legitimidad profesional delimitando los rasgos que definirían lo que es una profesión, de allí que serán más legítimas aquellas profesiones que compartan sus características.

Si bien esta representación circula en la población en general -y también al interior de las profesiones, es necesario decirlo- los estudios sobre las profesiones, en particular aquellos que se desarrollan a partir de los años 1960 y '70 e inscriptos en las teorías críticas han advertido sobre la inconveniencia de reducir el concepto de profesión a las características de estas prácticas especializadas. En efecto, un grupo importante de investigadores concluyen en que las profesiones son una construcción histórica social que como rasgo distintivo comparten una formación especializada en instituciones investidas para ello que otorgan certificaciones que habilitan un ejercicio (González Leandri, 1998).

Estos argumentos nos llevan a remirar las fuentes de legitimidad de las profesiones a fin de apostar a un cambio en los modos en que, como dijimos, propios y ajenos conciben profesiones y su legitimidad. Creemos que para ello resulta interesante recuperar las nociones de legitimidad de origen y legitimidad de proceso, dos categorías de análisis que nos auxilian en el examen sobre la legitimidad en las profesiones en general y en trabajo social en particular.

---

de educación responde a la necesidad de "comercialidad de la fuerza de trabajo" pero también al desarrollo de la personalidad de los individuos (Offe: 1990).

12- En casos se mantiene incluso algún sesgo medieval como es por ejemplo el halo de desinterés y caballerosidad que las recubre.

Si la legitimidad de origen tiene que ver con procedimientos legales, es posible decir que esta legitimidad en las profesiones es otorgada por los títulos y certificaciones que expiden las instituciones habilitadas para ello, esto es escuelas, institutos, facultades del sistema de educación superior (universitario o terciario) legalmente constituida. El saber certificado pasa a configurarse como atributo de legitimidad. Para ciertas profesiones entre las que se encuentra trabajo social podemos identificar otro atributo que contribuye a las autorizaciones legales: la matriculación en las organizaciones correspondientes (colegios profesionales), un registro que también se vincula con aquellos títulos.

La legitimidad de proceso, o en otras palabras la capacidad para dar respuesta a las expectativas, se juega en la práctica cotidiana y se evalúa en relación con la eficacia para resolver problemas de diferente índole que se le presentan a las profesiones. En este andarivel es el "saber hacer" el que viene a posicionarse como condición de legitimidad.

En resumen el saber, sea materializado en un título -y reafirmado en una matrícula que habilita su ejercicio- sea expresado en un hacer (saber hacer) se erige como aspecto fundante de legitimidad en las profesiones. Si bien existen otras fuentes de legitimidad en estas prácticas especializadas que son las profesiones, en esta oportunidad discutiremos particularmente la cuestión del saber en relación con trabajo social.

LEGITIMIDAD Y TRABAJO SOCIAL: CAMPOS DE PROBLEMAS

Para trabajo social tanto la legitimidad de origen como la de proceso abren sendos campos de problemas necesarios de revisar. En lo que sigue intentaremos abordarlos tomando en primer lugar la cuestión de la legitimidad de proceso (a pesar de que la lógica dice que la de origen está primero) porque si bien ambas dimensiones refieren a lo político académico y se encuentran íntimamente imbricadas, los énfasis son diferentes según cada una, y en razón del hilo conductor que estamos desarrollando creemos coherente este orden de exposición.

a.- Legitimidad de proceso o de cómo el "saber hacer" legitima

Estamos usando interesadamente la expresión "saber hacer" -y por eso las comillas- aclarando que por ella entendemos el despliegue de los conocimientos en la puesta en acto de las profesiones, dicho de otra manera en la intervención profesional, unos conocimientos que se nutren de las investigaciones y que se formalizan en los estudios de los profesionales sean en las carreras de grado, de posgrado o en la formación continua.

En párrafos anteriores aludíamos al carácter histórico social de estas prácticas especializadas, aspecto que consideramos central para revisar la cuestión del "saber hacer" en las profesiones en general y particularmente en trabajo social. Esto significa que estos saberes nunca pueden ser conocimiento "muerto", ese que se repite sin actualizaciones y problematizaciones, sino por el contrario ellos se configuran como un proceso de transformaciones acordes a los climas de época. Cada momento histórico resignifica los problemas históricos y pone en visibilidad otros que necesariamente interpela toda práctica profesional. La responsabilidad sobre estas cuestiones pasa por las instituciones de formación en primer lugar, por las asociaciones y colegios profesionales, pero también por cada uno de los profesionales: no podemos reclamar reconocimiento si nuestro accionar cotidiano no da cuenta de la capacidad para dar respuesta a los problemas que se nos presentan (incorporando aquí como problemas los fuertes condicionantes institucionales y políticos que atraviesas ese accionar).

En este renglón valen algunas reflexiones. De acuerdo a nuestras indagaciones hemos advertido que los espacios donde trabajo social detenta menos legitimidad son los más tradicionales (instituciones de salud, poder judicial, las relacionadas a la niñez, áreas municipales) y a la inversa los de mayor legitimidad son aquellos que podemos incorporar a la categoría de nuevos espacios: defensorías, protección a víctimas, a testigos, entre otros, incluso, en los más históricos existe más reconocimiento a las intervenciones en las "nuevas problemáticas sociales". Sobre esto podemos hacer una serie de análisis que nos llevaría mucho tiempo y nos desviaría de nuestro cometido, pero no podemos dejar de plantear algunas, como por ejemplo, que sobre los espacios más tradicionales pesan las representaciones más conservadoras de la profesión: control por una parte, asistencia material por otra, donde las prácticas innovadoras son menos aceptadas. Como contrapartida los nuevos espacios son propicios como para fundar intervenciones diferentes. También podemos aludir a la configuración de lo que hemos expresado como "nuevas problemáticas" por lo general habilitada por leyes ancladas en la perspectiva de derechos y desplazadas en muchos casos del sesgo de "ayudas materiales", problemáticas que atraviesan toda la estructura de clases, con un impacto público de envergadura que, a la vez, están siendo abordadas en la formación académica, son motivo de congresos y cursos de posgrado, objeto de investigaciones y publicaciones. Intervenciones que por lo general también son interdisciplinarias donde incluso los otros profesionales se encuentran en una especie de aprendizaje y de allí quizás las posibilidades de un trabajo de igual a igual.

Desde el punto de vista de la academia pareciera que estaríamos avanzando en caminos coherentes, más sabemos que no todas estas ins-

tituciones forman de la misma manera, un aspecto que no es malo en sí mismo, sino que muchas de las prácticas de enseñanza aprendizaje no logran romper con los modos más instituidos de formar a los trabajadores sociales, repitiendo consignas (a veces dogmas) más que teoría, técnicas e instrumentos que cierran la comprensión más que abrir a la complejidad, volviendo a lo mismo más que dando visibilidad a lo no visible, y por lo tanto no dicho. Quiero aclarar que no estamos pensando en dejar de lado la construcción histórica que hemos realizado sobre determinados espacios y problemáticas, sino poder poner esa construcción en los nuevos contextos epistemológicos y políticos.

Por otra parte nuestro país es rico en heterogeneidad cultural por lo que no es posible una homogeneización, solo podemos hablar de directrices como ha planteado desde hace tiempo FAUATS, no obstante no podemos dejar de lado algunos temas que si bien deberán profundizarse en los lugares donde esto suceda por realidad regional, deben ser incorporados en las curriculas: nos referimos a la cuestión étnica (más aun con la gran movilidad poblacional de los últimos años), la ruralidad (trabajo social ha tenido en los 60/70 una fuerte inserción en estos territorios, que fuimos abandonando a la par del éxodo de estas poblaciones a los centros urbanos), los nuevos padecimientos, las nuevas subjetividades. Por otra parte en términos de los aspectos más metodológicos vale repensar como estamos formando para que esos conocimientos no queden como "bloque de acopio" sino que puedan ponerse en acto, y en este sentido lo que cobra importancia es la construcción de mediaciones para la habilitación de un discurso acerca de lo que estamos haciendo (de los acontecimientos, problemáticas en las que estamos interviniendo), discurso que pueda alejarse del sentido común, forma única de bloquear el ingreso de los "intrusos" (voluntarios, punteros y otros) a nuestro campo.

Este saber hacer, esta propiedad de discurso es entendido por algunos como la "expertez" necesaria para lograr legitimidad. Sobre ello también puede discutirse en tanto hay por lo menos dos posiciones al respecto: una tendencia que considera que esta expertez se gana con una teoría propia y los que consideran que esa expertez se gana palmo a palmo con la capacidad de dar respuesta a los requerimientos utilizando para ello la teoría social. En este caso lo que hace diferencia es la capacidad de análisis y comprensión teórica así como la de construir alternativas donde la argumentación, el decir, cobre peso, esta perspectiva recupera el alto valor político de lo epistemológico.

b.- La legitimidad de origen o sobre el saber certificado que legitima

La formación académica de los trabajadores sociales ha estado desde sus inicios a cargo de instituciones que responden a diversos ámbitos: universitarios y no universitarios, tanto públicos como privados, con orientaciones laicas y confesionales[13]. Esta heterogeneidad genera consecuentemente un sinnúmero de diferencias que van desde las propias denominaciones de "estos estudios", los títulos que se otorgan (grado académico y nombre), duración de los planes de estudios, entre otras. La particularidad es que la mayoría de las leyes de ejercicio profesional reconocen y sintetizan tal multiplicidad -no sin conflictos, por cierto- confiriendo las mismas competencias a los títulos provenientes de diversos ámbitos institucionales, por ende con diferentes denominaciones y años de cursado[14].

Es notable la proporción de la enseñanza en trabajo social que se desarrolla en las instituciones de nivel superior terciaria, cuestión que no es común en otros países[15]; además, por estos lares, la misma formación académica inserta paralelamente en distintos ámbitos solo es

13- Sigue de esta manera la propia lógica del Sistema de Educación Superior argentino que se encuentra organizado en relación a las instituciones universitarias, por una parte y los institutos superiores no universitarios o terciarios, por otro; en ambos el carácter tanto pueden ser público como privado (entre estos últimos existen los laicos y los confesionales). Las instituciones privadas de enseñanza universitaria aparecen a partir de 1958 con la Ley 14557 que habilita su incorporación. Para el "subsistema no universitario" los establecimientos privados datan de las primeras décadas del siglo XX (Fernández Lamarra: 2002).

14- A fines del año 2011 estos estudios se impartían en 95 instituciones de las cuales 35 eran universitarias (28 en universidades nacionales y 7 en privadas) y 60 no universitarias (45 en institutos públicos y 15 privados). Entre las instituciones privadas había, dentro de las universidades, 2 laicas y 5 confesionales, y en las no universitarias, 6 instituciones laicas y 9 confesionales. Las carreras se estructuran en planes de estudio que pueden corresponder a 3, 4 o 5 años de cursado y se otorgan títulos tanto de licenciados en Trabajo Social como en Servicio Social (solo expiden título de licenciatura las universidades), Asistente Social, Trabajador Social. En ciertas universidades se dicta solo un ciclo de complementación curricular de 2 años de duración que expide el título de licenciado. Estos datos presentan un margen de error ya que no existen fuentes claras desde donde extraer datos ciertos.

15- Las primeras escuelas de Trabajo Social de Estados Unidos e Inglaterra se insertaron en los ámbitos universitarios, o creadas en instituciones "no universitarias" tempranamente pasaron a aquel ámbito. En América Latina la inscripción de la formación profesional fue dispar, aunque en la actualidad la mayoría se encuentra en las universidades. Podemos mencionar a México y Chile, incluso en este último país por decisión de la dictadura de Pinochet, como los países que comparten esta característica. Los estudios en Francia no se encuentran en el ámbito universitario, en otros países de la Europa continental donde la enseñanza se inició en escuelas no universitarias fueron paulatinamente pasando a las universidades como en España por ejemplo.

compartida -por lo menos hasta hace poco tiempo atrás-[16] por escasas profesiones como el caso de la enfermería y profesorados[17].

Estas diferencias no solo generan disparidades al interior del colectivo sino que impactan en el ámbito laboral, a pesar de contar con las mismas competencias, ya que para los nomencladores de la mayoría de los escalafones de la administración pública se toman los años de estudio[18] al igual que para las escalas salariales. De esta manera la misma acreditación como aspecto constitutivo de la legitimidad de origen ofrece puntos de debilidad, por lo menos respecto de otras profesiones, apareciendo como motivo de preocupación y desencadenante de estrategias por parte de los trabajadores sociales.

Las alternativas que nos hemos dado para trascender estas dificultades han estado dirigidas a la unificación de los estudios en el ámbito universitario, cosa que se llevó adelante con éxito diverso. En los casos en que los traspasos de terciario a universitario fueron logrados tanto tuvo que ver el impulso y capacidad de lucha de los colegas como las coyunturas políticas y en particular las universitarias[19]. Lo cierto es que en forma paralela a la lucha que muchos institutos y escuelas "no universitarios" vienen impulsando para dejar de ser tales sin lograrlo, se siguen abriendo en forma constante instituciones terciarias de formación de trabajadores sociales tanto públicos como privados. Se trata de una situación compleja que acompaña la propia historia de trabajo social pero sobre la que no se puede seguir "mirando para otro lado" o dando respuestas que terminan validando estos espacios.

Aquí la cuestión adquiere un cariz más político por los lugares en que se ponen en juego (o se deberían poner en juego) las estrategias: lo colectivo y en lo público. En otras palabras, son las organizaciones FAUATS y FAAPSS las que tienen que tomar partido aquí, con las res-

16- Durante la década de 1990 aparecen un sinnúmero de espacios de formación no universitaria y universitaria para profesiones emergentes como es el caso de la informática, diseño de indumentaria o diseño gráfico, administración de empresas, entre muchos más.

17- Es necesario expresar, además, que las profesiones más tradicionales que comparten esta característica están culturalmente identificadas como femeninas.

18- Las "plantas" laborales de la administración pública municipal, provincial y nacional se han regido en general por nomencladores según el tipo de trabajo que se desempeña, antigüedad en el cargo, etc. Para el caso de los profesionales en muchas reparticiones se los divide en auxiliares, técnicos y profesionales de acuerdo a los años de cursado de la carrera, lo que no solo otorga determinada legitimidad para acceder a cargos de mayor jerarquía, sino que a la vez incide en las escalas salariales. Cabe aclarar que la "oleada neoliberal" que nos atravesó y particularmente la "flexibilización laboral" que hemos sufrido ha modificado esta estructura más propia de la sociedad laboral, cuestión que en los últimos años se está tratando de revertir tímidamente, en algunos ámbitos.

19- Durante los primeros años de la década de 1970 varias escuelas terciarias provinciales pasan a incorporarse a las nuevas universidades que se crean a la luz del Plan Taquini, de descentralización de las universidades, entre las nuevas universidades que incorporan la carrera terciaria está la UNER.

ponsabilidades que esto significa pero tratando de dar una respuesta coherente.

Hasta el momento se ha pensado en la complementación curricular como una forma de por lo menos otorgar una formación universitaria a nuestros colegas, personalmente creo que esto no hace más que mantener la heterogeneidad en tanto no se acompañen de otras medidas, ya que proseguir un ciclo de licenciatura es una decisión individual. En varias leyes de ejercicio profesional se establece la matriculación solo para los licenciados, más conocemos también que en muchos lugares las instituciones empleadoras no respetan estas legislaciones. Mientras tanto las instituciones terciarias se mantienen, muchas con formaciones muy deficientes y como efecto en casos terminamos avalando la formación privada.

Una de las salidas que está en discusión es la declaración como profesión de interés público[20] una estrategia tiene que ser debatida ampliamente por todos los actores dado que es en el ámbito académico donde se dan las principales consecuencias: por una parte las curriculas se estandarizan, pero por otro las carreras deben someterse a las evaluaciones de la CONEAU, debate que por el momento está en ciernes.

En fin, trabajo social se encuentra en un momento muy interesante ingresando a ámbitos impensables hace décadas atrás: la investigación, la formación de posgrado, las publicaciones nos tienen como protagonistas, y en muchas instituciones lideramos procesos de revisión y resignificación de las intervenciones. Pero también debemos decir que estas transformaciones no son de conjunto ya que se mantienen las prácticas profesionales que no se distinguen de las que llevan adelante el voluntariado.

En síntesis, podemos considerar que trabajo social ha dado saltos cualitativos aunque no de conjunto y en el campo de su formación encontramos una fuerte heterogeneidad que merece respuestas político académicas. Las organizaciones que nos nuclean, la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social y la Federación Argentina de Profesionales de Servicio Social, deberán promover un debate profundo y ampliamente participativo que desemboque en las estrategias más apropiadas que seguramente presentarán diferencias según las regiones. Los momentos históricos están señalando la importancia de la vuelta a los espacios colectivos, trabajo social está dando muestras de esto a pesar de que todavía los grandes debates no están llegando a todos los profesionales. La legitimidad se conquista a partir de las luchas de conjunto y para ello la participación es fundamental.

Paraná, agosto de 2013.

20- El artículo 43 de la Ley de Enseñanza Superior establece que toda profesión cuya intervención afecte a la sociedad puede ser declarada de "interés público" quedando bajo el control del estado.

BIBLIOGRAFÍA

Aguayo, C. (2007)
Las profesiones modernas: dilemas del conocimiento y del poder. Un análisis para y desde el Trabajo Social. Buenos Aires, Espacio Editorial.

Bobbio, N. (1996)
Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política. México, Fondo de Cultura Económica (4ta. reimpresión).

---------- (2003)
Teoría general de la política. Madrid, Editorial Trotta.

Bourdieu, P. (1999)
Intelectuales, política y poder. Buenos Aires, EUDEBA.

Gonzalez Leandri, R. (1999)
Las profesiones: entre la vocación y el interés corporativo. Fundamentos para su estudio histórico. Madrid, Editorial Catriel.

Offe, Claus (1990)
Contradicciones en el Estado de Bienestar. Madrid, Alianza Editorial.

Weber, M. (1979)
Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. México, Fondo de Cultura Económica.

PONENCIAS

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL: UM DEBATE SOBRE A MERCANTILIZAÇÃO E A BANALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA PÚBLICA DE QUALIDADE

La formación profesional en Trabajo Social: un debate sobre la comercialización y la banalización de la educación pública de calidad

Alice Abi-Eçab (ABI-EÇAB, Alice)[21]

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Rua Monte Alegre, 984, São Paulo, SP, Brasil, CEP: 05014-901
55.11.9.9445.4706 (personal)
a.abi.ecab@gmail.com

Eje temático: Formación y prácticas en nuevas tecnologias; Educación a distancia.
Propuesta de formato: ponencia; estudios de postgrado en Maestría.
Palabras clave: Formación Profesional; Trabajo Social; Educación Universitaria; Enseñanza Pública; Educación a Distancia.

INTRODUÇÃO

A pesquisa se apoia na discussão acerca do ensino superior público, gratuito, universal, laico, presencial e de qualidade no Brasil, sendo esta uma luta em voga junto às entidades profissionais CFESS (Conselho Federal de Serviço Social), CRESS (Conselhos Regionais de Serviço Social), ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social) e ENESSO (Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social).

Com intenção de levar a debate as demandas e implicações sociais, culturais, políticas e profissionais do atual contexto mercadológico da educação brasileira, esta pesquisa adota a teoria social crítica -materialismo histórico e dialético- para embasar a aproximação, a análise e a reflexão crítica acerca do objeto proposto.

A experiência do atual contexto histórico e os estudos acadêmicos vêm demostrando é de que os cursos de formação profissional aligeirados, privados, dogmáticos e não presenciais têm depreciado a qualidade do processo de formação e a expansão da profissão, prejudicando a população que possui o direito constitucionalizado em acessar, através da educação pública, uma formação profissional de qualidade em nível superior.

21- ABI-EÇAB, Alice. Mestranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil. Bacharelada em Serviço Social também pela PUC-SP. Contato: a.abi.ecab@gmail.com. Orientação: Prof. Dr. Maria Beatriz Costa Abramides.

O ATUAL PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL

No Brasil a educação está concebida a todos os indivíduos como um direito universal, fundamental e inalienável, caracterizando-se como um instrumento de desalienação, formação crítica, capacitação profissional e desenvolvimento integral do ser humano. No ideário de democracia e cidadania nos quais está legislada, a educação é provocadora da emancipação e da liberdade do ser social nas suas relações pessoais e com o meio ambiente social que o cerca.

No mesmo sentido, o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) valoriza o ser humano como sujeito construtor de sua própria história, assim participando do movimento da sociedade. A educação é capaz de auxiliar o indivíduo a apropriação da cultura e a criação e recriação de si como sujeito histórico, refletindo a realidade social e a própria realidade com criticidade. O alicerce ético da humanidade é construído no reconhecimento da individualidade, da liberdade e a da autonomia dos sujeitos históricos (ARENDT, 2004).

Todavia, a lógica econômica do neoliberalismo mundial vigente, a qual traz sérios rebatimentos para a América Latina e proposta pelos organismos internacionais (FMI, BID, OMC, entre outros) e acatada pelo Brasil nos idos da década de 90 a partir da Reforma de Estado[22], trouxe rebatimentos irreparáveis à política social de direitos no país e que, invariavelmente, incidem diretamente sobre a classe trabalhadora. A sociedade contemporânea vive sob um padrão de acumulação capitalista, com hegemonia do capital financeiro. Segundo Netto e Braz (2007, p. 225), "o capitalismo contemporâneo particulariza-se pelo fato de, nele, o capital estar destruindo as regulamentações que lhe foram impostas como resultados das lutas do movimento operário e das camadas trabalhadoras".

Na direção contrária da legislação nacional -conquistada historicamente após cerca de duas décadas tétricas vividas pela população brasileira durante a Ditadura Militar (1964-1985)-, a atual dinâmica neoliberal de mercantilização do ensino superior se reflete na sociedade através, por exemplo, da criação desenfreada de cursos na modalidade EaD (Educação Superior a Distância) e do alargamento de espaços acadêmicos privados[23] que oferecem formação despolitizada, aistórica e acrítica, com nítida visão de homem e mundo inserida em uma concepção mercadológica de sociedade.

22- O Plano Diretor da Reforma de Estado, do extinto Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), foi aprovado pelo governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, em novembro de 1995.

23- "De 332 cursos de Serviço Social existentes no país, mais de 205 (61,7%) foram autorizados a funcionar entre os anos de 2003 e 2009, sendo 91,7% na rede privada. A modalidade Educação a Distância (EaD) foi adotada em 50% dos cursos existentes" (Jornal Ação, CRESS-SP, Nº 68, p. 9, junho 2011/2012).

Na dinâmica contemporânea, entendendo que a Reforma do Estado diz respeito às relações entre o Estado e a Sociedade Civil, o Estado deve deixar de ser o "responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social" para se tornar promotor e regulador desse desenvolvimento, transferindo, para o setor privado, as atividades que possam ser controladas pelo mercado. Isso vai se traduzir na generalização da privatização das empresas estatais e na "publicização dos serviços de saúde, educação e cultura", tornando possível que o Estado abandone o papel de executor direto desses serviços. A "publicização", na linguagem governamental, consiste na descentralização, para o setor público não estatal, da execução de serviços que não envolvam o poder de Estado, mas devam ser por ele subsidiados, como a educação, a saúde, a cultura e a pesquisa científica (Iamamoto, 2004, p. 120-121).

O conceito de direito à educação que vigora nos artigos constitucionais é drasticamente refutado com a lógica de achatamento da educação nos moldes neoliberais, vinculando-a a um sistema de cultura ideológica dominante que impõe à sociedade sua característica globalizante de mercado. Na ausência da proteção ao emprego e à indústria nacional, a globalização, excludente e desigual, estabelece maior exposição das atividades econômicas nacionais à competição externa, ao mesmo tempo em que estimula a incorporação de novos paradigmas tecnológicos e de gestão, poupadores de mão-de-obra, objetivando a elevação dos padrões de produtividade e rentabilidade do capital" (Iamamoto, 2004, p. 115).

Novamente, o rebatimento deste movimento de valorização do "mercado" em detrimento ao "público" nos sujeitos sociais é uma formação preocupada com o "consumir", o "competir", gerando a individualização das relações sociais. Sobre a cultura do individualismo, valor da ideologia liberal, atualmente os valores e princípios ético-políticos radicalmente humanos, que iluminaram as trilhas percorridas pelos assistentes sociais nas últimas décadas, sofrem hoje um forte embate com a idolatria da moeda, o fetiche do mercado e do consumo, o individualismo possessivo, a lógica contábil e financeira que se impõe e sobrepõe às necessidades e direitos humanos e sociais (Iamamoto, 2004, p. 140).

Nesta direção, o espaço educacional que originalmente se define como um local de construção democrática da cidadania, de produção e disseminação de conhecimento e de convivência humanizadora, se vê duramente desmontado ante o sistema econômico imperante. É neste contexto político e econômico de mercantilização da educação que o Ensino à Distância está estimulado no Brasil. Segundo Lima (2008, p. 19) observa que a política de educação não presencial deve ser analisada nos marcos da: crescente desresponsabilização do Estado para o financiamento da educação superior pública; do estímulo a medidas que acentuam a privatização interna das Instituições de ensino superior

(IES) públicas; do aprofundamento do processo do empresariamento da educação superior, por meio da ampliação do número de cursos privados e/ou da imposição de uma lógica empresarial à formação profissional; e da política de redução do tempo de duração dos cursos e da precarizaçao do trabalho docente.

A universidade pública possui um caráter universal e não dogmático, ou seja, ela é uma instituição já secularizada no Brasil. Ainda, a função social da universidade historicamente construída está na produção e na socialização do conhecimento e das relações sociais, sendo um instrumento formador de agentes mobilizadores para a transformação emancipatória e democrática da sociedade, na luta pela ampliação e consolidação dos direitos humanos.

Neste debate, é importante trazer a história da profissão, onde o Serviço Social iniciou seu processo de laicização há cerca de três décadas e que hoje se configura hegemonicamente como um trabalho especializado secular, ainda que "o assistente social seja herdeiro de uma cultura profissional que carrega fortes marcas confessionais em sua fundação histórica" (Iamamoto, 2004, p. 105). Este é um dos frutos duradouros da conquista profissional que apresenta como marco o ano de 1967 com o Movimento de Reconceituação[24], portanto, é vital que se vivifique cotidianamente o rumo do Serviço Social afinado com os novos tempos. Hoje, de maneira hegemônica, tal caráter laico constitui um dos nortes do projeto ético-político profissional[25].

Iamamoto (2004, p. 147) afirma que há diversos tipos de enfrentamento da categoria profissional na busca pela consolidação do projeto ético-político do Serviço Social na contemporaneidade, sendo que umas dessas frentes está voltada à consolidação acadêmica da área de Serviço Social na sua globalidade-envolvendo o ensino graduado e pós-graduado-, atribuindo-lhe respeitabilidade junto ao meio acadêmico, às entidades de fomento à pesquisa e aos órgãos responsáveis pela formulação da política de ensino superior. Tem como pré-requisito um autorreconhecimento, por parte da categoria, de sua capacitação acadêmica, rompendo com uma introjetada subalternidade profissional, herança de suas marcas de origem.

24- Ao longo dos últimos 30 anos, o Serviço Social brasileiro experimentou um processo de renovação teórica e ético-política, em resposta às mudanças e às novas requisições da sociedade, em que as/os assistentes sociais, em sua intervenção cotidiana, assumem o compromisso com os interesses e a defesa de direitos da classe trabalhadora, sob a orientação de um projeto ético-político profissional.

Disponível em <http://www.cfess.org.br/arquivos/cfessmanifesta2011_oficinaabepss_SITE.pdf>. Acessado em 07/09/2012.

25- O *projeto ético-político* brasileiro está expresso na Lei nº 8.662/93 (Regulamentação Profissional), no Código de Ética do/a Assistente Social e nas Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social, elaboradas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

Ora, sendo a educação pública um direito constituído no país, sendo o Brasil um Estado laico desde o séc. XIX[26] e sendo o Serviço Social uma profissão já laicizada há mais de três décadas, é essencialmente importante investigar o projeto ideológico dominante e os elementos políticos que direcionam os investimentos públicos para o ensino privado, precarizado e muitas vezes em cursos aligeirados e não presenciais para a população.

CONSIDERAÇÕES

Os principais questionamentos e inquietações que despertam a atitude investigativa para este estudo são: como fortalecer o ensino público, gratuito, laico, presencial universal e de qualidade na formação profissional em Serviço Social, na atual conjuntura neoliberal em tempos de capitalismo maduro? Quais os interesses políticos que estão por detrás dos investimentos públicos junto á empresas privadas que oferecem educação paga à população? Como a criação e implantação de cursos públicos de qualidade contribuiriam para a visibilidade e fortalecimento da profissão e o desenvolvimento integral para os estudantes, assim ocupando os espaços acadêmicos públicos, baseado no direito ao ensino gratuito e de qualidade?

O Serviço Social, na qualidade de categoria profissional que tem como mote a "defesa intransigente dos direitos humanos", precisa que seus profissionais estejam atentos às expressões da Questão Social em suas diferentes roupagens para os sujeitos sociais, nos diferentes momentos históricos e comprometido com os princípios de equidade e liberdade, os quais estão traduzidos no projeto ético-politico profissional e que precisam ser mantidos vivos no cotidiano dos assistentes sociais.

BIBLIOGRAFÍA

ABEPSS (1996)
Proposta básica para o projeto de formação profissional. O Serviço Social no século XXI. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, ano 17, Nº 50, p. 143-171.

ABEPSS (1997)
Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social. In: Cadernos ABEPSS, Nº 07. São Paulo. Cortez.

26- Tornou-se o Brasil um Estado laico com o Decreto Nº 119-A, de 07/01/1890, de autoria de Ruy Barbosa (LAFER, 2009, p. 227).

ABEPSS (1997)
Proposta básica para o projeto de formação profissional. Novos subsídios para o debate. In: Cadernos ABESS n° 7. Formação Profissional: Trajetória e Desafios. São Paulo. Cortez, p. 15-58.

Abramides (2006)
Maria Beatriz Costa. O projeto ético-político profissional do Serviço Social brasileiro. Tese de Doutorado. São Paulo. PUC-SP.

Almeida. Ney Luiz Teixeira de (2000)
Educação Pública e Serviço Social. In: Serviço Social e Sociedade, Nº 63. São Paulo. Cortez, p. 62-75.

Antunes, Ricardo Luiz Coltro (1999)
Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo. Boitempo.

Antunes, Ricardo Luiz Coltro (2005)
A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula). 2ª ed. São Paulo. Autores Associados.

Arendt, Hannah (2004)
A condição humana. 10ª Ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária.

Baptista, Myrian Veras (1992)
A produção do conhecimento social contemporâneo e sua ênfase no Serviço Social. Cadernos ABESS, Nº 5. São Paulo. Cortez.

Barroco, Maria Lúcia Silva; Terra, Sylvia Helena (2012)
Código de Ética do/a Assistente Social comentado. Conselho Federal de Serviço Social (Org.). São Paulo, Cortez.

Barroco, Maria Lúcia Silva (2009)
In: Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 165-184.

Barroco, Maria Lúcia Silva (2001)
Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos. São Paulo, Cortez.

Brasil (2002)
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, Senado Federal.

Brasil (2010)
Programa Nacional de Assistência Estudantil. Decreto Nº 7.234. Brasília, DF.

Brasil (1993)
Lei da Regulamentação da Profissão. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Lei Nº 8.662. Brasília, DF.

Brasil (1996)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394. Brasília, DF.

Brasil (2001)
Plano Nacional de Educação. Lei Nº 10.172. Brasília, DF.

Brasil (2009)
Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Decreto Nº 7.037. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH/PR, 2010, 308 p.

CFESS (1993)
Código de Ética Profissional do/a Assistente Social. Texto aprovado em 13/03/1993, com as alterações introduzidas pelas Resoluções CFESS Nº 290/94, 293/94, 333/96 e 594/11. 10ª Ed. Brasília, CFESS.

Chauí, Marilena (2001)
Escritos sobre a universidade. São Paulo; UNESP.

Faleiros, Vicente (1991)
Saber profissional e poder institucional. 3ª Ed. São Paulo, Cortez

Fernandes, Florestan. Bastide, Roger (1988)
In: Hirano, Sedi (org.) Pesquisa social: projeto e planejamento. 2ª Ed. São Paulo: Queiroz, 17.

Iamamoto, Marilda Villela; Carvalho, Raul de (1995)
Relações Sociais e Serviço Social no Brasil. Esboço de uma interpretação teórico-metodológica. 10ª Ed. São Paulo: Cortez.

Iamamoto, Marilda Villela (2004)
O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 7ª Ed. São Paulo, Cortez.

Iamamoto, Marilda Villela (2007)
Serviço Social em tempo de capital fetiche. São Paulo, Cortez.

Lafer, Celso (2009)
Estado Laico. In: Direitos Humanos, Democracia e República. Homenagem a Fábio Konder Comparato. São Paulo: Quartier Latin do Brasil.

Lima, Kátia (2008)
Contrarreforma da Educação superior e formação profissional em Serviço Social. Revista Temporalis. ABEPSS, p. 17-34.

Lukács, George (1978)
As Bases Ontológicas da Atividade Humana. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. In: Temas de Ciências Humanas, Nº 4. São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas.

Lukács, George (1992)
A ontologia de Marx: questões metodológicas preliminares. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 2ª ed., Nº 20, São Paulo. Ática.

Martinelli, Maria Lúcia (2009)
Serviço Social: identidade e alienação. 15ª Ed. São Paulo. Cortez.

Marx, Karl (2013)
O capital: crítica da economia política. O processo de acumulação do capital. São Paulo. Boitempo, [1867] V. 1, l. 1, t. 2.

Minayo, Maria Cecília de Souza (2000)
O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7ª Ed. São Paulo. Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco.

Netto, José Paulo; Braz, Marcelo (2007)
Economia política: uma introdução crítica. 3ª Ed. São Paulo. Cortez.

Netto, José Paulo (2011)
Capitalismo monopolista e serviço social. 8ª Ed. São Paulo. Cortez.

Netto, José Paulo (2007)
Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 11ª Ed. São Paulo. Cortez.

Pereira, Larissa Dahmer (2008)
Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo. Xamã.

Pontes, R. N. (2000)
Mediação: categoria fundamental para o trabalho do assistente social. In: Capacitação em Serviço Social e Políticas Sociais. Módulo 4: O Trabalho do assistente social e as políticas sociais. CEAD, Brasília.

Ribeiro, Darcy (2006)
O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. Companhia de Bolso, 3ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras.

Simões, Carlos (2009)
Curso de Direito do Serviço Social. 3ª Ed. São Paulo. Cortez.

Telles, Vera da Silva (1994)
Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, Evelina (org.). Anos 90: Política e sociedade no Brasil. São Paulo. Brasiliense.

Temporalis (2004)
O ensino do trabalho profissional: desafio para a afirmação das diretrizes e do projeto ético-político. Rio de Janeiro. ABEPSS.

Temporalis (2007)
Diretrizes curriculares do curso de Serviço Social. Rio de Janeiro: ABEPSS.

Temporalis (2008)
Estado e educação superior: questões e impactos no Serviço Social. Rio de Janeiro: ABEPSS.

SINERGIA ENTRE INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN Y ENSEÑANZA EN TRABAJO SOCIAL: EL CASO DEL CURSO LIBRE SOBRE JUVENTUD

Acevedo Patricia
Andrada Susana
Machinandiarena Paola

Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.

Palabras claves: investigación; intervención; docencia; juventud.

Con esta ponencia, nos proponemos compartir la experiencia que desde el año 2008 comenzamos a desarrollar, inicialmente como equipo de investigación, y que pretende consolidarse en una propuesta que integre y potencie las tres funciones básicas de la universidad pública: investigación, enseñanza y extensión.

Describimos el recorrido histórico y las trayectorias (colectivas y en relación al trabajo con jóvenes) del equipo (que formalmente es un equipo de investigación), reconstruimos las acciones que por fuera de la lógica y el proyecto de investigación hemos desarrollado y consolidado en estos años de trabajo y desde dichos referentes empíricos fundamentamos y argumentamos la necesaria y posible sinergia entre investigación, enseñanza y extensión en la universidad pública.

Para nosotros, procesos como el que venimos desarrollando contribuyen a gestar nuevos modos de enseñar y aprender, y fortalecen la investigación con miras a la extensión y el dialogo de saberes con sectores que aun tienen dificultades para acceder a la universidad.

EL RECORRIDO DESDE LA INVESTIGACIÓN

Durante los años 2008 y 2009 retomamos una línea de investigación con eje en la participación ciudadana, bajo el supuesto que, atemperados los efectos de la crisis que desembocó en diciembre de 2001, se hubieren producido algunas modificaciones positivas en las expectativas de participación en la acción colectiva. Fue así que nos propusimos indagar la relación entre participación juvenil, tipos de valores que la impulsan y acción colectiva. El corpus lo constituyeron 25 entrevistas realizadas en profundidad, a jóvenes que participan en diversos espacios

organizativos no formales (esto es cooperativas, centros de estudiantes, grupos culturales, bibliotecas populares, agrupaciones y organismos de derechos humanos, ateneo sociedad rural); otros insumos con los que trabajamos son registros de observaciones de hechos, manifestaciones, y acciones colectivas en que los jóvenes son protagonistas o tienen una participación visible como tales[27].

Durante el año 2010-11, desarrollamos nuestros estudios focalizando la mirada en los jóvenes universitarios que participan del Programa de Solidaridad Estudiantil dependiente de la SEU y SAE de la UNC. Nos propusimos indagar motivaciones y valores que movilizan a los jóvenes estudiantes universitarios a participar en acciones solidarias, trayectorias y modalidades de participación que posibilita el programa Solidaridad estudiantil.

Parte de nuestro equipo integra la Cátedra Teorías, Espacios y Estrategias de Intervención II (abordaje comunitario) desde la cual se acompaña a los estudiantes en prácticas en terreno. Dichas prácticas consisten en estudiar y apoyar procesos organizativos comunitarios en barrios populares de la ciudad y en el movimiento campesino. Las organizaciones territoriales a las que hacemos referencia comparten en general un eje aglutinante que es la lucha por el espacio urbano o diferentes formas de reconocimiento social en el acceso a los derechos de ciudadanía. En gran parte de ellas, la preocupación y el trabajo con jóvenes comienza como un signo de época confluyendo diferentes cuestiones, tal vez las más significativas fueron: el avance en el reconocimiento de los Derechos de la niñez en nuestro país[28], la manifestación de la situación de niños y jóvenes de sectores populares en tanto cuestión social en el marco de la profundización y extensión de la pobreza[29], y la posibilidad de financiamiento externo a las ONGs que venían acompañando procesos organizativos territoriales para abordar la temática.

Actualmente, nuestras preocupaciones giran en torno a las formas organizativas y las prácticas de participación que jóvenes de los sectores populares de Córdoba construyen y se les habilitan desde

27- Nos referimos a observaciones participantes realizadas en Juicio a LB. Menéndez; marchas del 24 de marzo y 10 de diciembre; muraleadas, festivales estudiantillas, asimismo hemos participado, junto a contingentes de estudiantes universitarios, en las visitas guiadas a La Perla-centro clandestino de detención.

28- En 1990 la Argentina ratifica la Convención Internacional de los Derechos del Niño y en 1994 la incorpora a la nueva constitución nacional.

29- "Los mecanismos de incorporación a los diferentes espacios sociales se vieron dañados -la permanencia en la escuela, la inserción laboral, la participación política, la producción/consumo cultural-, el empobrecimiento de la vida cotidiana y el clima de desesperanza que sembró el pregonado "fin de la historia", construía un presente angosto y dejaba "fuera del futuro" a un sector importante de las nuevas generaciones. Esto contribuyó a que los jóvenes se constituyeran, entre otras cosas, en la representación del peligro" (Acevedo, Andrada, López).

organizaciones territoriales. De allí que nos proponemos reconstruir prácticas de participación juvenil en espacios y organizaciones territoriales de sectores populares de Córdoba.

UN CAMINO PARALELO QUE HA PERMITIDO RETROALIMENTAR LA INVESTIGACIÓN Y OTORGAR SENTIDO DE UTILIDAD PÚBLICA A LOS CONOCIMIENTOS QUE HEMOS IDO PRODUCIENDO

Apenas constituido el equipo, advertimos la necesidad de generar instancias de articulación, partiendo de una noción de investigar y conocer a la par de generar instancias de fuerte vinculación con el medio. Compartir el conocimiento y accionar asociadamente con otros grupos, constituye un atravesamiento extensionista fundamental en nuestro proceso de trabajo.

Participamos en la Reunión del Grupo de Trabajo de CLACSO Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina, luego participamos de la Reunión Regional del Grupo a efectuarse en la ciudad de Buenos Aires (Argentina)[30]. En el mismo año, en el marco de un proyecto de convocatoria PUPUA[31], mantuvimos una reunión de trabajo con los miembros del CEJU[32] de la Universidad Silva Enríquez de Santiago de Chile.

En marzo del 2010, a propuesta de nuestro equipo de investigación, se realizó el I Encuentro de Equipos Universitarios que investigan e intervienen en temáticas ligadas a la participación juvenil. En esta ocasión, además de grupos de investigación de la UNC, contamos con la participación del Dr. Pablo Vommaro (CONICET-CLACSO). La programación incluyó dos espacios diferenciados de trabajo: un día pleno de socialización de las cuestiones que se abordan y las metodologías que se trabajan, identificando cuestiones en común y puntos en tensión como posible agenda. El otro espacio fue un panel abierto que convoco a más de setenta personas, bajo el eje Participación Juvenil.

En octubre de 2010, miembros de nuestro equipo participaron activamente de la II Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina bajo la convocatoria: "Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud. La importancia del conocimiento situado". Nuestra ponencia, ya incorpora la doble preocupación: por el conocimiento situado y por la intervención con bases en el conocimiento. La

30- Instancia realizada el 29 y 30 de mayo de 2008.

31- Programa de fortalecimiento de la Universidad Argentina. Apoyo a redes internacionales.

32- Centro Estudios sobre Juventud-Universidad Nacional Cardenal Silva Enríquez Chile. Como Centro Académico cumple una triple función de investigación, docencia y vinculación con el medio.

misma fue seleccionada para una publicación especial. Continuamos participando del espacio.

A fines del 2011, cuatro equipos de investigación de la UNC, encaramos la organización del 2do Encuentro de trabajo, denominado: Jornada de Socialización, Encuentro y Producción entre investigadores, y Jóvenes Cordobeses partícipes de organizaciones sociales y políticas. Contamos en dicha oportunidad con la presencia y los aportes de Mario Sandovbal (CEJU, Chile). Nos propusimos generar un espacio académico para la reflexión, el intercambio y el debate acerca de la participación juvenil en nuestro país; y favorecer la circulación del estado y los avances de las investigaciones sobre la temática promoviendo la constitución de nuevas agendas.

En estos años, además, hemos impulsado manifestaciones y tomas de posición por parte de la ETS, en particular a:

- El proyecto de rechazo de la denominada: Ley de Servicio Cívico Voluntario.
- La manifestación contra el código de faltas provincial.

El apoyo en relación al denominado Voto Joven o voto a los 16 años (Ley Nacional Nº 26.774): nos propusimos difundir en los medios de comunicación local nuestra lectura en relación al mismo y realizamos talleres con jóvenes en escuelas y localidades del interior.

Desde el año 2011, en el marco del convenio de cooperación entre el Centro de Estudios Avanzados y la Escuela de Trabajo Social de la UNC, dos equipos de investigación[33] propusimos y dictamos en la sede de la ETS un Curso Libre y Seminario de Extensión Los jóvenes en el espacio público: las organizaciones de jóvenes y los desafíos del trabajo con las/los jóvenes. Año a año, se suman los jóvenes que cursan el mencionado seminario, asimismo, se ha constituido el seminario en un potencial espacio desde el cual se suman estudiantes y graduados jóvenes a este equipo de investigación.

Esta propuesta se configura como curso libre para los estudiantes de la ETS, preferentemente de 3er Año en adelante, y también puede acreditarse como Seminario de Orientación Temática para aquellos alumnos del último año de la carrera Lic. en Trabajo Social que se encuentran realizando su trabajo final. La propuesta incluye la posibilidad de realizarlo como Seminario de Extensión para aquellos estudiantes

33- Nos referimos al proyecto: Colectiva y participación socio-política juvenil: Estudio de Caso: los jóvenes que participan en el Programa de Solidaridad Estudiantil de la UNC Dirigido por Mgter. Patricia Acevedo, y el proyecto Dirigido por Dra. Beatriz Amman: "Estudios Interdisciplinarios sobre juventud, comunicación y prácticas educativas emergentes", aprobado por Resolución Nº 182/09 aprobado el 26 de mayo de 2009 en el C.E.A., U.N.C.

interesados de otras unidades académicas o que sean egresados del sistema de grado.

Algunos fundamentos del curso libre: en nuestro país durante la década del 90´ los jóvenes reaparecen en el espacio público como "protagonistas" de la inseguridad, la violencia, la apatía, el individualismo. Este oscuro lugar era el resultado de la desactivación de mecanismos de inclusión y participación social que promovieron las políticas neoliberales, colocándolos/las en un lugar de particular vulnerabilidad. De modo acompasado, las instituciones políticas tradicionales dejaron de ser interlocutores confiables y eficientes, crecía el descreimiento hacia la política y sus actores vaciando la práctica de contenidos y acción colectiva. Tal vez este singular protagonismo de los jóvenes sea generalizable a los países latinoamericanos[34].

A la par de estos procesos, agrupaciones juveniles y expresiones públicas presentaron otros modos de ser y estar en los espacios públicos, en ocasiones silenciosamente, en otras de manera bullanguera y creativa, en otros irreverente y novedosa. Tal como lo señala Raúl Zarzuri (2000), se pueden apreciar diversas prácticas sociales y culturales como expresiones soterradas, que de un modo u otro están dando cuenta de una época vertiginosa y en constante proceso de mutación cultural y recambio de sus imaginarios simbólicos. Proceso que incluso comienza a minar las categorías con las cuales cuentan las ciencias sociales para abordar la complejidad social, y que, particularmente, en el caso de las nociones ligadas a la juventud, la realidad parece desbordar más rápidamente los conceptos con los que se trabaja".

En los últimos años, la tematización e indagación en torno a la juventud, los jóvenes, la generación, comenzó a ocupar un lugar en la agenda de estudios y políticas públicas. La investigación acumulada en los últimos 20 años en torno a los jóvenes, ha venido señalando, tanto desde sus enfoques cuantitativos como cualitativos, el extrañamiento creciente de los jóvenes frente a las expresiones políticas formales y apuntando la emergencia de nuevas formas de inserción en el espacio público. Sin embargo, hoy podemos hipotetizar que en nuestro país vivimos un proceso de re-ocupación de las instituciones políticas tradicionales, la política vuelve a ser tal vez para los jóvenes de modo particular, una práctica eficaz en la resolución de problemas colectivos, de reparación de derechos, de presentación de alternativas, de búsqueda

34- Roxana Reguillo Cruz habla de la "leyenda negra" que en la región convirtió a los jóvenes en los principales operadores de las violencias que han sacudido a las sociedades". En: Ciudadanía Juveniles en América Latina. Última Década Nº 19. CIDPA Viña del Mar. Noviembre 2003. Pp-11-30.

de reconocimiento público. Los/las jóvenes comienzan a adquirir mayor visibilidad en los espacios públicos y en la lucha por los derechos[35].

Esto nos obliga a repensar las categorías de organización y participación a la luz de los cambios en las expresiones juveniles, mantener la mirada analítica y crítica sobre los procesos estructurales al tiempo que se estudian los territorios de la vida cotidiana, donde los sujetos jóvenes despliegan un conjunto de estrategias para resistir o negociar con el orden estructural. Se trata pues de mantener en tensión analítica la estructura y el sujeto, las formas de control y las formas de participación, el sistema y la vida cotidiana.

En el contexto local, es visible una amplia y larga trayectoria, de algunas Ongs, como así también de las prácticas pre-profesionales de la ETS que tienen como sujeto, destinatario, protagonista, a los jóvenes. Desde el trabajo del género, desde la salud, desde los derechos conculcados, desde la violencia policial, el arte, el deporte, el hábitat, el trabajo, atravesados por diversos y múltiples ejes de intervención los/las jóvenes son sujetos/objetos de atención. Asimismo, otro interesante conjunto de experiencias viene de la mano de los organismos de derechos humanos, en particular, la organización H.I.J.O.S que ha venido marcando una trayectoria cuya característica principal quizás lo constituyan los modos en que se colocan y colocan en lo público. En un lugar similar, podríamos ubicar la emergencia, y quizás consolidación, de un interesante conjunto de agrupaciones juveniles que a través del arte, realizan trabajos en sus barrios, escuelas, universidades, combinando intereses o problemáticas especificas con otras de carácter más global.

Las organizaciones estudiantiles (secundarias y universitarias) y recientemente la presencia y emergencia de las organizaciones juveniles partidarias, han logrado en los últimos tiempos poner e imponer sus miradas, problemáticas, modos de concebir la sociedad, la política y la cultura.

Sin embargo, aun son escasos, e incluso aislados los espacios curriculares, académicos que están mirando, estudiando, tratando de comprender lógicas, motivaciones, intereses, trayectorias, apuestas de lo que genéricamente podríamos denominar organizaciones juveniles.

Quizás resulte necesario contextualizar nuestras búsquedas y trayectorias[36], y explicitar cómo la preocupación por la acción colectiva

35- Solo por nombrar algunos hechos que puedan valer como indicadores de esto: en Córdoba desde el 2006 se realiza la Marcha de la Gorra, durante el 2010 los colegios secundarios y sus centros de estudiantes en Buenos Aires y Córdoba tomaron escuelas en reclamo por la educación pública; también la movilización popular ante la muerte del ex presidente Néstor Kirchner mostró rostros jóvenes; y en las marchas del 24 de marzo los/las jóvenes siguen teniendo un lugar privilegiado.

36- No asignamos a la noción de trayectoria ningún carácter calificativo, solo descriptivo. Tenti Fanfani, citando a Bourdieu define las trayectorias como el pasado incorporado en cada actor bajo la forma de predisposiciones, estilos, modos de percepción

y la participación juvenil ha atravesado en algunos de nosotros, la docencia y la intervención; en otros, se materializa en la inclusión en algún espacio de militancia y acciones públicas colectivas -organismos de derechos humanos, centros de estudiantes, murgas, grupos artísticos-. Esto ha impregnado también nuestro paso por la gestión universitaria, impulsando y potenciando acciones, espacios e iniciativas que provenían de los estudiantes y que sin embargo no encontraban cabida en "lugares institucionales preexistentes"[37]. De modo entonces, que nuestras preocupaciones por la investigación devienen de nuestras prácticas docentes, de intervención e incluso de militancia, y a la vez nuestras acumulaciones de conocimiento retroalimentan nuestras prácticas.

Estamos convencidas que la práctica por sí misma no es productora de conocimientos y respuestas teóricas o éticas, sino que las mismas crean las condiciones para la emergencia de interrogantes y preocupaciones; por ello, se torna necesario explicitar los marcos teóricos desde los cuales indagamos la realidad; marcos que operan cual lentes, que bajo ningún punto de vista deberían opacar ni transparentar la realidad, simplemente contribuir a mirarla con cierta distancia.

Como norte que orienta nuestras búsquedas y apuestas, como universitarios que consideramos que el rol social de la universidad pública, trasciende ampliamente la formación de profesionales, como ciudadanos comprometidos por un proyecto con equidad y respeto por todas las diversidades. Como docentes, como militantes, como profesionales que no solo investigamos sino que intervenimos con jóvenes, consideramos que no basta con intervenir fundadamente, debemos asumir también el desafío de la lucha de los discursos. Los modos de nombrar a los jóvenes y sus prácticas tienen incidencia directa en las intervenciones de la sociedad civil y de las políticas públicas.

APORTES, APRENDIZAJES, EXPERIENCIAS

Los universitarios, por nuestro lugar de privilegio en la sociedad, tenemos un doble reto para la creatividad y el compromiso histórico; las realidades a que nos enfrentamos exigen tanto ser estudiadas como resueltas. Constituir una voz colectiva que se pronuncie en el espacio

y apreciación o "modos de hacer las cosas" que se resume en el concepto de *habitus*. De este modo, la práctica será siempre una resultante de una relación entre historia objetivada (bajo la forma de capital) y una historia incorporada (*habitus*).

37- Nos referimos particularmente al impulso dado desde la ETS a la murga, los talleres de teatro, los ciclos de cine, la creación del Área de Cultura y Expresiones Populares. También nos referenciamos en las trayectorias y experiencias en torno a la Red Buhito la que ha colocado particular énfasis en el trabajo con jóvenes de sectores pobres propiciando la organización y participación pública; espacio que se vuelve un lugar de militancia y participación para los jóvenes estudiantes.

público de contienda de las interpretaciones de los problemas sociales es un necesario en la lucha por imponer visiones (que son también divisiones) sobre la sociedad.

El dictado del curso libre permite llegar a más estudiantes que los que forman parte del equipo, permite formar jóvenes universitarios con otras miradas en torno a la juventud. Esto también nos posibilita transferir y actualiza nuestras lecturas teóricas en relación a: jóvenes, juventud, generación, sectores populares, participación, organización territorial (transferencia al curso libre, y en la asignatura de la cual formamos parte).

Estamos atentos a la escucha en múltiples espacios de múltiples voces (no solo en las instancias previas formalmente de la investigación); así, un taller, una charla con los estudiantes, la participación en una marcha son espacios en los que aprendemos, capturamos la multiplicidad. Aspiramos a lo que Boaventura llama al conocimiento pluriuniversitario[38].

Contribuimos a generar y/o potenciar espacios de participación, análisis y debate juvenil (aportamos información, coordinamos talleres de formación). Apuntamos a generar una mayor legitimación (al interior de la UNC y en la Sociedad cordobesa) de miradas distintas que capturen y expresen la complejidad de las condiciones de vida y participación de los jóvenes; y a promover articulaciones de equipos de investigación y extensión en torno a la temática de juventud.

Asumimos el compromiso y la responsabilidad como universitarios de pronunciarnos públicamente en torno a situaciones, o problemáticas sobre las cual/es estamos indagando e interviniendo.

Nos interesa asimismo generar una base de datos sobre la literatura existente, para ponerla al servicio de los interesados y, con ello, alimentar la reflexión que nos une.

Estamos formando futuros profesionales de trabajo social, pero centralmente estamos contribuyendo a formar jóvenes, nuestras relaciones docente-estudiantes, nuestras propuestas pedagógicas de enseñanza aprendizaje deberían estar todas ellas atentar a los sujetos que tenemos al frente, o porque no al costado, al lado, a la par. Pues bien las

38- En la lógica de este proceso de producción de conocimiento universitario la distinción entre conocimiento científico y otros conocimientos es absoluta, tal como lo es la relación entre ciencia y sociedad. La universidad produce conocimiento que la sociedad aplica o no, por más que sea socialmente relevante, es indiferente o irrelevante para el conocimiento producido.

La organización universitaria y el ethos universitario fueron moldeados en este modelo de conocimiento. A lo largo de la última década se dieron alteraciones que desestabilizaron este modelo de conocimiento y condujeron al surgimiento de otro modelo. Llamo a esta transición como el paso del conocimiento universitario hacia el conocimiento pluriunivesitario.

indagaciones que venimos realizando son pistas interesantes, pues nos ayudan a mirar de un modo diferente a los estudiantes.

Dejamos planteada la importancia de la construcción de los jóvenes como un actor social, con el reconocimiento de sus intereses legítimos y nos proponemos afrontar el desafío de que los insumos de la investigación trascienda la mera acumulación y se convierta en herramienta en debate público y en la posibilidad de correr la frontera de exclusión simbólica que sufren los jóvenes de los sectores populares.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, P.; Andrade, S.; Herrera, L.; López, E.; Money, C.; Moran, F.; Brarda, M. (2010)

Proyecto; Acción colectiva y participación socio-política juvenil ETS, SeCyT, UNC. Córdoba 2008-2010. Informes varios.

Alvarado, S.; Martínez, J.; Muñoz Gaviria, D. (2009)

Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. Revista latinoamericana de Ciencias Sociales de la niñez y la juventud, volumen 7(1):83-102. Disponible en http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html

Boaventura de Sousa Santos (2005)

La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. El artículo es una versión resumida del libro que lleva el mismo título publicado por el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Coordinación de Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México. Su publicación en "Umbrales" fue autorizada por el autor.

Bourdieu, P.; Chamboredon J.C. y Passeron (1987)

El oficio del Sociólogo. México: Edit. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1997)

Razones Prácticas. Sobre la Teoría de la Acción. Barcelona. Anagrama.

Bourdieu, P. (2007)

Capítulo: "Comprender". En: La Miseria del mundo. 1º impresión, 3º reimpresión. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Duarte Quapper, C. (s/f)
¿Juventud o juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles. Universidad de Chile. Departamento de Pregrado. Cursos de Formación General. www.cfg.uchile.cl

Fraser, N. (1992)
La lucha por las necesidades. Esbozo de una teoría crítica socialista feminista de la cultura política del capitalismo tardío. Debate Feminista. México.

Acevedo, P. (marzo 2007)
Concepciones de sujeto en trabajo social y efectos en las relaciones que entablamos y propuestas de intervención que generamos. Trabajo presentado para la aprobación del Curso de Posgrado: La tensión entre el orden moral policial y la dimensión ética política del trabajo social. Docente: Prof. Mario Heler. Escuela de Trabajo Social UNC. Mimeo.

UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN A DISTANCIA: DEBATES EN TORNO A LOS CICLOS DE LICENCIATURA A DISTANCIA EN TRABAJO SOCIAL

Natalia S. Becerra
Graciela A. Fredianelli

Escuela de Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba.

Av. Valparaiso S/N. Escuela de Trabajo Social; Cdad. Universitaria; Córdoba. CP 5010.
4334114 int.129
grafredianelli@hotmail.com; natibe78@yahoo.com

Eje: Formación y prácticas en nuevas tecnologías; Educación a Distancia.
Palabras Claves: Ciclos de Formación a Distancia; Formación en Trabajo Social; Universidad Pública; Educación Superior.

RESUMEN

Esta ponencia pretende compartir reflexiones y discusiones generadas a partir de la experiencia de implementación del Ciclo de Licenciatura en Trabajo Social a Distancia (CLD) desarrollado por la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba.

La formación profesional en Trabajo Social, ha sido materia de extensos debates y producciones a nivel académico y político desde los inicios mismos de la institucionalización de nuestra profesión; los mismos recuperan tanto los aspectos vinculados a la conformación de un campo disciplinar específico, con habilidades y contenidos "propios" de la disciplina; como a aspectos institucionales/políticos de los centros de formación profesional que se fueron legitimando a lo largo de la historia de nuestra profesión en el país.

Hoy, estas discusiones se reavivan en función de las características del momento socio-histórico particular que nos encuentra y de las propias demandas, necesidades y perfiles de formación profesional que están en disputa.

De esta manera, nuestra ponencia recupera la experiencia de implementación del CLD pretende poner en tensión y debatir al menos dos puntos que aparecen como "nudos" neurálgicos en la discusión:

En primer lugar, problematizar qué significa la democratización en el acceso a la educación universitaria, poniendo en debate qué deudas tiene la universidad pública, con quienes no son residentes en sus áreas, y no pueden trasladarse a estudiar a los grandes centros urbanos.

A la vez, constituirse en un disparador que recupere los avances y producciones que nuestra Federación Argentina de Unidades Académi-

cas de Trabajo Social (FAUATS) viene desarrollando en este sentido y volver a debatir sobre la existencia y características que deberían tener las propuestas de ciclos complementarios a distancia, particularmente para la profesión de Trabajo Social

BREVE DESCRIPCIÓN Y FUNDAMENTOS DEL CICLO DE LICENCIATURA A DISTANCIA: ELEMENTOS PARA EL DEBATE

A partir del año 2011, se volvió a implementar, desde la Escuela de Trabajo Social de la UNC el Ciclo de Licenciatura a Distancia (CLD) de la carrera de Trabajo Social, aprobada por Resolución Ministerial N° 676 (15 de abril del 2011).

Desde Septiembre de 2007 se trabajó en la reformulación del CLD como Ciclo "a distancia", destacando que para su elaboración se contó con el asesoramiento y orientación del Programa de Educación a Distancia, Desarrollo y Gestión (PROED) de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC, constituyéndose un equipo interdisciplinario de docentes y técnicos, con el asesoramiento, producción y monitoreo de gestión del mencionado programa.

La reformulación del CLD, tuvo como eje rector, el nuevo plan de estudios 2004 de la carrera de grado, los alcances del título y el perfil profesional de la ETS-UNC y la experiencia acumulada durante una década por el Ciclo de Licenciatura para Asistentes Sociales y/o Trabajadores Sociales que fuera aprobado por Resolución Ministerial Nº 655/98[39], que se inicia en el año 1996 contando con doce promociones con un total de estudiantes inscriptos de 825, de los cuales egresaron 558, representando el 68 %; mientras que 267 cursantes (32%) abandonaron. De esta información se desprende que se ha sostenido una alta retención de la matrícula de los ingresantes al ciclo (Fredianelli, G y otros; 2012; p. 1).

Esta experiencia, desarrollada sistemáticamente durante 10 años, se inscribe en el contexto de articulación con Carreras de Nivel Superior no Universitario y/o Universitario, cumple con los requisitos establecidos en la Ley de Educación Superior a tal fin. A lo largo de este periodo, se ha consolidado como un espacio institucional de democratización de la oferta educativa en el campo disciplinar del Trabajo Social, favoreciendo que profesionales de nivel terciario o universitario con

39- Como antecedente de esta experiencia, la Escuela de Trabajo Social, en la apertura democrática desarrolló la Licenciatura de Excepción (1985/88), posibilitando la incorporación de aquellos egresados que habían sido excluidos de su participación universitaria y política durante la dictadura. En esta experiencia se incorporaron colegas egresadas como asistentes sociales de distintas unidades académicas universitarias del país, cuyas carreras no fueron reabiertas o bien no contaban con el nivel de licenciatura (Provenían de La Rioja, Jujuy, Santa Fe, Entre Ríos, etc.).

título menor, puedan acceder al título de licenciado, que posibilita mejor posicionamiento laboral y de ingresos, y principalmente en la calidad de la formación académica (Proyecto CLD; 2009; p. 12).

En la propuesta pedagógica, se apunta a fortalecer de manera particular aspectos vinculados a la dimensión teórico/ epistemológico; la formación técnico/ metodológica y el entrenamiento en la construcción de diseños de intervención e investigación, aspectos que, entre otros, orientaron la necesidad de considerar las adecuaciones y reformulaciones necesarias acordes a la normativa vigente para la Educación a Distancia (ED). (Resolución Ministerial N° 1717/04).

De este modo, se han recuperado las discusiones y orientaciones desarrolladas en FAUATS y las producciones vertidas en los documentos de discusión de dicha Federación; entendiendo que "La complejidad de los nuevos problemas sociales ya no puede enfrentarse con viejos esquemas categoriales y formas tradicionales de intervenir en lo social. Al respecto Emilio Tenti Fanfani expresa que las sociedades contemporáneas ven surgir cada vez nuevos problemas que entrañan una transformación en el orden de los valores y las necesidades que deben ser atendidas por los profesionales. De este escenario resulta imperativo que la formación académica posibilite el egreso de un profesional posicionado éticamente, con una fuerte solidez teórica--epistemológica y con un dominio metodológico-instrumental". (FAUATS, Doc. Nº 4; p. 1).

Partiendo de esta premisa es que el equipo de gestión de la ETS, atendiendo también a las múltiples demandas que llegaban desde el interior provincial y desde otras provincias, decide reformular la propuesta del CLD; teniendo como eje norteador: ofrecer una formación universitaria de calidad a egresados/colegas de institutos superiores de AS o TS.

Considerando nuestra experiencia en la implementación de Ciclos de Complementación Curricular, es necesario destacar, que solo se realizan convenios con Colegios Profesionales de Servicio Social y/o Trabajo Social, en tanto se considera que es un espacio que posibilita la inclusión de los colegas, desde un espacio de representación del gremio profesional; no así con Institutos Terciarios o Fundaciones, ya que consideramos que este Ciclo no es una prolongación de dichas instituciones.

NUDOS PARA LA DISCUSIÓN

a) Universidad pública, accesibilidad y Educación a Distancia (ED)

Puede ser oportuno contextualizar el marco normativo del nivel universitario al cual pertenecemos, en relación a la Ley de Educación Superior Nº 24.521 y los documentos de la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998). Este evento y los documentos de esta conferencia resultan trascendentes aun hoy, ya que marcan las realidades y tendencias de la Educación Superior de cara al siglo XXI.

La Ley de Educación Superior explicita en su Art. 2: "La Educación Superior tiene por finalidad propiciar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética solidaria, reflexiva, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la república y a la vigencia del orden democrático".

El Preámbulo de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior expresa "Se observa una demanda de Educación Superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales" (Proyecto CLD, 2009: p. 2).

En este sentido, aparecen los primeros elementos para el debate en cuanto al acceso a la Educación Superior y a la educación universitaria de aquello/as que no viven o no pueden trasladarse a los grandes centros urbanos donde se encuentran disponibles las ofertas de educación superior. Este debate, transciende evidentemente a nuestra disciplina, interpela a pensar estrategias desde la política pública para promover y facilitar el acceso a la educación superior.

Boaventura De Sousa (2005) señala que uno de los desafíos de la universidad pública para reconquistar su legitimidad como institución pública, en primer lugar es la democratización del acceso, y en segundo término políticas ligadas a la permanencia y el logro dentro del sistema. De aquí se desprenden los primeros interrogantes que alimentan las discusiones en torno a la Educación Universitaria, y dentro de ella las modalidades y desafíos de la ED[40].

40- También son preocupaciones del Consejo Interuniversitario Nacional y de la Universidad Nacional de Córdoba en particular abordar estos trayectos de Ingreso y Permanencia en la Universidad. El Documento del CIN sobre la Universidad Publica en

En el seno de la UNC se viene discutiendo desde hace aproximadamente una década sobre la importancia de promover, facilitar y viabilizar que estudiantes de diversas trayectorias académicas, procedencias, clases sociales, ingresen a la Universidad pública, pensar la Universidad como un horizonte de posibilidad. En este sentido se vienen desarrollando programas y proyectos de becas, tutorías, seguimientos, articulación con el nivel medio de educación, estrategias de educación a distancia etc. Particularmente para los Ciclo complementares, la discusión incorpora también la modalidad "a distancia" como estrategia académico/pedagógica para que estudiantes de diversas procedencias que no pueden trasladarse a la ciudad de Córdoba puedan finalizar y/o complementar sus estudios.

Consideramos que la apertura de un CLD, en una Unidad Académica que desarrolla el dictado de la carrera de Grado desde hace más de 50 años, con un equipo docente con vasta trayectoria; con acciones de investigación y extensión que se articulan con la docencia etc.; posibilita a una diversidad de estudiantes egresados de institutos superiores y terciarios acceder no solo a un grado de licenciatura sino también a vincularse con el "ámbito y la cultura universitaria" en tanto espacio de producción de conocimiento, de investigación, debate y formación, etc.

Otro elemento dinamizador de la discusión aparece al momento de hablar de ED. La universidad en su constante necesidad de apertura hacia los cambios sociales, económicos y culturales debe enfrentarse a las transformaciones que acompañan dichos cambios. Entre ellos, la incorporación de las nuevas tecnologías al servicio de la educación plantea nuevos retos para los ámbitos académicos. La ED permite superar esquemas tradicionales de territorios y establecimientos cerrados, a fin de avanzar hacia formas de apertura al contexto y de interrelación entre disciplinas en pos de proyectos comunes; abre alternativas para redefinir los roles tanto de la institución como de los docentes, en beneficio de aprendizajes diversificados y ampliados (Proyecto CLD, 2009; p. 11).

---

el año del Bicentenario plantea en este sentido desarrollar políticas de articulación con todo el Sistema Educativo para facilitar el tránsito desde la Escuela Media a la Educación Superior, y Avanzar en el control de la deserción, emergente de causas académicas (la formación previa, la falta de apoyo y la excesiva duración real en la formación de grado), de causales externas (en general socioeconómicas), de otras propias del sistema, (las devenidas de la masividad, la insuficiencia de becas o servicios similares, de los sistemas de ingreso, de la orientación vocacional y del ambiente educativo) y personales (tanto actitudinales como motivacionales). La Universidad Nacional de Córdoba, crea el Programa de Ingreso y Permanencia, que se propone como objetivos generales. *Promover acciones destinadas a compensar las inequidades generadas por el sistema educativo en su conjunto, a fin de favorecer la incorporación de estudiantes de sectores sociales desfavorecidos en las mejores condiciones posibles y* generar proyectos académico-extensionistas para acompañar a los estudiantes en el pasaje de la escuela secundaria a la universidad (www.saa.unc.edu.ar/ingreso).

A los fines de nuestra discusión, la propuesta de ED para un Ciclo complementar se constituye en una de las estrategias primordiales que facilitan la accesibilidad en términos territoriales, económicos, de tiempo, etc. para aquellos estudiantes que desean alcanzar el título de licenciado. La modalidad a distancia ofrece enormes ventajas y posibilidades en términos del proceso pedagógico que se complementan con la relación "cara-a-cara" del docente con los estudiantes durante las instancias presenciales.

Ahora bien, si acordamos en la posibilidad de complementar la formación superior y/o terciaria con un Ciclo complementar que permita el acceso a una Licenciatura o título de grado emitido por una Universidad Pública ¿Cómo se incorpora el debate presupuestario? ¿Quién debe asumir los "gastos" de este tipo de Ciclos? ¿Cómo es considerado y aprobado por los diversos estamentos universitarios y del Ministerio de Educación de la Nación este tipo de propuestas sin financiamiento?

Diversas han sido los posicionamientos y discusiones, desencadenadas fuertemente luego de la resistida sanción de la LES en 1995, en torno al arancelamiento de las carreras y de la Educación Superior Universitaria para los títulos de Grado[41].

Al interior de nuestra ETS y en diversas oportunidades en espacios con otras unidades académicas del país este nudo ha sido profundamente debatido, entendiendo que desde el posicionamiento institucional y político defendemos la gratuidad de la Educación pública. Sin embargo la realidad de la formación de Asistentes y Trabajadores Sociales en gran parte del territorio de nuestro país y las dificultades que presentan muchos egresados a las universidades públicas hacen que la formación de grado no sea gratuita y accesible para gran parte de los egresado/as de institutos terciarios y/o de formación superior.

El debate queda planteado con más interrogantes que respuestas; el desafío sería cómo generar propuestas que posibiliten que estos egresados/as puedan acceder a sus títulos de grado en la actualidad; a la vez que generar estrategias desde el colectivo profesional y desde las organizaciones que nos nuclean para que este tipo de ciclos sean considerados como parte de la Educación Universitaria y sean financiados por el Ministerio de Educación.

b) La formación en Trabajo Social: tensiones y desafíos

Pasaremos ahora a incorporar al debate las particularidades que presenta hoy (y que ha presentado históricamente) la formación en Trabajo Social en la Argentina; y desde allí situar y problematizar los desafíos

41- Discusión que se ha hecho extensiva para las carreras y titulaciones de Posgrado en diversas universidades públicas nacionales del país; teniendo hoy en algunas de ellas ofertas de carreras de posgrado gratuitas.

que se nos presentan para los Ciclos complementares y la ED en la Universidad Pública.

Haciendo una breve reconstrucción, en nuestro país se han configurado los espacios de formación académica de la disciplina, desde la década del 30 del siglo XX con una distribución mayoritaria de instituciones terciarias. Destacando que entre la década del 50/60 hay un proceso de incorporación de la carrera en el ámbito universitario. En la década del 90 se instala un proceso sostenido y renovado de creación de carreras en instituciones terciarias en distintas localidades y ciudades del país tanto de índole privado como dependiendo de gobiernos provinciales (Proyecto CLD; 2009 p. 13).

El mapa de las instituciones de formación en Asistencia, Servicio y/o Trabajo Social en Argentina, nos devuelve una distribución geográfica dispersa en diferentes provincias; a la vez que una heterogeneidad en las currículas, propuestas pedagógicas, planes de estudios, perfiles profesionales que proponen. Esta heterogeneidad en el tipo de instituciones imprime una caracterización particular de lo que serían el "colectivo profesional". Entendemos que cada uno de estos aspectos diversos y heterogéneos constituye a la formación como espacio de disputa de sentido por los proyectos profesionales en el país.

A esta características en relación a los centros formadores, deben agregarse las características identitarias y de perfil profesional con el que fue constituyéndose nuestra profesión con rasgos para-médicos, para-jurídicos, confesionales y/o vocacionales según cada caso. Las continuidades en algunos de los planes de estudios de estos rasgos identitarios nos desafía a poner en discusión los contenidos mínimos y/o lineamientos que se expresan en los planes de estudios de estas instituciones.

Esta realidad de los centros formadores de TS o AS, nos pone en alerta sobre las estrategias que debemos desplegar para cualificar la formación de Asistentes y Trabajadores Sociales. Tal como mencionáramos anteriormente, desde la FAUATS, se ha definido la importancia de la formación Universitaria para el Trabajo Social, considerando la complejidad de las expresiones de la cuestión social en la actual coyuntura y con ello el aumento de las exigencias en destrezas, conocimientos y habilidades que se requieren para el ejercicio profesional del Trabajo Social.

Pero también nos interesa destacar que la discusión y debate acerca de la formación de los trabajadores en la educación universitaria y en la educación superior no universitaria, tiene una larga trayectoria en sus debates. Así recuperamos de un documento elaborado por docentes

y estudiantes en año 1968, de la Universidad Nacional de Córdoba[42]; entre otros aspectos expresa el mencionado documento:

> "En el transcurso del presente año, por iniciativas privadas e independientes, han surgido proyectos de crear Escuelas para la formación de Asistentes Sociales en tres localidades del interior de la Provincia, lo que a todas luces y en caso de concretarse, constituiría un grave riesgo para el nivel a que se aspira para la profesión y el desencadenamiento de situaciones competitivas lamentables con respecto a los egresados de las escuelas universitarias" (Documento, 1968:24). Reafirmando lo anterior en las Conclusiones y recomendaciones expresaban: "Es necesario que se supere la tendencia incontrolada a la multiplicación inflacionaria de instituciones para la formación de A.S.". "Los centros de formación profesional que se establecieren en lo futuro deberán tener carácter universitario (Nacional, privado o provincial)".

Desde hace muchos años se intenta delimitar el campo y la formación profesional; pero en la construcción del campo, intervienen procesos del contexto social, político, así como las políticas educativas, perspectivas teóricas, entre otros. Es decir, esta delimitación del campo de la formación de los trabajadores sociales, no depende de un enunciado de interés, aun desde el colectivo profesional; se irá instituyendo en la medida, en que los productores académicos de ese campo profesional, visibilicen y puedan poner "en debate público" estos aspectos, más que negarlos o soterrarlos.

Desde estas exigencias del contexto, el crecimiento de la producción de conocimientos desde la disciplina, la necesidad de cualificar las investigaciones y las intervenciones es que se pone en evidencia la centralidad que adquiere la formación universitaria para nuestra profesión. Como bien lo reafirma la FAUATS "En lo referente al perfil profesional es importante destacar que la inscripción de la carrera en el ámbito universitario coloca a Trabajo Social en un lugar privilegiado de interlocución con otras disciplinas de las ciencias sociales. Asimismo esta pertenencia habilita la construcción de prácticas de investigación social ya que las mismas constituyen una de las funciones inherentes a la vida universitaria". (FAUATS, Doc. Nº 4; p. 1).

En nuestra experiencia de implementación del CLD, las demandas que llegan a la ETS desde colegios profesionales, egresado/as de institutos y de los propios institutos de formación, refieren que, en las ac-

42- Estudio y anteproyecto preliminares sobre una Ley de Ejercicio de la Profesión de Asistente Social en la Provincia de Córdoba. Trabajo presentado como relato a las IV Jornadas Argentinas de Servicio Social, realizadas en Octubre de 1968. Tema del Congreso: Campos del Servicio Social y necesidad de la Ley del Ejercicio Profesional. Así como también las conclusiones y recomendaciones de las IV Jornadas.

tuales condiciones y exigencias del ejercicio profesional en el mercado de trabajo se requiere de la certificación de un título de grado de mayor calificación que el de técnico. Esto se refleja en la demanda sostenida y en aumento de inscritos para cursar este Ciclo.

Es de destacar que en el transcurso de esta experiencia consideramos necesario e imperioso intensificar la articulación con los institutos terciarios de los que proceden los aspirantes al CL, en tanto dichas vinculaciones nos brindan elementos de conocimiento del proceso de formación de los mismos. Esa articulación permite identificar la diversidad en la currícula de los planes de estudio, no solo en los contenidos teóricos, sino en cuanto al material bibliográfico de estudio y sus modalidades.

Edelstein señala que la LES diferencia: "Al sistema Universitario del Superior no universitario (dejando de lado la denominación de terciario) con la intención de articular ambos sistemas, por un lado para mejorar las oportunidades formativas y por otro para eliminar la condición de terminal del sistema no universitario. Esta intención devino en una serie de proyectos que pretendieron acercar a ambos subsistemas, a tal punto que la primera modificatoria de esta ley sirvió para abrir la posibilidad de acceso al postgrado universitario a los egresados de carreras de más de 4 años del nivel superior no universitario" (Edelstein; 2007; p. 31).

La intensificación de las articulaciones con las instituciones de las que provienen nuestros estudiantes[43], tiene como eje orientador el trabajo hacia una currícula integrada y básica en la formación de Trabajadores Sociales, que realiza la FAUATS[44]. Desde esta perspectiva se estaría disputando con aquellos perfiles profesionales que aun colocan lo vocacional, lo religioso o lo caritativo como ejes que orientan los planes de estudios o currículas en algunos casos.

Otro aspecto importante, a tener en cuenta, es la diversidad e intensidad de prácticas académicas realizadas por los aspirantes en los institutos de formación, que se explicaría por la fuerte inserción y aceptación en el espacio social y territorial en que se desenvuelven

43- Los ingresantes al Ciclo de Licenciatura provienen de distintos Institutos de Formación Terciaria del país, en los Ciclos implementados actualmente, se destacan: Instituto Privado "Fray Mamerto Esquiú (Catamarca); Instituto Populorum Progressio (Jujuy); INESCER (Villa María, Córdoba); Instituto de Formación Docente y Técnica Nº 9 (San Pedro, Jujuy); Instituto Superior de Estudios Psicopedagógicos y Sociales (I.S.E.S.S.) (Santa Rosa, La Pampa); Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 48. (Coronel Suarez, Buenos Aires); Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 25 (Bahía Blanca, Buenos Aires) e Instituto de Formación Docente y Técnica Nº 13 (Pehuajó, Buenos Aires).

44- Federación Argentina de Unidades Académicas Trabajo Social, como parte de su política federativa, está trabajando activamente en la consolidación de una currícula básica integrada para la formación de trabajadores sociales en el país. La ETS de la UNC, ha ocupado cargos directivos, entre ellos la presidencia de dicha federación.

las instituciones de formación terciaria mencionadas, que cuentan con acuerdos formales con instituciones y organizaciones sociales de nivel público y/o privado.

Reafirmando lo anteriormente expresado, la diversidad de experiencias prácticas y pre profesionales, si bien es considerada como un antecedente de gran riqueza con la que llega el/la ingresante a nuestro Ciclo, es necesario que sean analizadas y significadas desde dimensiones conceptuales y analíticas del campo de las políticas sociales y profesional para la superación de la lógica instrumental del sentido que tienen atribuidas e instituidas este tipo de prácticas, aun por el propio estudiante. Estos propósitos requieren de un proceso de apropiación de conocimientos por parte del estudiante, a través de producciones escritas y orales que analicen e interpreten dichos procesos. En este sentido, la dinámica formativa del Ciclo se apoya fuertemente en estimular actividades que faciliten la autonomía de los estudiantes en la elaboración de sus producciones.

Tal como lo mencionáramos, el tránsito por la universidad no solo se restringe a la apropiación de contenidos y a la tarea de docencia-aprendizaje; sino que se enriquece y articula con la investigación, extensión universitaria; diálogo con otras disciplinas y la participación en ámbitos académico-políticos que enriquecen y cualifican la formación profesional. Desde esta concepción de Universidad y de profesión es que nos posicionamos para pensar y argumentar que los Ciclos complementares pueden o deberían constituirse también en trayectos en que los estudiantes puedan vincularse no solo a procesos de formación específica disciplinar sino también a la vida universitaria y a la formación en Ciencias Sociales[45].

Por último, si realizáramos un pequeño ejercicio, son variadas las ofertas de formación para TS o AS para realizar Ciclos de Complementación Curricular, ofrecidas por carreras de Trabajo Social de Universidades Nacionales, en distintos momentos desde la década del 90.

Así también se encuentran propuestas curriculares de Universidades Nacionales Públicas o Privadas, que no tienen carrera de grado, opción esta última que a nuestro parecer se constituye en una alternativa peligrosa. Fundamentamos lo anterior recuperando párrafos, del dictamen efectuadas por la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC en relación al proyecto del CLD de nuestra Escuela: "...se destaca la discriminación del perfil y de los alcances del título. Tanto el perfil del egresado como los alcances para el título propuestos siguen los lineamientos de los establecidos en el plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo

45- Podemos dar cuenta de egresados de nuestros Ciclos, que cursan carrera de Pos grado. Que se integran a Proyectos de Investigación, que realizan Adscripciones docentes, y luego se presentan a concursos, formando parte de equipos docentes de las distintas cátedras. Otros, han iniciado su carrera de investigadores en el CONICET.

Social aprobado por la Resolución del H. Consejo Superior Nº 444/04. La reformulación de estos dos puntos resultaba fundamental atento que se trata de conceptos diferentes. En este sentido, los alcances, que son establecidos en función del perfil y de los contenidos mínimos, deben ser claramente señalados porque constituyen las tareas o actividades por las cuales el título habilita a los futuros licenciados". En otro párrafo, expresa: "...se establece que la admisión de los postulantes a la carrera se realizará con la intervención del Colegio Profesional -previa firma de convenio institucional- y según dictamen emitido por el Consejo Consultivo de la ETS. De este modo, en sus aspectos formales la propuesta se ajusta a la normativa vigente para el dictado de Ciclos de Licenciatura Articulados y garantiza mecanismos de valoración de los postulantes para su admisión".

Comenzar a debatir nudos y tensiones en la formación de los TS, en los Ciclos de Complementación Curricular, necesariamente, debe partir, en nuestra opinión, al menos de dos interrogantes y a la vez condiciones necesarias:

a. ¿Cómo se puede formular un Ciclo complementar, sin carrera de grado? ¿Cuál es la apropiación y sentido al establecer alcances del título y perfil, sin carrera de grado? ¿Desde dónde se fundamentan?

b. Los convenios que exigen este tipo de trayectos curriculares, deben realizarse con Colegios Profesionales, y no con instituciones y/o fundaciones; en tanto garantiza una mayor pluralidad y democratización del acceso de postulantes, que provienen de diferentes instituciones de formación, y no solo a la institución con la cual se establecería el convenio.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Siguiendo a De Souza Santos (2005) frente a las transformaciones sociales, en los procesos de conocimiento y en la contextualización social del conocimiento el desafío final se encuentra en democratizar "el bien público universitario, es decir, para la contribución especifica de la Universidad en la definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacional y globales".

¿Cómo contribuir a esos procesos de democratización en la formación de Trabajadores Sociales? ¿Son las Universidades Nacionales con carrera de grado de Trabajo Social, quienes deben realizar los Ciclos de Complementación Curricular? ¿Implican estos Ciclos complementares un paso más hacia la democratización del conocimiento y del "bien público" universitario?

En función de lo expuesto hasta aquí, solo nos queda por abrir el debate y construir colectivamente algunos puntos de acuerdo en relación a los Ciclos complementares de Trabajo Social. Para ello, recuperamos las principales líneas de argumentación y discusión planteadas en nuestro trabajo, en términos de disparadores más que de certezas:

¿Son las Unidades Académicas que tengan carrera de grado las instituciones legítimas para desarrollar Ciclos de Licenciatura (Presenciales y a Distancia)?

El horizonte de estas propuestas, no solo es desarrollar la docencia (la instancia formativa), sino articular con extensión e investigación, propuestas inclusivas para cursantes de los Ciclos.

La Universidad Pública, y las carreras de grado de TS, debe asumir cierta responsabilidad y generar estrategias en los procesos de acceso a la Educación Superior, de quienes no pueden asistir a los centros de formación universitaria.

Las carreras de grado universitarias, y su Federación, pueden propulsar y fortalecer procesos de articulación con los institutos de formación superior no universitaria, estableciendo debates sobre los planes de estudios según las orientaciones de nuestra Federación. Es de destacar, que instituciones de nivel terciario, con trayectoria institucional y de sus docentes han tenido una activa participación en la Federación, acompañando en los procesos de incorporación de esta Institución a la Universidad.

Estas expresiones nos plantean desafíos particulares en la formación de nuestra disciplina, ya que implica debatir acerca de las perspectivas de los proyectos profesionales y perfil profesional, con los que se forman los egresados. Estamos señalando que debemos cualificar la formación en el debate de las Ciencias Sociales, visibilizando las tensiones entre lo confesional, lo instrumental. Consideramos que es en el espacio de esta Federación, que se debe discutir las posibilidades de financiamiento, impulsando acciones y alternativas entre las Universidades y el Ministerio de Educación.

La consolidación de nuestra disciplina en el campo de las ciencias sociales; en la interlocución con otras disciplinas y actores sociales tanto en ámbitos académicos como en la disputa cotidiana en el campo de la política pública, de la intervención social y de la producción de conocimiento cualificado de cara a las necesidades sociales y a las expresiones conflictivas de nuestros pueblos demandan que avancemos en los debates sobre la formación profesional (de grado, de posgrado, continua etc.) y los proyectos profesionales que allí se ponen en juego.

BIBLIOGRAFÍA

Becerra, Bermúdez, Bertotto Casanoves, Crosetto y Nin (2011)
Ficha: "Estudiando Trabajo Social: perspectivas y desafíos para los primeros años en la universidad pública"; Cátedra Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social B; Escuela de Trabajo Social, UNC (Mimeo).

Cazzaniga, Susana (2006)
Programa seminario "Constitución Histórica del Trabajo Social" de la maestría en trabajo social; escuela de trabajo social, UNC.

Consejo Interuniversitario Nacional (2012)
Documento: "Las universidades públicas en el año del bicentenario" disponible en http://www.unc.edu.ar/seccion/novedades/2010/octubre/las-universidades-publicas-en-el-ano-del-bicentenario (acceso 25 Junio 2013).

Declaración de la conferencia regional de educación superior en América Latina y el Caribe.
Cartagena de Indias, Colombia. 4 al 6 de Junio 2008; disponible en http://www.oei.es/salactsi/cres.htm (Acceso 25 Junio 2013).

De Souza Santos, Boaventura (2005)
La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Coordinación de Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.

Edelstein Gloria y otros (2007)
Estudio exploratorio: Universidad Nacional de Córdoba (Argentina); en Proyecto de educación a distancia: educación superior y sociedad del conocimiento. http://unisic.usc.es/informes/INFORME%20FINAL%20PROYECTO%20D.pdf (acceso 22 de junio de 2013).

Escuela de Trabajo Social (2009)
Proyecto Ciclo de Licenciatura de la carrera de Trabajo Social (Presentación ante el Ministerio de Educación de la Nación Resolución Ministerial 1717/04) de la Escuela de Trabajo Social; FdyCs; Universidad Nacional de Córdoba.

Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (2008)

Documento de Discusión Nº 3. "Fundamentos para una propuesta de lineamientos curriculares básicos para las carreras de trabajo social de la república argentina" disponible en http://fauats.fices.unsl.edu.ar/ (acceso junio 2013.)

Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (2008)

Documento de Discusión Nº 4. "Razones de la formación universitaria en Trabajo Social" disponible en http://fauats.fices.unsl.edu.ar/

Fredianelli, G. y otros (2012)

Proyecto: "Fortalecimiento de los procesos de formación de estudiantes y docentes del ciclo de licenciatura a distancia de la carrera de trabajo social"; presentado y aprobado en convocatoria del Programa de Apoyo y Mejoramiento a la Enseñanza de Grado; de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC.

SECUNDARIO PARA ADULTOS Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Lic. Mercedes Lahr

Universidad Nacional de Lanús

Jean Jaures Nº 1637, Lanús.
156295-2036
merchulahr@yahoo.com.ar

Eje Temático: Formación y prácticas vinculadas a los procesos de ingreso y retención de estudiantes.
Palabras clave: secundario para adultos; equidad; permanencia; enseñanza; aprendizaje.

RESUMEN

El presente trabajo, tiene como objetivo iniciar un diálogo con otras Unidades Académicas de Trabajo Social, para afrontar el desafío que supone la formación profesional de aquellos estudiantes que han egresado de secundarios para adultos y que son mayores de 35 años. Esta situación se repite cada año en la UNLa y es objeto de numerosos cuestionamientos al interior de la carrera de Trabajo Social, tanto entre docentes como estudiantes.

INTRODUCCIÓN

Tomamos contacto con este tema a través de la Dirección de Bienestar Universitario, que implementa el Programa de Compromiso Educativo. Los estudiantes solicitan becas y se realiza una evaluación socioeconómica y del rendimiento académico de cada solicitante. La evaluación socioeconómica nos permite analizar aspectos relacionados con el nivel de ingresos del alumno y su grupo familiar, condiciones de vivienda, acceso a servicios públicos, condiciones de habitabilidad de las viviendas, condiciones de empleo, situación de salud, endeudamiento del estudiante y su grupo familiar, composición del grupo familiar. Durante las entrevistas, tomamos cuenta de diversos problemas que padecen los estudiantes, como violencia familiar, adicciones, enfermedades, entre otras, que ponen de manifiesto las distintas situaciones que pueden ser consideradas de vulnerabilidad, y que deben ser tenidas en cuenta para

que no incidan negativamente en su permanencia en el sistema universitario.

Hemos observado en los últimos años, que había numerosos alumnos que accedían a la beca en primer año, oportunidad en la que no se tiene en cuenta el rendimiento académico ya que los alumnos solicitan la beca durante el primer cuatrimestre del año, y no tienen aun notas que permitan calcularlo, y que teniendo en cuenta la situación socioeconómica, accedían a la beca con puntajes altos, lo que evidenciaba la existencia de numerosos indicadores de vulnerabilidad, precariedad laboral y pobreza. Al solicitar la beca para segundo año, notábamos que el rendimiento académico no era bueno, pero promediando el rendimiento académico con la evaluación socioeconómica, esta última los colocaba en posiciones altas en el ranking de postulantes, pero con el correr de los años, a algunos se les dificultaba el acceso a las becas ya que el puntaje en el rendimiento académico era cada vez menor. En las entrevistas individuales, percibíamos que se trataba de dificultades en el aprendizaje. Comenzamos a tener en cuenta estas situaciones y a analizarlas, hasta que fue notorio que esta situación se repetía entre aquellos alumnos becarios mayores de 40 años.

Como docentes en la carrera de Trabajo Social, tomamos contacto con numerosos estudiantes, aun aquellos que no eran becarios, y que presentaban dificultades para comprender los textos, expresarse en clase, comparar autores, resumir textos y comprender consignas, sumado a errores ortográficos y sintácticos. En estos casos, también notamos que se trataba de adultos mayores de 40 años. En un principio concluimos que la edad podría ser un factor que incidiera negativamente para el estudio, pero luego fuimos notando que ese no era el problema de base, ya que en los comienzos de la carrera, el perfil de los alumnos era de un promedio de 35 años y no se evidenciaban dificultades de aprendizaje, salvo en algunos pocos casos puntuales. Decidimos hacer una reunión con los alumnos de la carrera de Trabajo Social que presentaban dificultades en los aspectos académicos. La reunión tenía como objetivo que pudieran transmitirnos sus dificultades y tratar de encontrar la forma de poder contribuir a mejorar sus situaciones. Comenzamos a indagar acerca de las trayectorias educativas de cada uno, y fue allí que pudimos constatar que todos ellos provenían de escuelas e institutos secundarios para adultos. Preguntando las razones por las que habían ingresado a la UNLa algunos respondían que veían a la formación profesional, como la única alternativa posible para acceder a trabajos estables que les permitieran mejorar sus situaciones económicas y acceder a una mejor calidad de vida, para ellos y sus grupos familiares, para otros, representaba la posibilidad de satisfacer un anhelo postergado.

Manifestaron unánimemente que lo aprendido en el secundario no les sirvió de base, que consideran que se les otorga un título que

no es comparable con uno de secundario común en cuanto a la formación recibida, que ven muy pocas materias en poco tiempo, y que los contenidos no son suficientes a la hora de comenzar a estudiar en la Universidad. Comentaron que a veces cuentan con buenos compañeros que los ayudan, pero que con el correr del tiempo, se alejan, ya que al conformar grupos de trabajo en las distintas materias, no quieren perjudicarse con bajas notas ni perder el tiempo ayudándolos. También perciben en estas ocasiones que sus compañeros están más avanzados en el aprendizaje, por lo que se limitan a colaborar en cuestiones sencillas, casi operativas, pero que no pueden acompañar en el trabajo que realizan en cuanto a aspectos teóricos.

Suelen sentirse en inferioridad de condiciones con respecto a sus compañeros, son reacios a participar en clase, no preguntan a los profesores cuando no comprenden algo por temor a recibir burlas o hacer perder el tiempo a sus compañeros que sí entienden. Reconocen que hay alumnos jóvenes, que terminaron el secundario en tiempo y forma, que tampoco tienen buenas calificaciones, pero consideran que tienen base necesaria para superar las dificultades, lo que los hace diferenciarse de ellos. Todos coincidieron en que necesitan ayuda para estudiar, algunos han asistido a las tutorías que ofrece la UNLa pero que no han sido suficientes.

En todos los casos analizados, los estudiantes son los primeros en acceder a estudios universitarios, siendo el mayor nivel educativo alcanzado por sus padres, el primario completo, lo que permite concluir, que es la primera generación que accede a la formación académica. Esto supone que los alumnos provienen de familias con bajos niveles de formación, lo que les brinda un contexto de socialización primaria que podríamos caracterizar como de vocabulario limitado, con escasos dominio y hábito de lectura y escritura.

La inserción laboral de los alumnos es precaria, sus ingresos son bajos y en la mayoría de los casos, hacen trabajos temporarios, por cuenta propia. No cuentan con cobertura médica, y no tienen aportes jubilatorios, lo que es percibido como un grave problema a futuro que piensan corregir al acceder a mejores trabajos ejerciendo como profesionales. El nivel de ingresos familiares en el 90% de los casos, no supera los $2000 mensuales, lo que los sitúa casi por debajo de la línea de pobreza y repercute en la imposibilidad de contar con cobertura médica y acceder al sistema jubilatorio.

Las condiciones de las viviendas también son precarias, teniendo en cuenta el acceso a servicios públicos y las condiciones de habitabilidad de las viviendas. El 80% de los entrevistados vive en asentamientos, villas de emergencia, o barrios que no cuentan con obras de infraestructura como agua potable, cloacas o pavimentos. Las viviendas están construidas mayormente con materiales como chapa, madera, con pisos

de cemento o tierra. La tenencia de las viviendas es en la mayoría de los casos, cedida, tomada o sin escrituras.

La mayoría de estos estudiantes, requieren más del doble de tiempo previsto para la aprobación de las materias de la carrera, tenemos casos de estudiantes que ingresaron a la universidad en 2002, y aun continúan cursando materias y adeudando finales. Las materias que más dificultades presentan para este grupo son Metodología de la Investigación, Teoría Económica, Estadística, Teoría Social, Teoría de la Intervención, Inglés e Informática.

DESARROLLO

Muchas veces, conversando con otros docentes, nos han manifestado la preocupación que los invade al no saber cómo abordar esta problemática. No han identificado como problema principal, el que no tengan el nivel secundario común, pero sí notan las dificultades en el aprendizaje. No falta quienes sostienen que "la universidad no es para todos", reflejando la opinión de tantos que suponen que la Universidad es para unos pocos elegidos, con alta capacidad intelectual, y obviamente, proveniente de clases sociales acomodadas. Estos estudiantes, no parecen adecuarse al perfil "esperable" de un profesional.

La Universidad Nacional de Lanús, en su proyecto institucional, se propone facilitar el ingreso y permanencia al sistema universitario, a todos aquellos sectores que han sido relegados históricamente. Su localización es estratégica para cumplir este objetivo, ya que a ella asisten alumnos provenientes de la zona sur del conurbano bonaerense, y cuenta con una oferta académica vinculada directamente con el mercado laboral, atendiendo a las necesidades de la zona en que se ubica.

Suponer que estos alumnos deberían acreditar sus conocimientos previos mediante la aprobación de una evaluación, podría ser considerado como discriminación y sería contrario a los contenidos en la Ley Nacional de Educación. Esto plantea un dilema ético, ya que si bien no se discrimina a estos alumnos al momento del ingreso, se genera una discriminación que paulatinamente va surgiendo a medida que los estudiantes avanzan en la carrera, ya que tanto docentes como directivos, perciben sus dificultades y se comienza entonces a cuestionar sus posibilidades reales de acceder al título universitario.

Los docentes, solemos considerar que las dificultades en el aprendizaje se remiten a falta de lectura, y a deficiencias en la formación recibida en los niveles anteriores por los que los alumnos han transitado. Se supone que el alumno será quien deba hacer los ajustes necesarios para lograr incorporar los conocimientos requeridos. La responsabilidad de la formación, quedaría limitada a las condiciones del alumno,

esto equivale a depositar la responsabilidad de la formación en el alumno, dejando de lado la concepción de la responsabilidad conjunta, que el aprendizaje es un proceso que involucra también al docente.

Es posible abordar el problema desde una mirada integral, es decir, no solo desde lo académico, sino teniendo en cuenta también las particularidades de la población a la que nos referimos. En los casos analizados hasta ahora, percibimos una serie de cuestiones que nos permite comprender que el problema es más complejo que una dificultad para incorporar nuevos conocimientos. Se trata de una población que padece otras dificultades que contribuyen a agravar el problema, ya que no solo estamos frente a estudiantes que tienen escasa formación previa, sino que también padecen situaciones complejas en cuanto a condiciones laborales, familiares, de acceso a servicios de salud, de vivienda e ingresos.

Cuando pensamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y recorremos los aportes teóricos de quienes estudian en este tema, nos encontramos con un sinnúmero de análisis y conceptualizaciones. Existen diversos debates acerca de la educabilidad de los sujetos, Ricardo Baquero, de la Universidad Nacional de Quilmes, sostiene que "más allá de las decisiones o letra de la legislación educativa, existe una grilla a veces no inmediatamente visible de criterios o prácticas que operan con eficacia en el freno al acceso, y en muchos casos, a la permanencia exitosa y egreso, de muchos sectores sociales en diversos niveles del sistema educativo".

Tal vez, deberíamos cambiar el eje del problema cuando hacemos foco en las dificultades de los estudiantes en cuanto a las habilidades mínimas requeridas para el ingreso y permanencia en el ámbito universitario, pero dicho cambio supondría dejar de pensar en las dificultades que presentan los estudiantes y comenzar a examinar las reales posibilidades de contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes que pertenecen a sectores populares con condiciones precarizadas de vida. Un desafío es lograr poner el acento en la enseñanza por parte de la Universidad y no centrar el proceso y sus falencias en los estudiantes con dificultades. Muchas veces presumimos que estamos ante situaciones de anormalidad cuasi patológica que impiden la comprensión de los textos, el análisis de los mismos, la incorporación de nuevos conceptos, la elaboración de textos universitarios, sin tener en cuenta que estamos ante sujetos con diferencias de tipo culturales, lingüísticos y sociales que deberán adaptarse a las nuevas pautas culturales que implica la vida universitaria. Los docentes habitualmente sentimos impotencia al observar que no se pueden remediar las falencias en la formación previa de los estudiantes, pero somos los docentes quienes podríamos convertirnos en los que acompañemos y sostengamos los aprendizajes de los estudiantes con dificultades, ya que siguien-

do a Vigotsky, podemos convertirnos en los soportes necesarios de la interacción cognitiva de los estudiantes con el contexto cultural, social, histórico e institucional, facilitando la construcción del conocimiento que está determinada por el lenguaje y la interacción con otros facilitando los procesos de internalización, de reconstrucción interna de los contenidos teóricos.

¿Podemos asegurar equidad en el ingreso y permanencia a los estudiantes que provienen de los sectores más vulnerables de la sociedad? ¿Si se trata de políticas de inclusión, somos inclusivos ya no discursivamente, sino en la realidad concreta? ¿Es el modelo de educación superior inclusiva? ¿Se puede considerar inclusivo un sistema que enfrenta a los estudiantes a constantes fracasos? ¿Son estos los estudiantes que queremos tener?

CONCLUSIONES

La tríada Estado-Sociedad-Educación, obliga a redimensionar las funciones y responsabilidades de la Educación Superior. La Universidad es un bien nacional, público y colectivo, y por lo tanto, tiene la responsabilidad de buscar las mejores soluciones a los problemas nacionales además de interpretar y reinterpretar el sentido de la historia, los ideales y los valores de nuestra sociedad.

Debemos pensar para qué mundo estamos educando... qué sociedad estamos construyendo y qué ciudadanos queremos para nuestro país. La creación de nuevas universidades y el fenómeno que produce la cercanía geográfica, generan una pertenencia y pertinencia en sectores que no habían considerado a la universidad como alternativa educativa. Las políticas sociales de restitución de derechos, la Asignación Universal por Hijo, las medidas de seguridad social, y a nivel educativo, el Plan Fines, Conectando Igualdad, las becas PNBU y PNBB, son políticas de inclusión social que impactan cuali y cuantitativamente en la matrícula de la educación superior[46].

¿Cómo ejercemos realmente el ejercicio de proponer igualdad de oportunidades? las respuestas a estas preguntas propondrán líneas de acción que minimicen el componente tradicional de la educación superior. Debemos profundizar nuevas herramientas conceptuales que permitan atender los desafíos de la dinámica social actual, en donde el elemento integrador ya no es el trabajo y la sociedad salarial, sino aquél que está definido por la estructura de oportunidades determinados por el Estado, el Mercado y la Sociedad.

46- Baquero, Ricardo (2000).

Debemos detectar los obstáculos personales, sociales, culturales e institucionales que impiden o inciden negativamente en el ingreso y permanencia en la universidad. Entonces, desde allí se deberán diseñar las estrategias que sean realmente operativas para la inclusión.

Muchos de nuestros estudiantes son primera generación de universitarios, esto agrega un factor de presión y desconocimiento respecto a esta nueva cultura a la que están intentando incluirse. Si a ello le sumamos el no sentirse preparados por la escuela secundaria para afrontar los desafíos que la universidad presenta y además el alto valor simbólico que para muchos representa, hace que se perciba el acceso y permanencia como una meta inalcanzable.

¿De qué forma podemos acercarnos y pensar juntos respecto de sus temores, limitaciones y expectativas? ¿Somos autoridad o autoritarios en cuanto a nuestras exigencias para con ellos? ¿O simplemente somos rehenes de un sistema de evaluación que nos dificulta ver alternativas? Debemos reflexionar sobre posibles propuestas e intervenciones válidas que ayuden y propicien cambios favorables en pos de las expectativas que depositamos en los estudiantes para transmitirles seguridad, para que puedan ser más autónomos en sus decisiones. Podemos tender puentes que permitan a los estudiantes apropiarse de la cultura universitaria a través de diferentes intervenciones y ubicarnos en el lugar de facilitadores, como guía y andamiaje de su integración en la construcción de un proyecto trascendente.

Las personas no salen de la pobreza solo con ingresos, sino, rompiendo con los patrones socio-culturales que impidieron su desarrollo, y ese es el desafío que afrontan los estudiantes que hemos descripto en el presente trabajo. ¿Será la Universidad facilitadora de este proceso?

BIBLIOGRAFÍA

Baquero, Ricardo (1996)
"Vigotsky y el aprendizaje escolar". Editorial Aique. Buenos Aires.

Avendaño y Boggino (comps) (2000)
"La Escuela por dentro y el aprendizaje escolar". Edit. Hommo Sapiens. Rosario.

Baquero, Ricardo (2000)
"Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual". Editorial Homo Sapiens. Rosario.

POLÍTICAS Y FORMACIÓN DISCIPLINAR EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR UNIVERSITARIA. LA FORMACIÓN DE TRABAJADORES SOCIALES EN PERSPECTIVA SOCIO JURÍDICA

Lic. Andrés Ponce de León

Universidad Nacional del Comahue

Buenos Aires Nº 1400, 8300, Neuquén.
0299 4473966 - 0299 154590358.
andrescomahue@gmail.com
Avances de Proyecto de Investigación (Código 04-D090)

Eje Temático: Políticas y Procesos de formación docente para la enseñanza superior universitaria.
Palabras clave: Politica; Universidad; Formación Disciplinar.

RESUMEN

En el presente trabajo se presentan los avances del proyecto de investigación denominado "Trabajo Social en perspectiva socio jurídica: aproximaciones al campo de actuación profesional" (Código 04-D090) que se lleva a cabo en el marco de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue.

En concordancia con los objetivos del congreso, el propósito de la presentación es aportar al debate, intercambiar y reflexionar detenidamente sobre las características que presentan las instituciones en términos de "políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social", atendiendo las particularidades de cada región. Se presentan ejes considerados en un modelo de formación para la práctica pericial y no pericial de trabajadores sociales forenses, poniendo el énfasis en la capacidad de abordar la complejidad de la realidad social que se presenta ante los tribunales para dirimir la conflictiva social. La propuesta se enmarca en una perspectiva socio jurídica que atiende diversos niveles de integración disciplinar que demandan los sistemas de administración de la justicia en el Estado moderno, a los que caracterizamos, al menos inicialmente, con la excesiva burocratización, los vertiginosos cambios normativos y lo que podríamos llamar los nuevos paradigmas jurídicos.

UNA APROXIMACIÓN A LAS VARIACIONES DE LA POLÍTICA UNIVERSITARIA NACIONAL

La demanda de vinculación e integración entre las funciones universitarias, como un modo de promover el cumplimiento de la función social de la universidad, surge en la Reforma Universitaria de 1918, junto con la legitimación de otras tantas demandas estudiantiles, docentes y obreras respecto al Sistema Universitario Argentino, como fue la instauración de la extensión, o "externalización" del claustro universitario. Entre otros argumentos, se hacía hincapié, ya entonces, en la necesidad de no perder de vista los procesos sociales más amplios en los que los universitarios se encuentran inmersos. Las otras funciones universitarias (docencia, investigación y gobierno) suelen promover en los docentes el mantenimiento de una mirada internista con consecuencias tanto en los procesos formativos o profesionalizantes, como en la producción de conocimientos válidos y valiosos.

Considerando que la universidad es una institución social, y como tal se da enraizada históricamente en un tiempo y un espacio determinado, tiene deberes con su tiempo y con el país en el que se desarrolla. En este sentido, y como plantea Risieri Frondizi (1971, p. 235) "...la función social de la universidad se apoya en las otras tres, pero al mismo tiempo les confiere un colorido", transversalizando todas las funciones universitarias. Esta función social universitaria se constituye entonces en el horizonte ético y político de la institución, marcando las diferencias de modelos ideológicos respecto al sistema universitario de un país.

Obviamente dentro de las "tribus y territorios académicos" universitarios (Becher, 2001) la diversidad de campos disciplinares, ofrece un escenario heterogéneo, con especialistas más y menos preocupados por los procesos sociales, tema que excede este artículo pero que brinda una imagen contextual previa para la lectura, por cuanto estamos hablando del mundo universitario, del mundo académico, que está lejos de ser un continuo homogéneo, a pesar de las generalizaciones que aquí se enuncian.

El principio general que afecta a todas las funciones de la universidad es el de contribuir al desarrollo social económico y político de la comunidad que la circunda, respondiendo a sus requerimientos, necesidades y aspiraciones. La misión social se cumple a través de las funciones de formación profesional, investigación, preservación y difusión de la cultura. La función social consiste en poner la institución al servicio del país, de la región, de la comunidad que la sostiene. La gran variedad de zonas, problemas y necesidades confieren al ejercicio concreto de esta misión una diversidad de matices que, sin duda, la vuelven más interesante y fecunda (Ponce de León, 2012: 20).

En nuestra historia reciente el Neoliberalismo significó no solo un ahogamiento presupuestario destructivo en las universidades nacionales, promoción de universidades privadas, vaciamiento de Ciencia y Técnica, entre muchos otros daños, sino que imprimió fuertes huellas en el Sistema Universitario Argentino. Produjo un gran deterioro en el vínculo entre los universitarios y su entorno social inmediato, forzó la mirada hacia las empresas, instauró el fin de lucro a partir de la "empresa del conocimiento", promovió la estrecha vinculación entre producción de conocimiento y "utilidad" en términos económicos, promoviendo la lógica de mercado en los claustros académicos.

Es extensa la bibliografía que analiza el deterioro producido en el sistema universitario argentino en la década del 90, pero lo que interesa resaltar aquí es que en los últimos diez años, hemos comenzado a transitar un nuevo modelo de política universitaria con nuevas direccionalidades que nos encontramos transitando.

El Sistema Universitario Argentino está mutando, está en proceso de transformación significativa, en expansión, con nuevos espacios de debate sobre la Política Universitaria, con ampliación de universidades nacionales y en pleno respeto de los preceptos reformistas del 18. El modelo político instaurado en el 2003 en nuestro país, ha tenido su impacto en el sistema universitario, y claramente podemos afirmar que, al menos en términos de Política Universitaria, se promueve la vinculación de los claustros universitarios con su entorno social inmediato. Más allá de los déficits que se mantienen, nos encontramos en un período de políticas proactivas en pos de acrecentar, mantener y afianzar la vinculación entre la universidad y el medio social.

Baste como líneas probatorias de lo mencionado, los innumerables programas y líneas presupuestarias[47] vigentes de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación que promueven, ya no la vinculación con el mercado a través de la exigencia de adecuación a sus requerimientos estructurales como se priorizaba en los noventa, sino que, las líneas normativas y presupuestarias orientan hacia la inclusión educativa de jóvenes en el sistema universitario; la recuperación y promoción del pensamiento y/o patrimonio histórico y cultural regional, nacional y latinoamericano; la formación política de los jóvenes; la promoción del trabajo y el empleo; el fortalecimiento de la organización sindical; el acceso a la justicia; la democratización comunicacional; el cuidado del medio ambiente y la promoción de la salud, entre otros (SPU. ME. Voluntariado Universitario, 2013).

47- Recordemos lo planteado por Susana Vior y Norma Paviglianiti (1995) cuando afirman que los principales instrumentos a través de los cuales el Estado modela, regula y organiza el proyecto universitario, son la legislación y la asignación de recursos financieros para su funcionamiento.

En los ´90 discutíamos el deterioro en la extensión universitaria que estaba generando el Programa Nacional de Incentivo a los Docentes Investigadores por el corrimiento de la masa de docentes hacia la actividad de investigación en desmedro de la extensión. También veíamos cómo se instauraba la modalidad de "servicios a terceros" de modo de volcar la acción extramuros de los universitarios hacia aquel sector social que "podía pagar" por el servicio, en desmedro de las acciones en pos de los sectores que "más lo necesitaban" (Ponce de León, Nuguer y Trpin, 1998).

Seguramente acordamos en los déficits que aun se mantienen, pero esto no puede hacernos perder de vista los cambios en la política pública y por ende en el contexto institucional.

En este sentido, rescatando los cambios en la política educativa actual, y fundamentalmente en cuanto al reconocimiento de la necesaria vinculación entre docencia, investigación y extensión universitaria en las prácticas académicas, en este trabajo, se presenta un programa de formación profesional de nivel cuaternario, como es la carrera de posgrado "Especialización en Trabajo Social Forense" que se dicta en la Faculta de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue. (Ord.104/10 CS- UNCo).

INTEGRACIÓN DE LA DOCENCIA, LA INVESTIGACIÓN Y LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE POSGRADO: LA ESPECIALIZACIÓN DE TRABAJADORES SOCIALES EN PERSPECTIVA SOCIO JURÍDICA

Tal como se sugiere en los fundamentos de este encuentro y en los documentos de trabajo de la FAUATS, la cuestión regional es fundamental, al momento de considerar la formación de trabajadores sociales en perspectiva socio jurídica, por cuanto nuestro sistema de administración judicial está organizado en provincias. Cada Tribunal Superior de Justicia le imprime rasgos particulares en su territorio, no solo a quienes trabajan en el sistema de administración de justicia, sino a todos los profesionales a través de las regulaciones de cada colegio profesional y la administración de las matrículas provinciales. En sentido más amplio y a través de las definiciones obrantes, las leyes orgánicas provinciales que regulan estos sistemas, construyen el significado y alcances del sentido de ciudadanía de quienes habitan cada territorio. Estas particularidades cobran relevancia para el trabajo social, por cuanto, a pesar de la existencia de leyes nacionales que regulan las problemáticas y sus abordajes, también son provinciales las leyes que abordan la mayoría de las temáticas de intervención cotidiana para los trabajadores sociales.

El programa de formación de Especialistas en Trabajo Social Forense que se presenta aquí, surge a raíz de una demanda de capacitación recibida por el equipo de investigación del proyecto "La familia como ámbito de co-transformación: una propuesta para el trabajo social familiar", Código 04-D070 (ya finalizado), del mismo equipo de trabajo que a su vez son docentes de la Licenciatura en Servicio Social en las asignaturas referidas a la intervención con familias, y de donde continúa el proyecto actual de investigación ya mencionado.

Interesa resaltar cómo en el caso analizado, el diseño de la carrera de posgrado surge de la vinculación entre las actividades de docencia, investigación y extensión de un mismo equipo docente. Esta vinculación de los docentes con el medio es la que promueve la demanda de capacitación por parte de los profesionales que desarrollan su actividad en los sistemas de administración de justicia de las provincias de Río Negro y Neuquén. Demanda de capacitación que es recibida institucionalmente, re-trabajada por el equipo y devuelta a la comunidad profesional con un programa de formación profesional a nivel cuaternario, claramente superando las expectativas que originaron la solicitud inicial.

A partir de esta demanda fundante, y manteniendo la integración de funciones universitarias se formularon los siguientes ejes para el diseño de la carrera:

El Poder Judicial ha constituido históricamente un espacio importante para la inserción ocupacional de los trabajadores sociales. Desde los orígenes de la profesionalización, los trabajadores sociales han participado en este ámbito, constituido actualmente en un área de relevante trascendencia académica y social.

Las posturas higienistas caracterizaron los primeros perfiles en el inicio del desarrollo profesional en el ámbito de la justicia. Posteriormente, en el proceso de conformación del asistente social como figura auxiliar del juez de menores se avanzó en la ocupación de un amplio espacio. Los avances en el campo de las Ciencias Sociales y Jurídicas transitando nuevos paradigmas, encuentran hoy a los Trabajadores Sociales integrando los equipos profesionales en juzgados, fiscalías y defensorías, entre otros.

En los Estados de Derecho se requieren procesos de investigación que permitan al Juzgador tomar decisiones en Derecho. Dichas investigaciones requieren, entre otras, la prueba pericial realizada por un profesional en un determinado dominio de la ciencia. Esta prueba orienta al juez en la toma de decisiones.

Las demandas al Trabajo Social desde el ámbito judicial provienen principalmente de juzgados de familia, juzgados civiles, juzgados de instrucción penal, fiscalías, defensorías y cámaras civiles. Se establece de este modo una característica central del Trabajo Social Forense,

tal como es el inicio de la intervención por demanda del organismo ejecutor del servicio de justicia, cuyos destinatarios son los justiciables. Es una demanda mediatizada por la actuación de un profesional del derecho, que le imprime su particular modo de intervenir a la situación social que se trata. Los organismos judiciales a través de sus titulares, demandan evaluaciones socio-familiares en las diversas causas en las que la configuración familiar es centro de estudio o controversia legal. Se desencadenan así complejos procesos de intervención para obtener información sobre la estructura, la organización familiar y su situación social.

La complejidad de las problemáticas sociales contemporáneas que arriban a los estrados judiciales resulta imposible de ser abordada desde modalidades organizacionales fragmentadas y prácticas profesionales individualistas. Es indispensable interpretar las transformaciones y constantes cambios en la trama vincular de las nuevas configuraciones y problemáticas familiares. Se reconoce la incidencia de los hechos que se investigan en los estrados judiciales sobre la organización familiar involucrada. En este marco, es necesario ofrecer espacios profesionales especializados para el diagnóstico y la intervención social en el marco de los sistemas judiciales. Asimismo, los nuevos paradigmas jurídicos reconocen como dato fundamental para la toma de decisiones judiciales (tutelares y punitivas) la capacidad de contención que despliegan las familias frente a las crisis de la vida cotidiana de las personas, en cada momento evolutivo.

Si bien la práctica profesional del Trabajo Social incluye propósitos preventivos, asistenciales o terapéuticos, en el marco de la institución judicial el Trabajo Social Forense adquiere una función eminentemente pericial, centrada en el conocimiento, análisis e interpretación de la realidad social. Esta centralidad no anula las prácticas profesionales prejudiciales, las intervenciones dirigidas a la contención, la realización de entrevistas diagnósticas y la supervisión de los tratamientos prescriptos.

El desarrollo de la intervención profesional (pericial) del Trabajo Social Forense exige inmediatez por su complejidad, y un saber y capacitación específica para cumplir con el perfil de asesor, evaluador y de testigo pericial. Para ello se requiere conocer el marco legal general e institucional -constitución provincial, organización interna del poder judicial- así como también distintos aspectos y problemáticas que presentan los justiciables enmarcados al solo ejemplo en el derecho civil, de familia, penal, etc., desde una perspectiva interdisciplinaria siempre en construcción, y bajo el marco de los Derechos Humanos.

La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue, es la unidad académica formadora de la mayoría de los profesionales de las áreas jurídica y social que integran los poderes judiciales de las Provincias de Río Negro y Neuquén. Muchos de sus

docentes son actualmente operadores judiciales, portadores de los conocimientos y habilidades requeridos para el ejercicio profesional en el ámbito judicial, y son receptores de permanentes demandas de capacitación específica que posibilite una mejor administración de la justicia en nuestra región. Por eso es necesario, en el ámbito de la Dirección de Postgrado de la FADECS, una carrera de Especialización en Trabajo Social Forense que permita la profundización en este dominio de formación, abarcando tres áreas específicas: jurídica, social y familiar.

La primer cohorte de la carrera se desarrolló entre los años 2010 y 2012, y al momento de esta presentación ya han recibido su título de Especialistas en Trabajo Social Forense 33 colegas, los primeros en recibir un título de esta naturaleza en América, cumpliendo así una vieja demanda de las Asociaciones de Trabajadores Sociales Forenses, que vienen reclamando desde hace ya muchos años la necesidad de que las universidades se comprometan en la formación de especialistas en este campo disciplinar.

ALGUNAS IDEAS FINALES

La breve descripción de las variaciones políticas en el sistema universitario nacional, nos señalan cambios contextuales significativos, insumos imprescindibles para la formación de profesionales críticos, entendiendo por pensamiento crítico lo planteado por Bibiana Travi en el II Encuentro Argentino y Latinoamericano sobre prácticas sociales y pensamiento Crítico, organizado por la Escuela de Trabajo Social Universidad Nacional de Córdoba en el año 2008, donde fundamentalmente se recupera la tradición filosófica para entender esta categoría, a veces tan bastardeada en nuestra profesión. No podemos pensar en un profesional crítico que desconozca los procesos históricos, la actualidad política regional y los cambios en la direccionalidad que estos imponen.

Los elevados niveles de conflictividad social que caracterizan nuestra contemporaneidad, la creciente burocratización de los sistemas de administración de justicia, la abundante y cambiante normativa "en pos de la realización social del derecho" (Krmpotic, 2006), exigen profesionales capaces de cumplir con el rol de asesor, evaluador y testigo pericial, enfrentados ante problemáticas sociales complejas que demandan la integración de diversas miradas disciplinares.

A través de la capacitación profesional pertinente, fundada en conocimientos teórico-metodológicos se busca una mayor satisfacción por parte del justiciable, ya que las prácticas ineficaces concurren en desmedro de sus derechos. El propósito de la Especialización es formar Especialistas en Trabajo Social Forense o Trabajo Social en perspectiva socio jurídica, dotados de los conocimientos necesarios para llevar a

cabo eficazmente la tarea requerida, en cualquiera de sus fueros, cumpliendo con el rol de asesor, evaluador y testigo pericial, y a la vez capaces de conducir complejos procesos de intervención socio familiar y comunitaria en el marco de los derechos humanos, la igualdad y la justicia social.

BIBLIOGRAFÍA

Becher, Tony (2001)
Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona. Gedisa.

Frondizi, Risieri (1971)
La universidad en un mundo de tensiones. Buenos Aires. Paidós.

Krmpotic, Claudia y Allen, Ivonne (2006)
Problemas y atajos en la cuestión penal juvenil. En: Burkun, M. y C. Krmpotic (2006), El conflicto social y político. Grados de libertad y sumisión en el escenario local y global. Buenos Aires. Prometeo.

Ponce de León, Andrés (2012)
Los desafíos de la formación profesional: Programa de Especialización en Trabajo Social Forense de la FADECS-UNComahue. En: Ponce de León, Andrés y Krmpotic, Claudia (2012) Trabajo Social Forense. Balance y perspectivas. Volumen I. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Ponce de León, Andrés; Nuguer, Laura e Trpin, Inés (1998)
La Política de Extensión en la UNComahue en los '90. En: X Coloquio de Historia de la Educación. La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica). Murcia, España: Sociedad Española de Historia de la Educación. Universidad de Murcia.

Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación. Programa Voluntariado Universitario (2013)
Bases de la convocatoria de Proyectos 2013. Recuperado el 10/6/13 en la página: http://portales.educacion.gov.ar/spu/voluntariado-universitario/

Travi. Bibiana y otras (2008)
La recuperación y visibilización de las prácticas y pensamiento críticos en el proceso de profesionalización del Trabajo Social. Aportes para la formación profesional. Ponencia: II Encuentro Ar-

gentino y Latinoamericano. Prácticas Sociales y Pensamiento Crítico. Escuela de Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba.

Universidad Nacional del Comahue (2010)
Ordenanza 104/10 CS, UNCo. Creación de la Especialización en Trabajo Social Forense. Neuquén.

Vior Susana y Paviglianiti, Norma (1995)
La política universitaria del gobierno nacional (1989-1994). Buenos Aires: Espacios. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Nº 15, diciembre 1994-marzo 1995.

EXPERIENCIAS DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA. EL CURSILLO DE INGRESO EN LA LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL DE LA UNR

Melisa Campana
Georgina Olivera
Silvina Boschetti

Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Escuela de Trabajo Social

Riobamba 250 bis, Monoblock I, (2000), Rosario, Santa Fe.
0341/155322425
melisacampana@gmail.com

Eje Temático: Formación y prácticas vinculadas a los procesos de ingreso y retención de los estudiantes.
El trabajo resulta de procesos de docencia desarrollados durante el Ciclo Lectivo 2013 en el marco del Cursillo de Ingreso para las carreras de Trabajo Social, Ciencia Política, Relaciones Internacionales y Comunicación Social de la UNR.
Palabras clave: alfabetización académica; docencia inclusiva; sujeto universitario.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por finalidad compartir la experiencia del dictado de Cursillo de Ingreso (CI) que se llevó a cabo durante los meses de febrero y marzo de 2013 en la Facultad de Ciencia Política y RRII de la Universidad Nacional de Rosario, para las carreras de Ciencia Política, Relaciones Internacionales, Comunicación Social y Trabajo Social.

Desde la Facultad, el CI fue pensado como instancia tanto de "bienvenida" como de introducción a las dinámicas institucionales y a las prácticas de estudio propias del nivel universitario, a modo de acompañamiento en vistas de favorecer el ingreso y la permanencia de los/as estudiantes en los trayectos elegidos.

Antes de comenzar el cursado del CI, la Facultad propone una Jornada de Introducción a la Vida Universitaria, con el objetivo específico de brindar información sobre los planes de estudio, los perfiles y la inserción laboral de las cuatro Licenciaturas. Luego, el CI propiamente dicho tiene una duración de cuatro semanas, en las cuales los/as ingresantes cursan tres días a la semana con una carga horaria diaria de tres horas.

El objetivo general del CI es generar un espacio de socialización universitaria que propicie la adaptación y permanencia de los/as estudiantes, a partir de una introducción a las modalidades de estudio y prácticas académicas propias de las carreras que se dictan en la Facultad.

Asimismo, los objetivos académicos apuntan a: involucrar a los/as ingresantes en la problemática de las ciencias sociales y la producción de conocimiento; reflexionar, en perspectiva histórica, sobre las transformaciones sociales, políticas y económicas propias de la modernidad; introducir a la problemática disciplinar específica de cada carrera.

Finalmente, los objetivos pedagógicos propuestos se refieren a: promover la adopción de técnicas de estudios propias del nivel universitario; familiarizar a los/as ingresantes con textos y actividades académicas; promover el dominio de los instrumentos necesarios para el abordaje de los contenidos de las asignaturas; incentivar la adopción de las destrezas propias para el dominio de la oralidad y la escritura; propiciar las interacciones grupales para el abordaje de las problemáticas desarrolladas.

En el presente escrito daremos cuenta, primero, de la organización y dinámica de trabajo; segundo, de una serie de problemas y potencias que hemos podido reconocer en la experiencia; por último, de un conjunto de reflexiones en torno a los desafíos que plantea un dispositivo pedagógico de este tipo a nuestra práctica docente.

ORGANIZACIÓN Y DINÁMICA DE TRABAJO

El proceso de trabajo se inició con la presentación del equipo docente a cargo del CI, en las primeras reuniones a inicios del mes de noviembre de 2012. En dichas reuniones la Secretaría Académica y la Secretaría Estudiantil explicaron la organización y conformación de los equipos de trabajo, los contenidos y modalidad de abordaje de cada uno de los módulos, la inclusión de ayudantes alumnos/as que acompañarían el dictado.

El equipo se conformó con tres docentes de cada carrera, dos de los cuales asumieron el rol de coordinación general. Las reuniones periódicas del equipo docente para la planificación del dictado del CI, durante los meses de noviembre y diciembre, tuvo como principal objetivo intercambiar reflexiones sobre el material bibliográfico y sobre modalidades de enseñanza.

El CI se estructuró en tres módulos. En el primero se proponía una introducción a la modernidad en perspectiva histórica y constaba de cinco encuentros de tres horas cada uno. Sus ejes centrales transitaron aproximaciones que pretendían presentar a la "modernidad como proceso". Para ello, se caracterizaron los procesos políticos, económicos y sociales que se destacaron en los inicios de la industrialización como también en el auge y consolidación del gran capitalismo, del imperialismo colonial y de la inserción de América Latina en los procesos de modernidad política, culminando en la formación del Estado Nación en

Argentina. La bibliografía recorría autores como Eric Hobsbawn, Eloy Arias Castañón, Marshall Berman, Robert Castel, Alain Rouquié y Marta Bonaudo, entre otros/as. A este módulo se le agregó como material de trabajo el corto cinematográfico de Charles Chaplin "Tiempos Modernos".

El segundo módulo se conformó como introducción a las ciencias sociales y se organizó en tres encuentros de tres horas cada uno. Sus objetivos apuntaban a pensar la relación Universidad-sociedad-ciencias sociales, así como también la producción de conocimiento, los debates actuales y los interrogantes epocales. Se trabajó con autores como Alejandro Piscitelli, Zygmunt Bauman, Luis Tapia, Juan Carlos Portantiero y Eduardo Bustelo. Como soporte audiovisual se recurrió a un programa del ciclo "Mentira la verdad", de Canal Encuentro, titulado "El Conocimiento".

El tercer módulo consistió en una introducción al estudio disciplinar y se desarrolló en cinco encuentros de tres horas cada uno. Se trabajó acerca de la formación profesional, en referencia al Plan de Estudios vigente, así como con insumos teóricos para analizar la cuestión social y las políticas sociales en la Argentina contemporánea. Autoras/es como Ilma Rezende, Juan Suriano, José Luis Moreno y José Carlos Escudero operaron como puntapié inicial de las lecturas disciplinares.

PROBLEMAS Y POTENCIAS

Hubo una clara diferenciación en dos momentos del CI: por un lado, los dos primeros módulos donde los encuentros se desarrollaron con docentes de distintas carreras y por otro, el módulo disciplinar donde los docentes pertenecíamos solo a Trabajo Social.

Dentro del primer momento vivenciamos distintas experiencias. Desde algunos equipos docentes y en las primeras clases, se intentó trascender la mera lectura y el trabajo de los textos para trabajar en base a las representaciones acerca de la universidad, las historias de vida y trayectorias del estudiantado, y las expectativas y el deseo de "inscribirse" en la facultad. De esta manera, y a partir de técnicas participativas se intentó posicionar al estudiantado como sujeto universitario de acción y participación para generar un espacio integrador, apelando a técnicas como "cadenas de nombres" para presentación individual, "operaciones numéricas" para división de grupos de trabajo y "acrósticos" como técnicas de análisis, entre otras.

Por otra parte, y en relación a la modalidad de enseñanza, la composición de duplas con docentes de otras careras y con muy diversas perspectivas y expectativas en relación al CI, presentó algunas dificultades.

Una de ellas fue acordar criterios comunes para ensayar alternativas al clásico desarrollo de los textos. Las exposiciones en formato "clase magistral" resultaban difíciles de comprender porque no había un trabajo de apropiación de los textos y la lectura resultaba incluso dificultosa para algunos docentes.

Al finalizar los dos primeros módulos, los docentes aplicamos un cuestionario para relevar, en líneas generales, la opinión de los/as estudiantes acerca del CI: modalidad de trabajo, actividades realizadas, desempeño docente, accesibilidad y pertinencia de la bibliografía, dificultades, sugerencias. Algunas de las respuestas relevadas resultan muy gráficas respecto de las dificultades o problemas vivenciados por los/as estudiantes:

> "Fue un golpe muy fuerte a comparación de la secundaria, todavía no sé si necesaria o no... En ocaciones el lenguaje de las profesoras era muy complicado, al igual que la de la bibliografía".
>
> "Fue la introducción desde la perspectiva social e histórica, otro enfoque distinto sobre los hechos, a través de las discusiones, además nuevas formas de trabajo en grupo, desarrolló la forma de desempeñarnos en la facultad, lo que fue de gran ayuda. Le cambiaría que las lecturas sean en clase, porque individualmente me resultó difícil".
>
> "Fue muy productivo... rescato muchas cosas, la metodología estuvo piola. A la hora de abordar la lectura reconozco que me costó nunca menos que 3 pavas de mate... tuve una secundaria un poco mala".
>
> "Estuvo muy bueno, abarcaron todas las formas de expresión posible quizás las que nos causan más problemas enfrentar. Las profes y ayudantes excelentes... algunos textos un poco complicaditos".
>
> "El cursillo me pareció muy bueno para conocer y familiarizarme con la facultad y poner en práctica la lectura...aunque tuve algunas dificultades con algunos textos".

Si bien la información de esta encuesta aun no ha sido procesada, podemos observar que respecto del material seleccionado, hubo temas para los cuales algunos/as docentes no se encontraron preparados/as para desarrollarlos, presentándose como de gran exigencia poder comprender textos sobre temas que no se conocían en profundidad. Con ello, al momento de desarrollar las clases se generaba cierta tensión al no poder profundizar el material con el que se debía trabajar y al mismo tiempo no estar convencidas de que fueran los apropiados para un CI.

No obstante los problemas señalados, nos interesa subrayar el altísimo potencial que el CI contiene tanto como instancia introductoria a la vida universitaria, como en su función de articulación con respecto al Ciclo Básico de las cuatro carreras de nuestra Facultad.

En primer lugar, opera como facilitador del pasaje de la enseñanza media a la enseñanza superior, en la medida que brinda información acerca del funcionamiento institucional, sus códigos, circuitos y normas, al tiempo que se conforma como espacio de socialización entre pares. Respecto a esto último, es dable ponderar la riqueza que aporta el hecho de que las Comisiones de los primeros dos Módulos se hayan conformado con ingresantes de las cuatro carreras. En el mismo sentido, cabe remarcar la importancia que reviste el hecho de que los/as docentes a cargo de las Comisiones pertenezcan también a las cuatro carreras, lo cual contribuye a promover el diálogo interdisciplinario.

En segundo lugar, permite un primer acercamiento al lenguaje académico y a perspectivas teóricas, conceptos básicos y debates contemporáneos de las ciencias sociales. La organización de CI en tres módulos (Introducción a las Ciencias Sociales, Introducción a la Modernidad e Introducción Disciplinar) permitió una buena organización de los contenidos, así como la inclusión de un vasto material bibliográfico que problematiza un conjunto de temáticas que atañen a la formación académica de las cuatro carreras.

Finalmente, es importante destacar el alto grado de concurrencia y la permanente motivación y predisposición a la participación por parte de los /as ingresantes, así como la buena respuesta a las distintas actividades propuestas.

PARA UNA AGENDA DE DESAFÍOS A NUESTRA PRÁCTICA DOCENTE

El trabajo docente en el CI se presentó, fundamentalmente, como un desafío. Pero, ¿qué se desafiaba?, ¿nuestra capacidad docente? Y entonces, ¿que entendemos por capacidad docente? ¿Un docente lo suficientemente formado? ¿Un docente que desarrolle los temas con claridad? ¿Que problematice los contenidos? ¿Que pueda manejar un grupo? ¿Que sepa escuchar y trabajar con las diferencias? ¿Un docente que responsabilice a los/as estudiantes únicamente ante las dificultades? ¿O un docente inclusivo?

Esto último, en términos de Paula Carlino, implica antes que nada "no responsabilizar a los alumnos por los problemas para entender lo que leen sino que entiendan que leer es un proceso de resolución de problemas. Esto significa que lo que un lector obtiene de los textos es la respuesta a lo que ha aprendido a buscar en ellos, siendo las preguntas que se formula dependientes de sus conocimientos previos y de sus objetivos de lectura. Este docente ofrece categorías de análisis para interpretar los textos, enseñando a hacer con lo leído lo que ha tomado conciencia que realiza él mismo, como miembro de una comunidad disciplinar. Los docentes inclusivos también desenvuelven las ideas que

en los textos están condensadas. Y exponen haciendo referencia a la bibliografía, para que los estudiantes puedan ligar lo que las lecturas dicen con lo que se enseña en el aula" (2010:91).

A pesar de las dificultades referidas, fue muy enriquecedor poder complejizar la tarea docente, donde no hay linealidad sino construcción, trabajando más las dudas que las certezas. Como posibilidades, hubo espacios donde los/as estudiantes pudieron plantear sus dificultades y en los cuales se intentó que no se viviera como un abismo el ingreso a la Universidad. Compartiendo la propia experiencia como estudiante, recordando que "uno no nace graduado en...".

Habiendo transitando por esta experiencia, creemos que el CI debe ser justamente de ingreso, de bienvenida. La "bienvenida a las culturas académicas implica estar dispuestos a compartir con el estudiantado esa cultura académica que los profesores han adquirido como miembros de sus comunidades disciplinares, combatiendo el sentimiento de exclusión" (Carlino, 2010:91), por lo cual el proceso de enseñanza en ese contexto puede pensarse con todo lo que implica la bienvenida: presentación, reconocimiento, intercambio, acogida y también calidez, en un espacio que tantas veces puede resultar extraño o ajeno para quienes aun no han ingresado a la Universidad.

De esta manera recuperamos el CI como desafío, como lugar, lugar posible para atravesar y conmover la lógica universitaria, contribuyendo a la revalorización del encuentro, al fortalecimiento del diálogo, al respeto por las diferencias, a la construcción de pensamiento autónomo y al desarrollo de prácticas universitarias plurales y participativas.

Problematizar el ingreso a la Universidad fue uno de nuestros objetivos, pensarla como un lugar posible. Pensarla, tomando a Paulo Freire, como ese lugar donde se problematicen los propios pensamientos y las propias posturas, donde la búsqueda sea direccionada a que todo proyecto educativo es un proyecto político y hacia el despertar de una conciencia crítica.

En los continuos debates al interior del colectivo docente y dentro de nuestra propia formación en la docencia ha ido adquiriendo importancia la inclusión del estudiantado y su permanencia. Se trata de un debate propositivo, relacionado con nuestro lugar dentro de los procesos educativos en la educación superior; un debate que requiere, a su vez, pensar a la docencia como lugar de aprendizaje continuo.

Así, frente al desafío abierto por el CI, fuimos redescubriendo una dimensión fundamental de la Educación Superior, la bienvenida a la cultura universitaria. Paula Carlino (2010) explica que la "bienvenida a las culturas académicas" implica estar dispuestos a compartir con el estudiantado esa cultura académica que los profesores han adquirido como miembros de sus comunidades disciplinares, combatiendo el sentimiento de exclusión.

Como docentes nos queda una gran riqueza de esta experiencia. Aprendimos, por ejemplo, que las técnicas grupales fortalecen la inserción en la Universidad; que debemos sostener una constante vigilancia sobre nuestras exposiciones y sobre la selección de materiales para evitar el refuerzo de patrones sexistas y autoritarios; que es necesario construir "el vínculo entre lectura, escritura y aprendizaje" (Carlino, 2010:10).

Aprendimos, también, que los perfiles estudiantiles son heterogéneos y culturalmente diversos, con trayectorias educativas y laborales distintas; que muchas veces necesitamos revisar nuestras propias maneras de "ser docentes" para comprender las lógicas estudiantiles; que no hay una única forma de "ser en la universidad".

Todo lo dicho supone, a futuro, una tarea de discusión y construcción de consenso acerca de la función del CI, ya que es necesario esclarecer sus objetivos y criterios de diagramación. En este sentido, consideramos importante profundizar su potencial como espacio para la ejercitación de destrezas y habilidades inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, que brinde soportes de escritura y lecto-comprensión, a la vez que promueva el desarrollo de capacidades de argumentación y diálogo crítico entre las diferentes disciplinas y perspectivas teórico-epistemológicas que constituyen el campo de las ciencias sociales.

Bajo estas premisas, nuestro desafío es achicar la brecha que se plantea comúnmente entre lo esperado por el equipo docente y los "logros" de los/as estudiantes en el nivel superior. Nuestra apuesta es que este "acontecimiento-llave", casi rito de iniciación, nos permita transitar hacia un horizonte de prácticas docentes inclusivas y de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

Carlino, P. (2010)
Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gramsci, A. (2007)
La alternativa pedagógica. México: Fontamara.

Korol, C. (2004)
"Pedagogía de la resistencia", en: Cuadernos de Educación Popular. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo-América Libre.

Programa del Cursillo de Ingreso (2013)
Facultad de Ciencia Política y RRII. Universidad Nacional de Rosario.

LA SECRETARÍA DE DESARROLLO SOCIAL DEL MUNICIPIO DE LA MATANZA COMO ESPACIO PARA LA REALIZACIÓN DE PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES EN LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA

Fernanda Elvira
Lorena Martin
Claudia Torres

Universidad Nacional de La Matanza

Florencio Varela Nº 1903, San Justo, La Matanza
lmartin@trabajo.gob.ar; - (011) 15-5991-9281
cltorres@trabajo.gob.ar; - (011) 15-5177-59320
mfernandaelvira@hotmail.com - (011) -15-5807-5414

Eje temático: Formación y prácticas en relación a la cuestión metodológica en Trabajo Social.
El trabajo es producto de la investigación del proyecto de investigación que incluye la experiencia docente de las prácticas pre profesionales. (Taller de registro, Practica III y Practica IV).
Palabras claves: Políticas Sociales; Gestión Local; Abordaje Integral; Articulación; Territorialidad.

El presente trabajo es un avance del proyecto de investigación "La gestión social en el Municipio de La Matanza, la intervención de la Secretaría de Desarrollo Social (SDS)", desarrollado por docentes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), en el marco del Programa de Incentivos para Docentes Universitarios de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Nación.

Esta investigación aplicada exploratoria-descriptiva tiene por objetivos: 1. Caracterizar, desde la perspectiva de distintos actores involucrados, la intervención de la SDS[48] del Municipio de La Matanza a partir de los planes, programas y proyectos que gestionan sus distintas áreas; 2. Describir, desde la perspectiva de distintos actores involucrados, la intervención territorial de la SDS del Municipio de La Matanza y su articulación con otras áreas y niveles de gobierno y con otros actores sociales del territorio; 3. Identificar nuevas alternativas de acción que colaboren en el proceso de rediseño organizacional de la SDS en directa consonancia con sus objetivos estratégicos.

48- La SDS tiene como finalidad contribuir al logro de la equidad, la protección y la promoción de derechos, fortaleciendo la calidad de vida de las familias matanceras, potenciando la acción comunitaria y la participación social". Prioriza una estrategia de abordaje territorial, reconociendo a la comunidad y al barrio como espacio privilegiado de interacción de la vida cotidiana de los sujetos y de desarrollo de las principales estrategias de resolución de los problemas sociales, en articulación con otros actores sociales.

La UNLaM se constituye en un actor destacado del escenario local articulando con el Municipio de La Matanza en el desarrollo de acciones de cooperación mutua, construyendo respuestas conjuntas a las demandas comunitarias. Aquí se inscribe la articulación entre el equipo de investigación y la SDS, dado que algunos docentes trabajan en asignaturas que abordan las prácticas pre-profesionales. Práctica III (Organizaciones) y Práctica IV (Planificación y Proyectos)[49] requieren de la incorporación de estudiantes en organizaciones donde desarrollan proyectos de intervención en el marco del aprendizaje del Trabajo Social. La SDS es un espacio donde el Estado local abre sus puertas a la formación académica de ciudadanos, en su mayoría matanceros, facilitando el acceso a escenarios reales y promoviendo su cconstitución como actores socio-políticos. El tamaño del territorio[50], la complejidad que se expresa en las diversas y conflictivas demandas sociales territoriales, hacen de esta gestión local un universo enriquecedor para el aprendizaje colectivo, constituyéndose en una oportunidad para la formación de profesionales y decisores políticos.

Los practicantes supervisados por sus docentes, inciden en el desarrollo territorial de las políticas, generan propuestas de mejora en la intervención, son parte activa de la gestión de los programas y proyectos, y elaboran informes de diagnóstico, implementación y evaluación, resultando estratégica su participación en la SDS de La Matanza. Por esto, consideramos que recuperar las perspectivas, tanto de los estudiantes como de los referentes institucionales que los guiaron en sus prácticas, es pertinente con los objetivos de esta investigación, ya que partimos del supuesto de que esto nos permitirá una comprensión más profunda de la gestión local y nos dará pistas para el rediseño de procesos de trabajo que tienen que ver tanto con aspectos político-institucionales como con definiciones operativas-instrumentales, contextualizados socio-históricamente. En este aspecto nos concentraremos en el presente trabajo.

Las experiencias desarrolladas en los últimos años lograron resultados valiosos en el marco de la intervención profesional realizada, no solo para el proceso de aprendizaje del grupo de practicantes sino también para las unidades de gestión de la SDS en las que se insertaron y para la comunidad que en ellos participaron. Estos resultados fueron capitalizados por la organización y sus responsables técnicos-políticos a lo largo de los años, fortaleciendo el vínculo con la UNLaM y la carrera

49- Los y las docentes que completan este equipo de investigación trabajan en las asignaturas de Taller de Producción y Registro de la Información, y Política Social y Gestión Local.

50- La Matanza tiene entre sus muchas particularidades la de ser el municipio más poblado de la Argentina según el último censo nacional (1.775.816 habitantes, INDEC, 2010).

de Trabajo Social lo que favorece la construcción de un proyecto común y dinámico de acuerdo a las demandas y las relaciones sociales en las que se inscriben, que periódicamente se redefinen en función de una permanente reflexión colectiva en torno a las necesidades de la comunidad y las fortalezas de los equipos de practicantes.

Describiremos estas experiencias desde la voz de los estudiantes protagonistas de un proceso de análisis y articulación permanente destacando los múltiples y variados aprendizajes realizados a lo largo de la práctica pre-profesional.

EL ESCENARIO INSTITUCIONAL

Las experiencias que desarrolladas en los años 2010 y 2011 tuvieron como centro de práctica a la Dirección General de Planificación Estratégica y Relaciones Institucionales (DPE) donde los estudiantes en diversas instancias acompañaron las intervenciones realizadas en los Programa PODES y Envión, ambos hoy dependientes de la SDS. Los practicantes desarrollaron procesos de planificación participativa para dejar capacidades organizacionales instaladas, tanto en sus niveles de coordinación central como en las diversas sedes territoriales, a partir del desarrollo de proyectos concretos. En el año 2012 se desarrollaron dos experiencias de prácticas pre-profesionales en la SDS, una en el Sistema Integral de Promoción y Protección y Promoción de los Derechos de los Niños (SIPPDN) y otra en la Subsecretaría de Personas con Capacidades Especiales y Previsión Social. En el año 2013 se desarrolla la continuidad de la experiencia en el SIPPDN donde actualmente los estudiantes están en proceso de elaboración de sus proyectos de intervención.

Dada la extensión que significaría abordar todas las experiencias en este trabajo, nos limitaremos a analizar tres de ellas: Programa PODES, Programa Envión y SIPPDN[51]. Profundizando en el marco teórico en el que este proceso de investigación se sustenta, delimitamos tres ejes para continuar reflexionando los procesos transitados y los resultados obtenidos: La complejidad y multiactoralidad del escenario social en el que se constituye la Secretaría como centro de práctica, la modalidad de la propuesta de prácticas pre-profesionales y el logro de aprendizajes y la generación de aportes valiosos como resultados de los procesos de intervención realizados en cada centro.

51- La descripción detalladas de estas experiencias excedería el máximo de espacio dispuesto para esta presentación.

LA COMPLEJIDAD Y MULTIACTORALIDAD

La SDS gestiona en el ámbito de la política social múltiples programas y proyectos inscriptos en los objetivos del Plan de Desarrollo Estratégico Municipal, en la complejidad, dada la trama de relaciones, y multiactoralidad propias de un territorio metropolitano altamente poblado y con características sumamente heterogéneas. Territorio que en ocasiones es objeto de disputa y que siempre construye particularmente las agendas políticas en torno a los "problemas sociales" (Catenazzi y Da Representasao, 2009), tanto desde la escala, en términos de recursos materiales, cómo desde lo que este nivel de escala genera tanto en la configuración política cómo en la necesidad de complejizar las capacidades institucionales y profesionales. El gobierno local ha tenido en los últimos años un crecimiento vertiginoso en su grado de responsabilidad para la atención de la demanda social y en lo que ha sido denominada "la gestión de la proximidad", en lo espacial y en lo organizacional (Catenazzi y Da Representasao, 2009). Por esto, sus intervenciones se han visto enriquecidas, generando nuevas instancias de gestión en la búsqueda de dar respuestas integrales a la multiplicidad de demandas. Esto en un escenario nunca exento de conflictos, donde las habilidades técnicos-políticas requieren de una comprensión permanente de la realidad social que nos indica cómo debe ser intervenida. Los estudiantes que se suman a estos procesos, superada paulatinamente la lógica perplejidad inicial (Guber, 2004), comienzan a insertarse en las tareas cotidianas, no circunscriptos a la dimensión instrumental, sino reflexionando, interpelando y operando en todas las dimensiones que presenta la intervención. Identificar los contextos que condicionan estas experiencias se constituye en una tarea central, donde dar cuenta de esto es parte fundamental en el proceso de generación de las acciones que llevan adelante, en el marco de las políticas públicas, el ejercicio de la autonomía profesional relativa (Iamamoto, 2002), en un escenario con múltiples y diversos actores que se relacionan en el proceso de las políticas sociales. "La gerencia de lo social no puede dejar de lado las condiciones y demandas de su contexto de operación, desconocer su inmersión esencial en lo político, alejarse de las cuestiones sustantivas básicas de las intervenciones sociales, ignorar la extrema diversidad de programas y la complejidad de las relaciones interorganizacionales, ni dejar de construir un conocimiento sistemático que permita acrecentar sus capacidades para enfrentar conflictos, tensiones e incertidumbres". (Martínez Nogueira en Repetto, 2009).

La concepción de Estado y de cómo este se vincula con la realidad social, a través de la organización institucional y administrativa, las decisiones sobre los recursos de poder y la direccionalidad y estrategia de sus acciones, son dimensiones de reflexión, desde donde los estu-

diantes caracterizan el modelo de gestión y realizan sus aportes para el fortalecimiento organizacional y la intervención social (Arroyo, 2002). Aportan desde los espacios de gestión social, entendiéndolos como "un espacio privilegiado de reproducción y/o transformación de la política social a través de los actores que juegan allí sus apuestas estratégicas (...) la gestión opera como "espacio de mediación" entre los procesos macro y la vida cotidiana de la población" (Chiara y Di Virgilio, 2009: 63). La gestión es el espacio privilegiado en que se constituye la demanda, y los y las practicantes se integran en ese espacio de relaciones multiactorales, diversos en sus capacidades, de servicios públicos a la comunidad, de incidencias mutuas en lo político y técnico, para desarrollar la intervención profesional junto a los otros, desde las particularidades de un rol que se construye junto a los otros, pero también trae constitutivamente una responsabilidad ético-política en su accionar: "la intervención aparece como el lugar de formulación de nuevas preguntas, básicamente como espacio de creación de la agenda pública, como lugar que "hace ver", que genera instancias de interpelación. La intervención también construye formas de relación entre lo macrosocial y lo micro"(Carballeda, 2006: 144).

LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES

Al presentar las características de las asignaturas Prácticas III y Práctica IV hablaremos de una única modalidad, dado que ambas se integran en una propuesta que las articula en dos instancias que se transitan cómo un único proceso de enseñanza aprendizaje. El grupo que realiza su práctica pre-profesional en Práctica III en una organización continúa en la misma en el desarrollo de la intervención en la Práctica IV. Se propone una opción metodológica desde una perspectiva dialéctica que permita la comprensión de los fenómenos sociales en su complejidad. Opción que requiere pensar diferentes alternativas de inserción que favorezcan el análisis crítico de la realidad que se espera comprender, a partir de los saberes que los practicantes ya traen de asignaturas previas. Por esto, se considera necesario pensar un recorrido de los estudiantes por espacios que privilegien una mirada macro social, política, económica, cultural e ideológica, para que su primera aproximación no sea direccionada previamente hacia un recorte de la realidad que la fragmente y la condicione. Por el contrario, se busca sumergirlos en el análisis de los diferentes contextos y en los complejos escenarios socio-políticos en las que se desarrollan las intervenciones, para recién posteriormente adentrarse a las situaciones problemáticas que se visualizan en las vidas cotidianas de los sujetos, grupos o comunidades, y desde allí definir la acción a desarrollar, desde un posicionamiento ético-político claro,

fundamentada sólidamente en lo teórico-metodológico, en un marco de viabilidad política, social e institucional (Nirenberg, 2003), donde la dimensión instrumental sea coherente con la transformación buscada. En el caso que nos ocupa implica una primera inserción en los ámbitos decisorios de gestión pública como la SDS y la DPE, una inserción posterior en las Coordinaciones Centrales de los programas seleccionados como unidades de gestión y, finalmente, el acercamiento a la expresión singular de los fenómenos sociales, y la intervención profesional específica en el territorio.

Consideramos que la lógica tradicional etapista de prácticas preprofesionales al margen de los momentos de la intervención que el equipo técnico del centro de prácticas se encuentre transitando es un proceso irreal que desfavorece la consecución de los objetivos de las materias. Por tal motivo, es que se propone a los estudiantes la concepción de una inserción a un proceso socio-histórico que los antecede y que permanecerá más allá de su participación. El grupo se integra a este proceso y colectivamente definimos qué acción, siempre junto a otros, serán de su responsabilidad. En ocasiones serán proyectos nuevos que serán continuados por la organización al finalizar la práctica, en ocasiones fortalecen un momento específico de un proyecto que ya la institución está implementando. No planteamos experiencias de laboratorio, ni un "como si" para que los estudiantes aprendan a implementar técnicas, promovemos la inserción en escenarios reales que impliquen acuerdos, conflictos, negociaciones y articulaciones con el resto de los actores intervinientes. En estos escenarios reales practicantes, docentes y referentes institucionales, se constituyen en los actores que se relacionan y toman decisiones que direccionan la intervención según sus intereses y fundamentos. Según las particularidades de cada experiencia esta red se ve enriquecida por el accionar de otros actores con quienes también se interviene, y que suman su voz y voto a lo largo de todo el proceso, fortaleciendo la capacidad transformadora de la profesión. Acordamos con Rozas Pagaza cuando afirma que debemos construir autoridad profesional para la transformación social, "alcanzar esta autoridad profesional puede permitir la visibilidad de los problemas sociales en sus "viejas" expresiones y en aquellas que se presentan de manera novedosa. Dicha visibilidad enriquece lo público como el lugar donde se instalan las demandas de los sectores sociales que no son escuchados. En ese sentido el valor público se refiere a la posibilidad de desarrollar capacidades, potenciar prácticas colectivas, volver a insistir en las referencias colectivas que generan y que expresan fuerza y poder. Es decir, en el marco de las relaciones de poder en la que se juegan la supervivencia de muchos, es importante el dominio de los logros colectivos que como profesión nos permita entrar al juego de los

debates, de las posibilidades de incidir y alterar los criterios" (Rozas Pagaza, 2008: 7).

APORTES Y APRENDIZAJES

En todos los casos los estudiantes resaltan como principal fortaleza la posibilidad de participar de espacios complejos, multiactorales, con alta capacidad de gestión, donde es posible pensar los fenómenos sociales como resultado de procesos socio-históricos y políticos. Espacios que si bien en un primer momento los avasalla, los asusta, por momentos los paraliza y los confunde, al mismo tiempo les permite y facilita ver desde una perspectiva dialéctica la complejidad de los fenómenos que en su impresión singular queda oculta. Estos espacios les permiten realizar mediaciones para conocer la particular trayectoria socio-histórica que conforma los fenómenos que en la última instancia del proceso deberán abordar.

En el ámbito instrumental los practicantes destacan el aprendizaje de supeditar la dimensión instrumental a la dimensión teórica metodológica y ético política, y en este sentido haber elaborado proyectos participativos, materiales técnico-metodológicos que dejan en la institución, la transferencia de herramientas para la planificación, la coordinación de talleres desde una perspectiva lúdica. Se resalta la internalización de la importancia de pensar una intervención que deje capacidad instalada, a fin de que se pueda replicar y hacer sustentable las acciones luego del fin de la práctica. Lo que se suma al aprendizaje de un trabajo interdisciplinario constante y desde una perspectiva de política pública. La estrategia de trabajar en proyectos participativos, como medio para incorporar la construcción colectiva, el debate, el análisis, la superación del sentido común, se considera como novedoso y de sumo valor. La participación de los actores a lo largo de todo el proceso de intervención se considera importante al mismo tiempo que se reconoce como uno de los temas más difíciles de incorporar.

En el caso del trabajo con jóvenes en las tres sedes del Envión se visualizó un importante aumento de la participación de estos, utilizando los espacios para reflexionar y problematizar activamente, cuestionando las relaciones que podrían existir entre sus vidas cotidianas y los contextos. Este ejercicio no se realizaba con anterioridad en los demás espacios institucionales.

Considerando que uno de los objetivos principales es el reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derecho podemos establecer que mediante la participación de los mismos, se ha generado una reflexión constante acerca de dicha cuestión, vinculando cada una de las temáticas abordadas con experiencias que ellos han vivido y resaltando la ne-

cesidad de incorporar la presencia de aquellos derechos que deben ser cumplidos y defendidos. De esta forma, se ha observado que los jóvenes han desarrollado capacidades para generar interrogantes y problematizar en referencia a las situaciones trabajadas.

En los diferentes grupos se consideró un aporte de la materia recuperar e integrar conocimientos previos aprehendidos a lo largo de la carrera. Profundizar en los principales debates conceptuales y metodológicos acerca de las temáticas específicas, y desde allí reflexionar sobre las manifestaciones de la cuestión social y su implicancia en la intervención profesional.

El grupo del SIPPDN afirma que se posibilitó las mediaciones en relación a las políticas sociales, la coyuntura actual, su relación con las políticas neoliberales, la historia de movilización de las organizaciones del territorio para instalar en la agenda pública reparando en el rol de las OSC en las políticas sociales y la articulación entre todas estas dimensiones. Pudiendo reflexionar sobre las concepciones en torno a las organizaciones estatales, aprendiendo que la gestión social no puede limitarse a cuestiones técnico-administrativas sino que también posee un carácter eminentemente político. Asimismo, la propuesta de la cátedra de que la intervención de la práctica no sea paralela al trabajo que el equipo técnico de la institución realiza, sino una construcción conjunta y un aporte a la intervención profesional que se viene realizando, la experiencia ha resultado, en palabras de los referentes, un aporte sumamente valorado por las instituciones y equipos técnicos. Por otro lado, los referentes institucionales expresaron que la participación de los practicantes permitió problematizar y reflexionar acerca de las prácticas profesionales de los equipos de la SDS, lo cual también posibilita la búsqueda de instancias superadoras en la actuación profesional.

CONCLUSIONES PROVISORIAS

Las experiencias desarrolladas por los practicantes en diversas unidades de gestión pertenecientes a la SDS se constituyen prácticas preprofesionales enriquecedoras para la enseñanza y el aprendizaje en Trabajo Social. Vivenciar un espacio de gestión social, en un territorio como La Matanza, con la presencia de multiplicidad de acciones en gran escala, en todos los niveles de intervención, con el desafío cotidiano que la proximidad conlleva tanto en materia política cómo en el desarrollo profesional, es una oportunidad que el Estado local acerca a los y las estudiantes creando condiciones que favorecen su desarrollo en la carrera y colaboran a la consolidación de la vocación por la profesión. Si retomamos los objetivos que guían la investigación de la cual este trabajo forma parte podemos decir en primer lugar que la SDS tiene como

proyecto específico ser parte de la formación académica de los y las estudiantes de Trabajo Social, por lo que analizar las experiencias en las que esto se concreta da cuenta de una dimensión en la caracterización de su intervención. En segundo lugar, los practicantes se constituyen en actores involucrados en la intervención territorial de la SDS, por lo que sus perspectivas respecto a Esta nos permite avanzar en su descripción. Finalmente, la intervención desarrollada en estas experiencias conllevan en sus análisis sociales y en las propuestas presentadas e implementadas, sugerencias de rediseño organizacional tendientes a incidir institucionalmente en las capacidades que el Estado local debe tener en la actualidad para llevar adelante mejores intervenciones que redunden en garantizar el acceso a los derechos sociales de todos y todas en La Matanza.

BIBLIOGRAFÍA

Arroyo, D. (2002)
Los ejes centrales del desarrollo local en la Argentina. Buenos Aires. FLACSO (mimeo).

Battista, S. y Fusca, N. (2010)
"El Estado como conductor en el proceso de construcción de políticas públicas. El Sistema de Promoción y Protección de Derechos del Niño en el Partido de La Matanza", en Foro regional RedMuni "La agenda local del Bicentenario". (En línea) (consultado en marzo 2012). http://www.sgp.gov.ar/contenidos/inap/investigacion/docs/ponencia_foro_redmuni/politicas/FuscaBattistaRedMuni2010.pdf

Carballeda, A. (2006)
El trabajo social desde una mirada histórica centrada en la intervención. Del orden de los cuerpos al estallido de la sociedad. Buenos Aires. Espacio Editorial.

Catenazzi, A. y Da Representasao, N. (2009)
"Acerca de la gestión de la proximidad", en: Chiara, M. y Di Virgilio, M. (organizadoras), Gestión de la política social. Conceptos y herramientas, Buenos Aires. Prometo Libros.

Chiara, M. y Di Virgilio, M. (2009)
"Conceptualizando la gestión social", en: Chiara, M. y Di Virgilio, M. (organizadoras), Gestión de la política social. Conceptos y herramientas, Buenos Aires. Prometo Libros.

Guber, R. (2004)
El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires. Paidós.

Iamamoto, M. (2002)
"Intervención profesional frente a la actual cuestión social", en: Severini, S. (coordinadora), Trabajo Social y Mundialización. Etiquetar desechables o promover la inclusión. Buenos Aires. Espacio Editorial.

Nirenberg, O.; Brawerman, J. y Ruiz, V. (2003)
Programación y evaluación de proyectos sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia. Buenos Aires. Paidós.

Repetto, F. (2009)
"El marco institucional de las políticas sociales: posibilidades y restricciones para la gestión social", en: Chiara, M. y Di Virgilio, M. (organizadoras), Gestión de la política social. Conceptos y herramientas, Buenos Aires. Prometo Libros.

Rozas Pagaza, M.; Diloretto, M.; Ríos, C.; Lugano, C.; Verlurtas, M.; Oyhandi, M.; Danel, P.; Aguinaga, A. y Lozano, S. (2008)
"El desarrollo profesional del Trabajo Social: notas para su comprensión en relación con la formación y la inserción aboral". II Foro Latinoamericano: Escenarios de la vida social, el trabajo social y las ciencias sociales en el siglo XXI. (En línea) (consultado en junio 2011).

ENSEÑAR Y APRENDER EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: ALGUNAS REFLEXIONES Y PROPUESTAS DESDE EL TRABAJO SOCIAL

Marta Espínola

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.

Tucumán 1946, Posadas, (3300), Misiones
0376- 4780674
martalt@arnet.com.ar

Eje Temático: Formación y prácticas vinculadas a los procesos de ingreso y retención de estudiantes. Trabajo resultado de procesos de docencia universitaria en el primer año de la carrera Lic. en Trabajo Social.

INTRODUCCIÓN

"El desafío de nuestro tiempo es el de llevar a cabo una reforma del pensamiento. Se trata de una reforma no programática sino paradigmática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento... La reforma de la enseñanza debe conducir a una reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza" (Edgar Morin, 2002).

Enseñar en la universidad es una de las tareas en las que l@s profesor@s encontramos grandes satisfacciones, ser maestros en el sentido de guiar, formar y ser mediadores en la construcción del conocimiento, incidir nada más ni nada menos que en la mente y el espíritu de generaciones de jóvenes y no tan jóvenes que serán los futuros trabajadores sociales. Precisamente en la cotidianeidad del hacer con los estudiantes, nos enfrentamos también muchas veces a problemas concretos que nos preocupan y ocupan y frente a los cuales, muchas veces no tenemos las respuestas adecuadas.

Con el presente artículo se pretende compartir algunas reflexiones que hemos construido en diálogo con l@s estudiantes, fruto de varios años de docencia en materias que se ubican en el primer año de la carrera de la Licenciatura en Trabajo Social[52] y dejar planteadas algunas propuestas en cuanto a cómo enseñar y aprender en los primeros años de ingreso a la universidad desde una perspectiva activa y crítica en el proceso educativo. Se trata "no solo de acceder a la información sino

52- Exactamente cuatro años desempeñando tareas en la asignatura Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado, ubicada en el primer año de la licenciatura en Trabajo Social.

de aprender a gestionarla, analizarla, contrastarla y transformarla en conocimiento. Tras muchos años de confundir saber con poder y otros tantos de equiparar conocimiento con repetición los maestros, progresivamente, vamos reconociendo que los conocimientos se autosocioconstruyen" (González, C. M.).

Colocar en tensión nuestras prácticas docentes, nuestros saberes y no saberes, supone reconocer un punto de articulación entre los recorridos teóricos-prácticos vividos y reflexionados durante el ejercicio profesional, representa un inicio para reflexionar críticamente respecto a la docencia universitaria.

DESARROLLO

¿Le dedicamos tiempo los docentes a pensar en cómo enseñar, a buscar recursos interesantes y pertinentes al campo disciplinar, a organizar y a escribir las consignas de trabajo, los recursos con los que contamos, buscar nuevas herramientas? ¿evaluamos nuestras clases con frecuencia? ¿En proceso como nos gusta decir a l@s trabajador@s sociales? y ¿Por qué, a veces a pesar de tener un plan elaborado, no resulta como lo habíamos planificado? Y cuando sí resulta, ¿de qué depende?

Probablemente, la respuesta más inmediata sea que la clase funciona cuando todos los componentes de la "planificación" son coherentes entre sí; pero también pasa que una clase resulta excelente y, cuando se repite el año siguiente, en un grupo con características similares, los resultados no son los que se esperaba. Esto, podría darse porque la ciencia no se aplica de modo lineal y directo, sino que la enseñanza de un objeto de conocimiento va cambiando, adecuándose los procesos curriculares, para ser apropiado por parte de l@s aprendices. Podemos afirmar que hoy todo se caracteriza por el cambio, y la universidad no escapa a ello, el saber es cada vez más extenso, presenta una tendencia a la fragmentación y especialización, el ritmo de producción de ese conocimiento es cada vez más acelerado por tanto queda obsoleto rápidamente y los estudiantes no son los mismos de un año a otro.

Desde el punto de vista de la formación, esta realidad nos lleva a introducir también significativos cambios en el papel de la enseñanza y el aprendizaje[53] universitario cada vez más complejo y diverso y que (re)

53- Entenderemos este proceso de enseñanza y aprendizaje como no secuencial o jerárquico, sino como un proceso de construcción del conocimiento, considerado como redes estructuradas entorno a ideas clave. Estas redes de conocimientos incluyen conocimientos declarativos (hechos, conceptos, generalizaciones), conocimientos procedimentales (saber cómo hacer) y conocimientos condicionales (cuándo y por qué hacer). La concepción de la organización del conocimiento en red permite comenzar a aprender en cualquier punto de la red. (perspectiva constructivista).

plantean “que y como” debe enseñarse y aprender en la universidad. Desde una concepción “perspectivista” del conocimiento (Monereo y Pozo, 2003) debemos aceptar su carácter relativo de incertidumbre y complejidad y frente a esto la formación universitaria debe favorecer un aprendizaje flexible, si bien basado en criterios fiables y justificados, planteando una visión del conocimiento como proceso constructivo, ya que permite vincular el aprendizaje con la propia investigación científica, sabiendo que tanto la docencia como la investigación, son actos e intervenciones (Aquin, N. 2011).

Al estudiante que ingresa a la universidad y a las primeras materias de la carrera, debe dársele la bienvenida entendiendo que son inmigrantes que se enfrentan a una cultura nueva, a una comunidad nueva, ajena a la propia y proponer caminos para que pueda integrarse de a poco, abriendo las puertas para que l@s recién llegados logren incorporarse.

Toda vez que un estudiante elabora un trabajo para la universidad, cada palabra que escribe representa un encuentro, probablemente una lucha, entre sus múltiples experiencias pasadas y los requerimientos del nuevo contexto (Aitchison, Ivanic y Weldon 1194) partiendo de esta premisa y teniendo en cuenta que se tratan de ingresantes a la universidad, Alicia Camilloni plantea que: (...) es indispensable, para el docente, poner atención no solo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles (Camilloni, A. 1998: 186).

Se sabe que las exposiciones por parte del docente, permiten sintetizar ideas que se encuentran dispersas en la bibliografía, proveer información actualizada, señalar contradicciones y nudos problemáticos implícitos y más o menos entusiasmo, sin embargo los estudiantes pueden construir mejores comprensiones y retenciones, porque los estudiantes recuerdan mejor lo que ellos han dicho o hecho (en tanto es su propio conocimiento) que lo que los libros y los docentes le han contado (Gottschalk, 2004: 20). En este sentido es sumamente importante la vinculación entre asignaturas del mismo año y promover una serie de actividades tendientes a introducir al ingresante a las actividades académicas, como ser Métodos y técnicas de estudio, tipos de lecturas, reconocimiento de ideas principales, elaboración de cuadros sinópticos, mapas conceptuales, entre otros.

Esto lleva a pensar la metodología de trabajo con los estudiantes como un proceso reflexivo y dinámico, adoptando una concepción espiralada, no lineal, sino con avances y retrocesos; es un proceso en el

que el sujeto que aprende necesita volver a revisar los mismos temas, conceptos, ideas y valores una y otra vez; y en cada vuelta, se modifican la comprensión, la profundidad, el sentido de lo aprendido en una constante asimilación y transformación del conocimiento.

En este sentido, para acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje, es necesario crear un ciclo de reflexión-acción-revisión, es decir de interrogación constante, de mantener, a decir de Esther Díaz, una actitud de vigilancia epistemológica, acerca del por qué pienso como pienso, y digo lo que digo en una permanente actitud reflexiva. Se deben priorizar los procesos reflexivos grupales, no solo por la masividad de los cursos de los primeros años, sino porque permiten la confrontación y el intercambio de ideas entre pares.

Todo este proceso pedagógico se podrá expresar en diferentes modalidades, que serán utilizadas de acuerdo a las características de los grupos que se conformen, y de los objetivos que se persigan. Podemos mencionar a modo de ejemplos:

- Clases expositivas dialogadas: con desarrollo de temas a cargo del docente con participación activa de los estudiantes.
- Trabajos en grupos: con actividades prácticas que no toman el carácter de trabajos prácticos propiamente dichos, sino que se realizan sobre determinados temas en forma grupal y luego se discuten en plenario. Lectura guiadas, análisis y discusión de materiales bibliográficos, elaboración rotativa de síntesis de clases, otros.
- Trabajo de análisis a partir del recurso cinematográfico, con distintas películas y/o documentales que den cuenta de temas relevantes para el Trabajo Social, ya que constituye una herramienta didáctica que facilita el proceso de aprendizaje y enseñanza, porque motiva el interés, permite reflexionar, generar dudas, provocar el análisis crítico, mostrar con claridad conceptos difíciles de explicar desde las exposiciones. Además facilita la extracción de conclusiones y permite contextualizar e historizar los sucesos de la vida social, o simplemente ver los hechos sociales o de la vida cotidiana desde otro lugar.
- Plenarios: constituyen un espacio de socialización y debates con técnicas que permitan la problematización de los temas y de las experiencias de los estudiantes.
- Búsqueda libre de documentos y testimonios.
- Actividades áulicas sobre instancias particulares del programa como ser la preparación de los exámenes parciales/finales (simulacro de examen).

Utilización de las TICs (técnicas de Información-Comunicación)[54]: 1°) la utilización del aula virtual con el objetivo de Apoyar y complementar los contenidos curriculares y como medio de interacción entre profesores y estudiantes y de información sobre calificaciones, avisos, otros; y 2°) crear un Facebook, tan utilizado hoy por los jóvenes y que en este caso permitirá la comunicación en forma bidireccional o multidireccional, haciendo posible la interacción entre los estudiantes y profesores y especialmente estudiantes entre sí, fuera del espacio áulico. Además permite crear grupos de trabajo y poder compartir información, archivos, fotos, videos, listas, blogs, bajados directamente de diferentes páginas para ampliar o investigar sobre temas de la asignatura favoreciendo el aprendizaje colaborativo y como espacio de socialización entre estudiantes de informaciones referidas a la asignatura.

Se debe promover espacios integradores con otr@s estudiantes de la carrera, equipos de cátedras, graduad@s o profesionales como modo de estimular y favorecer otras instancias de reflexión y discusión de los contenidos, organizando conjuntamente diferentes eventos, como foros de discusión, paneles temáticos; jornadas de socialización de trabajos. Esto permitirá articular acciones compartiendo la organización entre equipo de docentes y l@s propios alumn@s. Ya que como lo explican los constructivistas sociales, el aprendizaje además de ser un proceso de construcción activa de significado personal, funciona mejor si tiene lugar en compañía de otros, profesores o pares (Fernández March, A.).

El participar en debates y puestas en común ayuda al aprendiz a comunicar sus ideas con orden y claridad, a completar, profundizar y, a veces, a revisar sus puntos de vista estableciendo nuevas conexiones. En este sentido el constructivismo social está muy influenciado por la teorías de Vygotsky sobre la "zona de desarrollo próximo", definida como aquellos conocimientos que todavía no puede adquirir por si solo el alumno y si con la ayuda del profesor u otros agentes que le estimulan a usar los conocimientos previos para la nueva construcción.

La propuesta de los Trabajos Prácticos para estudiantes de primer año, también se constituyen en una instancia de suma importancia en la formación y basado en el enfoque mencionado, se debe plantear como un primer acercamiento, no solo al campo disciplinar sino al campo académico, por eso es necesario comenzar a trabajar con los distintos saberes y experiencias que el grupo trae para luego ir avanzando en la lectura y comprensión de textos académicos, incorporando modos de pensar problematizadores, complejos y críticos que permitan desnaturalizar los modos de mirar y explicar la realidad social. Los trabajos prácticos deben ser una herramienta pedagógica que apunten a gene-

54- Las TIC son herramientas, soportes y canales que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información de la forma más variada. Hoy podemos hablar de la computadora y de la Internet.

rar una actitud investigativa y desarrollar la capacidad argumentativa y critica, por lo cual tendrán una lógica espiralada de acción-reflexión-revisión. Como expresa Nora Aquin Formar en la perspectiva crítica -que no es lo mismo que ser criticones- sabiendo que la crítica es un trabajo teórico "de hormigas", que es primordialmente conceptual, y cuya principal finalidad es desembarazarse la inmediatez de lo dado, poder ver más allá y caminar hacia allá (Aquin, N. 2011).

Se debe articular con las otras actividades[55] como son las clases expositivas, trabajos en grupos, ejercicios de aplicación entre otros. En todos los prácticos como fuentes de consultas, además de los textos, se deben incentivar otros recursos que consideren pertinentes como información recogida por medio de charlas con profesionales y docentes locales consultados, partiendo de la idea que el contacto cara a cara con el informante y la realidad local es un elemento altamente significativo y movilizador, como así también recortes de revistas o periódicos que refieran a épocas pasadas y de la actualidad del Trabajo Social. Siempre es bueno recordar que las actividades se deben ir definiendo a medida que se avance en conocer las características de los grupos, en el marco de lo definido en las modalidades de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, los objetivos de enseñanza planteados a estudiantes de primer año deben apuntar además de los objetivos de contenidos, a desnaturalizar los pre conceptos acerca de la realidad social e Incorporar categorías para el análisis desde una perspectiva teórica - metodológica que les permitan establecer las relaciones entre el contexto y los elementos constitutivos del campo profesional (campo problemático, sujeto-objeto, estrategias metodológicas, especificidad profesional, identidad) identificando rupturas y continuidades.

También es necesario promover la actitud investigativa, argumentativa y crítica a partir de lecturas guiadas que permitan reconocer las concepciones y supuestos que subyacen en los mismos y lograr que l@s estudiantes comiencen a construir su perfil profesional mediante la apropiación de categorías específicas del campo disciplinar.

Necesitamos, además conocer el sentido que l@s estudiant@s atribuyen a las actividades propuestas. Para que ellos le otorguen sentido a una tarea, es necesario que compartamos con los alumnos nuestras intenciones, nuestros propósitos y criterios acerca de lo que les sugerimos hacer. Hacer públicos y explícitos los objetivos y consensuarlos con el grupo de estudiantes posibilitará establecer un contrato didáctico en el que ambos, docentes y alumnos, se responsabilicen por la enseñanza y el aprendizaje. Pero además, para lograr una autonomía y un mayor compromiso, los alumnos tienen que comprender el por qué

55- Según Jean Díaz Bordenave (1985: 124) las actividades "son instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permiten al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación".

y el para qué de ese contenido, y evaluar sus propios logros y dificultades para el desarrollo de las diversas actividades. (Anijovich, R.; Mora, S., 2009: 11).

El que aprende debe estar "activo" y esto significa hacer, saber qué se hace y para qué se hace. De lo que se trata es de formar fabricantes, no solamente practicantes, fabricantes de ideas, de acciones, de teorías, y también de opciones de futuro. Opciones en las que se recrearán, se repensarán y se superarán permanentemente, con base en una concepción cada vez más profunda basada en Derechos, las dos funciones que creo que definen a nuestro oficio, y que son la distribución y el reconocimiento, hacia la construcción de justicia (Aquin, 2011).

Para concluir, acercamos desde nuestra experiencia, algunos principios, que debieran tenerse en cuenta en el momento de planificar las estrategias de enseñanza con el fin de promover aprendizajes significativos[56], sin olvidar que quien aprende es el aprendiz, lo que la profesora puede hacer es facilitar más o menos su aprendizaje creando las condiciones favorables:

- Acordar con los alumnos las metas de aprendizaje y establecer entre profesores y estudiantes un compromiso de tarea en común.
- Plantear la producción de tareas genuinas y de problemas reales propios de la disciplina con el fin de promover la interacción con el mundo real.
- Orientar hacia el uso de materiales y fuentes variadas tanto para obtener información como para producir distintos tipos de comunicaciones más allá de los textos.
- Desafiar a los alumnos con tareas que vayan más allá de sus habilidades y sus conocimientos, que puedan resolver con lo que ya tienen y saben, pero también, actividades para las cuales necesiten buscar nueva información, nuevas maneras de solucionarlas e imaginarse posibles soluciones.
- Elaborar estrategias de diferenciación: según el contenido, según los aprendices, según el contexto.
- Promover la evaluación continua pero no solo desde el docente hacia el estudiante sino la autoevaluación y entre pares que involucre instancias de metacognición, es decir, de reflexión de los estudiantes sobre sus propios modos de aprender y sobre lo aprendido.

56- La noción de *aprendizaje significativo* es elaborada por David Ausubel. *Aprender* significa, "construir sentido respecto de un objeto, de un procedimiento, de un evento", etc. Para que esto ocurra, se requieren dos condiciones: las nuevas ideas se deben relacionar con algún aspecto existente y específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno; y el estudiante se debe comprometer con su aprendizaje, es decir, debe estar dispuesto a relacionar significativamente, y no ritualmente, el material que aprende.

BIBLIOGRAFÍA

Aquin, Nora (2011)
Jornadas Regionales NEA "Desafíos del contexto Latinoamericano al Trabajo Social". Posadas, Misiones.

Anijovich, Rebeca; Mora, Silvia (2009)
Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires.

Araujo, Sonia (2006)
Docencia y Enseñanza. Una introducción a la didáctica. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

Carlino, Paula (2009)
Escribir, leer y aprender en la universidad. Fondo de Cultura económica. Buenos Aires.

Díaz, F. y Barriga, A. (2002)
Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista. México.

Fernández March, Amparo
"Nuevas Metodologías Docentes" Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Politécnica de Valencia.

González Cuberes, María T. (1990)
Hacia el aprendizaje grupal Buenos Aires, Ed. Humanitas.

Monereo, C. y Pozo, J. L. (2003)
La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Barcelona. Editorial Síntesis.

Morín, E. (2002)
La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa. Edit. Nueva Visión. Buenos Aires.

LAS TUTORÍAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE: UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO EN EL MARCO DE ASIGNATURAS EN LA CARRERA DE LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL, FHyCS. UNaM

Laura de Perini[57]
Rosana Benítez[58]

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye una breve referencia sobre las experiencias que se están desarrollando en el contexto de las prácticas educativas denominadas "tutorías"; las mismas se consideran como espacios de apoyo al proceso de aprendizaje en el marco de la formación profesional, particularmente, abordamos desde dos asignaturas correspondientes al 1° y 4° año de la carrera de Trabajo Social (Misiones).

Las/os estudiantes, al ingresar a la universidad, comienzan con la difícil tarea de confrontar "lo aprendido con lo que se aprende", atravesando no solo nuevas experiencias sino, nuevos conocimientos, desarrollo de destrezas, habilidades, etc., por lo tanto, "las tutorías" configuran un espacio propicio para orientar, de manera individual o grupal, para resolver los distintos obstáculos que surgen en el proceso de aprendizaje.

Consideramos que en el proceso de formación, las/os estudiantes no solo deben dar cuenta de la apropiación de los nuevos conocimientos en el contexto de distintas asignaturas sino que implica construir un posicionamiento profesional respecto a las condiciones internas como externas al campo profesional; y, la instancia de "tutorías", no solo deben promover la apropiación de nuevos conocimientos sino que debe favorecer el desarrollo de las capacidades de reflexión y análisis crítico.

57- Docente de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social, FHyCS, UNaM.
58- Adscripta egresada de la Licenciatura en Trabajo Social, FHyCS, UNaM.

LAS TUTORÍAS COMO PRÁCTICAS DE APOYO AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Las "tutorías" constituyen una de las actividades que se desarrollan dentro del espacio curricular con el propósito de generar un encuentro dialogante entre los docentes y alumnos para orientar, guiar, apoyar, fortalecer los núcleos temáticos que se desarrollan en el marco del plan de clases (contenidos mínimos, objetivos, etc.). Estas prácticas educativas requieren de capacidades, habilidades y destrezas para que el encuentro intersubjetivo brinde a los participantes la posibilidad de reconocer cómo organizar el proceso de aprendizaje.

No se tratan de "clases personalizadas" sino que configura espacio de acompañamiento del proceso de aprendizaje y de resolución de obstáculos para que las/los alumnas/os asuman, gradualmente, un aprendizaje autogestionado.

"Aprender a aprender" es posible cuando el encuentro no se centra únicamente en los contenidos sino que además se hace hincapié en el modo que se construye el aprendizaje y, cuando los encuentros son grupales, el intercambio de saberes permite que las/los estudiantes encuentren sentido y significación de lo que están aprendiendo, relacionando con lo ya aprendido y, comprendiendo la transversalidad de los conocimientos; en este sentido Echeverría (2007) señala como parte de la tarea, saber movilizar conocimientos y cualidades para generar los aprendizajes necesarios que se relacionan, posteriormente, en cómo hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión.

Si bien no constituye una centralidad en este trabajo abordar las transformaciones derivadas de la reforma educativa (1995) no dejamos de reconocer el impacto generado en el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes de las/los alumnos que se pone en evidencia al ingresar al ciclo superior, obstáculos que se acentúan ante las nuevas y complejas situaciones de argumentar o fundamentar una idea, asumir un posicionamiento ante diversos temas y/o problemas, que se relacionan con la profesión y el campo de actuación profesional.

Por ello creemos que las tutorías constituyen un espacio fundamental para que las/los estudiantes vayan adquiriendo y fortaleciendo capacidades para la expresión oral y escrita, en las distintas producciones académicas. Es favorecer un proceso en el que las/los estudiantes aprendan a cuestionar (se) no solo sobre la profesión y los profesionales sino también sobre el proyecto político vigente, las posibilidades y limites que se presentan para el ejercicio profesional y la consolidación del proyecto ético-político.

LOS ACUERDOS INTERNOS EN LAS ASIGNATURAS[59] SOBRE EL ROL DOCENTE Y LAS TAREAS FUNDAMENTALES

En el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje se acordó que no solo tiene relevancia el conocimiento acabado de los contenidos de la asignatura relacionado con la especificidad de la profesión sino que la tarea docente también debe estar centrada en la identificación de las condiciones psicosocioeducativas de los alumnos. Esta dimensión permite trazar una estrategia de trabajo para garantizar que en los distintos encuentros se promueva el aprendizaje de distintas técnicas de estudios, construir nuevas prácticas sobre lectura, análisis e interpretación de textos y, también, orientar en el trazado del itinerario académico.

Entendemos que la dimensión psicosocioeducativas constituye un eslabón relevante del proceso porque por un lado, permite identificar cómo mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje y, a la vez, repensar en estrategias orientadas a promover las condiciones de aprendizaje de las/os alumnas/os, en relación al perfil académico-profesional.

Las estrategias de aprendizaje deben relacionarse con un recorrido guiado para proporcionar a las/los estudiantes competencias para descubrir modos de aprendizajes así también, el desarrollo de habilidades y capacidades para resolver obstáculos, fundamentalmente, que puedan superar el aprendizaje de carácter lineal, secuencial, progresivo, etc.

Al momento de pensar en "las competencias", entendemos que estamos hablando de un concepto multifacético pues, la multiplicidad de factores que intervienen nos permite comprender la complejidad del mismo; en el campo del Trabajo Social no solo debe pensarse en conocimientos, competencia metodológica y habilidades para la implementación de técnicas (saber y saber actuar[60]) sino que resulta fundamental la competencia oral y escrita para comunicar e informar.

Es en esta dimensión donde encontramos "dificultades" puesto que las prácticas de lectura, escritura y expresión oral son sustantivas y decisivas no solo para superar el itinerario académico (acceder a la apropiación y resignificación del conocimiento) sino para el ejercicio de la profesión, para dar cuenta "que hacemos y por qué lo hacemos" dando sentido y significado al quehacer profesional en relación a la promoción de procesos crecientes de ciudadanización, como nos señalan Aquin, Acevedo y Rotondi [...] hoy más que nunca es preciso pensar en la construcción de un espacio público que pueda acoger las múltiples pertenencias comunitarias traspasándolas a un orden que permita la convivencia, lo cual exige la reconstitución de ciertas ideas generales,

59- Asignaturas de 1° y 4° año de la Carrera donde se comparten actividades.

60- Poseer conocimientos especializados y relacionados con el campo profesional que permitan dominar de forma experta los contenidos y las tareas propias de la actividad laboral. Echeverría (2007).

universales que acojan en su seno a las diferencias, y a la vez impidan la fragmentación[61].

Algunas características de los alumnos que participan de las tutorías:

• En dos años de sistematización de la información hemos constatado que de un total de 45 alumnos que participaron del espacio tutorial, el 89% (40) constituye la primera generación que accede a la formación universitaria;

• El 42% proviene de localidades del interior de la Provincia de Misiones y, el proceso de desarraigo ha sido significativo (el desconocimiento sobre la vida universitaria y los sentidos de la ciudad);

• En distintos momentos del trayecto de formación, algunos deben desarrollar distintas estrategias para "colaborar con los gastos" que implica la educación universitaria;

• El 95% no ha podido adquirir una bibliografía obligatoria, solo acceden a fotocopias;

un 22% ocupa compendios de compañeros que ya han cursado las asignaturas;

• El 100% reconoce poseer dificultades en la escritura como en la oralidad al momento de dar cuenta de los aprendido (parciales y/o exámenes finales).

Sobre el Registro de las dificultades detectadas durante los encuentros tutoriales:

a) En términos generales se presenta una resistencia a participar de los espacios. Esto responde a que se pone en evidencia los avances en cuanto a lectura, análisis e interpretación bibliográfica;

b) Quienes participan, los primeros encuentros, tienen dificultades para comprender en qué consiste la propuesta de trabajo y cómo resolver las dificultades en el aprendizaje (¿qué es una tutoría?);

c) Ha surgido, particularmente en quienes han transitado tres años del itinerario formativo, no logran relacionar y/o articular los conocimientos aprendidos en otras asignaturas, no surge un aprendizaje en proceso sino que se presenta como compartimentos estancos y no relacionales[62];

d) Un aspecto relevante es el desconocimiento del proyecto educativo (Plan de Estudios);

61- Pp.4 en http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000197.pdf

62- La asignatura TS en ámbitos locales y comunitarios tiene la particularidad de que un 80% se relaciona directamente con el conjunto de conocimientos desarrollados en asignaturas como: economía, sociedad y estado, filosofía social y política, etc. constituyéndose en insumos relevantes para el desarrollo de la misma.

e) La tensión del proceso está en distintos mecanismos orientados a provocar la fractura entre memorización y aprendizaje significativo;
f) Dificultades en las practicas discursivas (expresión oral y escrita).

En los casos de devoluciones de parciales, el 90% corresponde a problemas sustantivos de redacción, elaboración de párrafos confusos, relatos anecdóticos, escasa utilización del lenguaje técnico-científico.

Otras dificultades que se relacionan con el proceso:
a) Los tiempos personales (estudio/trabajo/familia);
b) Ausencia de prácticas de lectura, análisis e interpretación de textos;
c) No reconoce la biblioteca de la Facultad como recurso[63];
d) No integra al aprendizaje el uso de las TIC's (aula virtual)[64].

Particularmente, las dificultades en la expresión oral y escrita que se detectan en el 1° año, se ha constatado, que continúan constituyendo un obstáculo a resolver en los siguientes tramos del itinerario y, habiendo transcurrido casi el 80%, esta situación debe ser visibilizada para reflexionar qué se debe hacer.

Consideramos que las prácticas de docencia en el ámbito de la educación superior no implican la resolución de los problemas de aprendizajes con los que ingresan[65]9 sino que genera un desafío a las distintas cátedras para pasar de la "preocupación a la ocupación del problema".

La práctica discusiva es sustantiva tanto para la formación como para el ejercicio profesional, considerando que la comunicación del quehacer académico como en la intervención profesional se realiza a través de instrumentos como los informes y, que no se trata de una práctica escritural sino que está atravesada por una actitud reflexiva, análisis holístico, comprensión y producción.

"...las preliminares ideas de fatalidad expresadas en términos de destino, suerte, azar o naturalización basadas en la aceptación de que 'las cosas fueron, son y serán así', como explicación ultima de los hechos, no son aceptables para la actividad académica ni para el pensamiento científico" (Escalada, 2001:19).

63- De 65 encuestas realizadas, el 85% no concurrió nunca a la biblioteca (60 alumnas/os).

64- Del mismo grupo, el 31% (20 alumnos) posee computadora y el 69% concurre al ciber y/o utiliza las computadoras disponibles en la Facultad.

65- Son certezas, no presunciones ni preconceptos; los escritos académicos (parciales, informes, trabajos prácticos, etc.) evidencian las carencias de prácticas y las dificultades para resolver nuevos aprendizajes (lectura, análisis de textos, síntesis, etc.).

REFLEXIONES FINALES

De la experiencia desarrollada en los espacios tutoriales reconocemos que las/los estudiantes que están transitando el itinerario académico de formación en Trabajo Social deben resolver, como primer obstáculo, las dificultades en la lectoescritura y, relacionada con ello, la competencia en argumentación clara sobre los distintos temas y dimensiones de análisis del campo profesional.

Este "capital" se considera como fundamental dado que define las posibilidades y límites en las prácticas profesionales futuras, oportunidades para lograr un posicionamiento dentro del campo laboral; pero, en el ámbito de la académica y, en el sentido planteado por Bourdieu (1999), como agentes del campo de las ciencias sociales, debemos comprometernos a trabajar para imponer el valor de nuestros productos para apartarnos del rol históricamente asignado de consumidores[66].

El desafío de los docentes universitarios es realizar una reflexión sobre nuestra tarea, interpelarnos acerca de cómo abordamos las prácticas de enseñanza- aprendizaje; por ello, nos planteamos como primer interrogante ¿Qué podemos y debemos -los docentes- hacer para resolver estas dificultades?

Consideramos que es un tema urgente, promover discusiones acerca de ¿Qué es la alfabetización académica? Y, ¿Es relevante en el campo del Trabajo Social?

Para ocuparnos del problema, estamos convencidos que necesitamos -estudiantes, docentes y egresados- construir un espacio concreto de reflexión con el propósito de analizar críticamente el proceso de enseñanza-aprendizaje[67] en la formación profesional de los Trabajadores Sociales porque esta discusión constituye una construcción colectiva.

BIBLIOGRAFÍA

Aquin, Nora (Comp.) (2003)
Ensayos sobre Ciudadanía. Reflexiones desde el Trabajo Social. Buenos Aires, Espacio Editorial, 2003.

66- También el desafío de romper con el orden científico consolidado que ofrece a los recién llegados estrategias de "sucesión", mecanismos que se desarrollan para asegurarles (a los que tratan de ingresar), al final de una carrera previsible, los beneficios correspondientes. Bourdieu (1999).

67- Generar el debate sobre el proyecto académico, político y ético de formación profesional.

Aquin, Nora; Acevedo, Patricia y Rotondi, Gabriela
La sociedad civil y la construcción de ciudadanía Disponible en http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000197.pdf

Bourdieu, Pierre (1999)
"El campo científico", En Intelectuales, política y poder. Editorial EUDEBA, Bs. As. pp. 75-110.

Carlino, Paula (2009)
"Escribir, leer y aprender en la Universidad" Una introducción a la alfabetización académica. UBA, Facultad de Ciencias Sociales. Disponible en http://institutoluzdelvalle.net/images/Primeros%20pasos%20en%20la%20U.pdf

Echeverría Samanes Benito (2007)
En: Álvarez, M y Bisquerra, R. Manual de orientación y tutoría. Editorial PRAXIS. Barcelona, España.

Escalada, Mercedes (2001)
Teoría y epistemología en la construcción de diagnósticos sociales. En: AAA. "El diagnostico Social". Proceso de conocimiento e intervención Profesional. Espacio Editorial, Buenos Aires. Pp.19-33.

Red Iberoamericana de Investigaciones en Políticas Educativas (2012)
La educación superior en el Mercosur Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay Hoy. 1a ed. Biblos. Buenos Aires.

Documentos de Trabajo
Plan de Estudios 1999. Carrera de Licenciatura en Trabajo Social.
Plan de Estudios 2010. Carrera de Licenciatura en Trabajo Social.
Consultas de textos, documentos, ensayos en páginas web.

de la Cruz Flores Gabriela y Abreu Hernández Luis Felipe
Ensayo: "Tutoría en la educación superior: transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento", en: Rev. educ. sup v.37 n.147 México jul./sep. 2008. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602008000300008&script=sci_arttext

Checchia, Beatriz (2009)
Las competencias del docente universitario. Disponible en: http://www.fvet.uba.ar/institucional/subir/adjuntos/userfiles/COMPETENCIASDOCENTES.pdf

REFLEXIONES ACERCA DE LOS ACIERTOS Y DESAFÍOS DE LA PROPUESTA DE PRÁCTICAS PREPROFESIONALES DE LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS

Lic. Mónica Fernández
Lic. Silvia Dávila

Universidad Nacional de Lanús (UNLa)

29 de Septiembre 3901, Remedios de Escalada, Partido de Lanús, Pcia. de Buenos Aires, Argentina.
011-5533-5600 interno 5189
unlats@hotmail.com; manerfernandez@yahoo.com.ar; latidavila@live.com.ar

Eje temático: Formación y prácticas en relación a la cuestión metodológica en Trabajo Social.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo proponemos compartir reflexiones acerca de la organización de las prácticas preprofesionales, (PPP), en el marco de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Lanús. La propuesta persigue en un mismo acto dos objetivos: analizar retrospectivamente el camino recorrido en términos de la propuesta de las PPP en el contexto del Plan de Estudios[68] (PE) de la carrera, a quince años de su implementación y aportar un insumo síntesis para la discusión en el contexto del proceso iniciado el año 2010 de revisión del mencionado PE.

Es preciso destacar que por iniciativa de quien era directora de la carrera, Mg. Silvina Cavalleri, a comienzos del año 2010 se empiezan a gestar en el ámbito de los equipos de los denominados Seminarios de Prácticas Preprofesionales, reuniones precedidas y organizadas por uno de los equipos de docentes integrados al proyecto PROSOC[69]. En estas reuniones participaron activamente, colegas representantes de los equipos docentes de los seminarios anuales de PPP.

De las discusiones llevadas a cabo, se elaboró un documento preliminar denominado Encuadre de Prácticas, el cual recibió también apor-

68- El primer PE de la carrera de Trabajo Social en UNLa, data del año 1997, luego, en 2004 se plantean modificaciones respecto de diversos aspectos de las asignaturas teóricas pero no se introdujeron cambios en la organización y propuesta de las PPP.

69- Proyecto del Ministerio de Educación de la Nación de Apoyo a las Ciencias Sociales, que posibilitó el aumento de dedicaciones de docentes regulares de la carrera. A partir de estas dedicaciones se conformaron tres equipos que organizan actividades docentes que en este caso, centró sus actividades en revisar las articulaciones entre las diversas asignaturas que integran el PE, en vistas a realizar aportes para su modificación.

tes de representantes de la Secretaría Académica de la Universidad y se constituyó en el primer escrito de la carrera, a partir del cual se comenzó a plantear la necesidad de confluir en discusiones que aportaran en sentido de generar contenidos de transversalidad en los mencionados seminarios. Posteriores reuniones con los equipos docentes, con referentes institucionales vinculados a los centros de prácticas en las que participamos desde nuestros diversos roles: como docentes, referentes profesionales y coordinadoras técnicas de la carrera, nos posibilitan en esta instancia, recoger y analizar las principales líneas de discusión que se han venido desarrollando en los últimos años en las diferentes instancias que integran las PPP.

Compartiremos en un primer momento una breve descripción de la organización curricular de la carrera, centrando nuestro interés en las particularidades que en la misma adquieren las PPP.

Luego, presentaremos, de acuerdo a nuestro criterio, los aciertos y desafíos de la actual propuesta de PPP, aspectos que insistimos, recogen las fructíferas discusiones llevadas adelante en los últimos años, y que aun se encuentran en debate.

PROPUESTA PEDAGÓGICA DE LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL EN UNLA: LA CENTRALIDAD DE LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES

Algunas características distintivas de la carrera se vinculan con el proceso para obtener el título de licenciado en trabajo social el cual tiene una duración de 4 años. Todas las asignaturas se cursan una vez por semana; la duración de la clase es de 4 horas reloj, y en cada una se combina teoría y práctica. Se pretende trabajar con material e insumos teóricos en situaciones prácticas, utilizando diferentes soportes.

El plan de estudios consta de 31 asignaturas, de las cuales 23 son cuatrimestrales; 4 son seminarios/taller obligatorios, bimestrales de carácter optativo y 4 son Seminarios Anuales de Práctica Pre-Profesional. Además los estudiantes deben aprobar 3 niveles de inglés y 3 niveles de informática. Finalmente, para la obtención del título, los estudiantes deben elaborar un Trabajo Final de Grado.

Los seminarios de PPP, tienen como objetivo articular teoría, metodología y práctica. Se propende, desarrollar una articulación en dos sentidos: vertical entre los seminarios, ya que cada uno de ellos, intenta proveer insumos necesarios para el siguiente nivel de práctica y horizontal entre estos y las asignaturas teóricas y metodológicas cursadas en ese mismo año o en anteriores.

La síntesis que a continuación se presenta, acerca de la descripción de los diferentes niveles de práctica, surge de la información consignada en el PE vigente:

En el primer año, se ubica el Seminario de Observación y Análisis de Problemas Sociales. Su objetivo es proveer a los estudiantes de un acercamiento gradual a la realidad a partir de la interrelación de los contenidos aportados por las materias teóricas y metodológicas y el análisis y comprensión de distintos aspectos de las problemáticas sociales. Para ello en el último trimestre, los estudiantes realizan el relevamiento de distintos barrios del partido de Lanús y de otros aledaños a la zona de influencia de la Universidad. Desde el año 2012, este seminario se constituye en un tramo compartido con la carrera de Licenciatura en Nutrición.

En el segundo año de la carrera se cursa el Seminario de Investigación Aplicada. De acuerdo a lo establecido en el actual PE, en esta instancia se propone que el estudiante aplique la metodología de la investigación en el segundo nivel de su práctica de campo. El objetivo en este curso es la elaboración de un diagnóstico social a partir del conocimiento respecto de las problemáticas sociales de la población atendida, los objetivos y líneas de acción desarrolladas por la institución a fin de definir la población objeto para su propia intervención. La asignatura supone conocimientos previos de distintas disciplinas al igual que conocimientos particulares de la profesión para lo cual articula con las asignaturas propuestas para el segundo año de formación.

En el tercer año tiene lugar el Seminario de Microplanificación, el cual persigue la finalidad que los estudiantes sean capaz de formular y ejecutar un proyecto de intervención, definiendo objetivos y un plan de trabajo acordes con los lineamientos del centro de práctica donde se encuentran inserto a partir del diagnóstico realizado, en el nivel de práctica anterior.

En el cuarto año, último tramo de la formación, se ubica el Seminario de Práctica Pre-Profesional cuyo objetivo es que el estudiante efectúe tareas de rutina de un trabajador social al tiempo que finalice la ejecución, evalúe y sistematice el proyecto por el mismo formulado. Por encontrarse ubicada en la última etapa de la formación profesional se constituye como una instancia integradora de los conocimientos teóricos metodológicos adquiridos por los estudiantes a lo largo de la cursada de la licenciatura.

En los tres primeros años de la carrera, los estudiantes realizan su práctica en forma grupal, y en el último lo hacen de manera individual. En todos los casos, son supervisados por docentes instructores, cuyo título de grado es Lic. en Trabajo Social, con la particularidad de que muchos de ellos son graduados de nuestra universidad, y aquí comienzan

su carrera de formación como docentes universitarios. Actualmente la carrera cuenta con un total de 41 instructores.

Otra de las particularidades que presenta la carrera en relación a las PPP, es la figura del coordinador técnico, incorporada en el año 2005. Sus competencias están en relación a la evaluación y selección de las organizaciones e instituciones en las que se insertarán los estudiantes en el marco de los seminarios. El coordinador es quien realiza el primer contacto con el futuro centro de prácticas, informando acerca de las características de las PPP en los distintos niveles, evaluando en forma conjunta con el referente institucional los alcances y posibilidades de inserción, cuyos detalles operativos serán acordados con posterioridad con el instructor docente.

Con respecto a la selección de los centros de prácticas, se presenta en cada seminario la oferta de instituciones y son los estudiantes quiénes elijen donde insertarse, considerando sus preferencias temáticas, su disponibilidad horaria, accesibilidad, entre otras cuestiones.

En el año 2013 los estudiantes que cursan los seminarios de 2º, 3º y 4º se insertaron en 71 centros de prácticas. Respecto de los que cursan el 1er. Seminario, se encuentra previsto que realicen el relevamiento de barrios del Partido de Lanús y los Partidos de Avellaneda y Lomas de Zamora, aledaños al nuestro, como ya se ha indicado con anterioridad.

La práctica se lleva a cabo en instituciones públicas, en las áreas de salud, educación, justicia, desarrollo social, Políticas Sociales, entre otras, dependientes del gobierno nacional, provincial y/o municipal, además de organizaciones de la sociedad civil: asociaciones, fundaciones y organizaciones comunitarias que abordan diferentes problemáticas como adicciones, violencia de género, educación popular, etc.

LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS TRABAJADORES SOCIALES: ACIERTOS Y DESAFÍOS DE LA ACTUAL PROPUESTA CURRICULAR DE LA UNLA

Si hacemos un rápido recorrido por las diferentes ofertas curriculares de las carreras de Trabajo Social, en sus versiones terciarias y universitarias, podemos afirmar que las PPP se instalan en el centro de la preocupación del proceso de formación profesional del Trabajo Social, a partir de la modalidad epistemológica de concebir la "relación teoría-práctica" (Fernández Soto, 2005:142). Es en ese sentido que consideramos que las PPP se constituyen en espacios complejos, los cuales se pretende conformen unidades integradoras de conocimiento, en la medida en que en un mismo espacio de formación se busca consolidar

un proceso de aprendizaje que favorezca la apropiación de contenidos teóricos.

En la carrera de Trabajo Social de la UNLa las PPP, se plantean a partir de una lógica organizativa que prioriza el proceso metodológico de intervención profesional: es en ese sentido que, en una investigación llevada a cabo por docentes de nuestra universidad se sostiene que: "La propuesta de Método Básico y/o Integrado, intenta suprimir la división caso-grupo-comunidad, articulando el proceso de intervención en etapas: diagnóstico, programación, ejecución y evaluación" (Garello, 2011: 54).

Otra característica señalada por el equipo de investigación antes mencionado respecto de la PPP, es que la "división de conocimiento" presente en la propuesta curricular general, respecto de la denominada formación básica y específica de Trabajo Social, encuentra una síntesis en la organización de las PPP, consideradas mecanismos de integración frente a los denominados conocimientos disgregados: "...se entiende a las prácticas como 'el gran vertebrador' del conocimiento: es decir, se toma el binomio praxis-realidad como el elemento analizador, impulsor, articulador e integrador de la reflexión y comprensión acerca de lo social...estos mecanismos sintetizadores también remiten a una manera de entender la realidad" (Carnevali, Sánchez 2011,71).

Existe por lo tanto un reconocimiento por parte de los equipos de colegas docentes de, por un lado, la centralidad que adquieren las PPP en el aspecto de integrador curricular y, por otro, de avalar la organización de estas a partir del énfasis en el proceso metodológico de intervención profesional.

Sin embargo, el peso que adquieren los aspectos antes mencionados, ha descompensado el denominado eje institucional que se vincula estrechamente con las PPP. Como responsables de la evaluación y selección de las instituciones que se constituirán en centros de práctica, identificamos aquí un desafío: el de otorgar a las actividades relacionadas con organizar la oferta de centros de prácticas un lugar de mayor importancia en el cronograma de actividades técnico-académicas.

El reconocimiento de la multiactoralidad que se pone de manifiesto en el proceso de las PPP torna imprescindible la planificación de actividades tendientes no solo a garantizar la incorporación de nuevas instituciones-centros de prácticas, atendiendo a la expansión de la matrícula de estudiantes, sino también a garantizar la retención y permanencia de aquéllas que han demostrado reunir las condiciones necesarias para acompañar el proceso de formación de futuros profesionales.

La complejidad que supone la articulación de miradas entre docentes, estudiantes y referentes institucionales (profesionales y no profesionales, representantes de la comunidad), en tanto portadores de cosmovisiones, ideologías e imaginarios respecto de la formación de

trabajadores sociales, nos da pistas de la dificultad de la tarea de organizar un dispositivo con tales características.

En ese sentido es que entendemos que la devolución a los referentes en términos de productos surgidos de las PPP tales como: diagnósticos comunitarios e institucionales, diseños y elaboraciones de microproyectos, sistematizaciones de la práctica, tanto como acciones vinculadas a la capacitación/formación demandada por los referentes institucionales, permiten compartir discusiones en términos de los actuales debates teóricos que atraviesan a la profesión y al campo de las Ciencias Sociales, al tiempo que mejoran los espacios constituidos como centros de prácticas preprofesionales.

Otro aspecto que se encuentra en íntima relación con lo anteriormente planteado es la dicotomía a la cual aluden docentes, trabajadores sociales que se encuentran en ejercicio de la profesión y sobre todo estudiantes en términos de lo aprendido teóricamente en la academia y la "realidad" de las instituciones, se nos presenta como un desafío que entendemos, podría superarse al poner en cuestión la visión instrumentalista del hacer profesional que en el marco de la tradición positivista considera " ...a la realidad social como un hecho estático, posible de ser manipulado empíricamente desde la técnica para mantener el orden de la misma, ya que los planteamientos abstractos y generales no influyen sobre estas prácticas instrumentales" (Parola, 2009: 52).

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD. UNA PROPUESTA EN EL MARCO DE UNA ASIGNATURA DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

Norma Beatriz Cuevas

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales,Universidad Nacional de Misiones.

Tucumán 1946 (Laboral), Posadas, (3300), Misiones.
0376154695755
norcuevas@hotmail.com

Eje Temático. Formación y prácticas vinculadas a los procesos de ingreso y retención de estudiantes.
Palabras clave. Proceso Evaluativo Integrado. Situaciones de Aprendizaje

CONSIDERACIONES GENERALES

Las actividades evaluativas dentro de la universidad constituyen un tema que provoca inquietudes diversas entre los actores que forman parte de este campo de acción. A través de la historia, los exámenes han sido uno de los aspectos que no han desaparecido en tanto práctica específica dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, si bien han sido altamente cuestionados y hasta hoy día son un punto de inflexión en la dinámica áulica donde se "juegan" distintos intereses y donde, el alumno, por el lugar que ocupa en esa dinámica, participa con menores ventajas.

Cabe consignar que la evaluación debe considerarse en el marco del proceso general de enseñanza y de aprendizaje y no debería ser un eslabón al finalizar el mismo, es decir, no puede ser "un apéndice" del proceso (Celman, 1998). Por ello, desde el momento de la planificación y del diseño del programa, los docentes y quienes colaboren en el equipo, tendrán que poner en discusión las "reglas del juego", al decir de Bourdieu, para el desarrollo de la materia, si se quiere "jugar" de una manera distinta en el campo de luchas donde conviven distintos agentes/actores cada uno con intereses particulares: docentes, alumnos, ayudantes, etc.

El marco del proceso de enseñanza y de aprendizaje que debe guiar el acto educativo es la excelencia profesional que demandan las situaciones vigentes. Y para esto las situaciones de aprendizaje deben tener como prioridad el análisis de los problemas actuales, con el conocimiento construido y situado aquí, reconociendo la complejidad que su tratamiento impone.

El quehacer del profesor en este marco, consiste en despertar en los alumnos la capacidad de asombro, la curiosidad por aprender, la confianza en su intuición y sus saberes para proponer soluciones a las temáticas tratadas, lo que propiciará el ambiente creativo, la crítica constructiva y responsable, el entender que la experiencia de aprendizaje no se remite solo al espacio áulico, sino a la vida en su totalidad. "El reto consiste precisamente en que los profesores deben hacer frente de un modo activo a nuevas formas de enseñar que deben posibilitar y provocar un modo distinto de aprender y que el resultado sea relevante además de significativo para el sujeto que lo intenta. No solo dentro del aula ni solo restringido a lo cognitivo, sino significativo en y para su vida dentro y, sobre todo, fuera del aula" (Álvarez Méndez, 2001: 14).

En este sentido, esta propuesta surge de la necesidad de revisar las prácticas docentes en relación al proceso de enseñanza y de aprendizaje que hasta ahora tiene como parte fundamental al momento de las evaluaciones. Donde estas juegan un papel con reglas asimétricas, diferenciadas y que "sirven" solo para medir, clasificar, calificar, etc. a los alumnos en cuanto al conocimiento que hayan podido "incorporar", no así para conocer cómo fue el proceso de los alumnos o porqué se entendieron algunos temas y otros no, ni cuál fue la forma en que los docentes guiaron el proceso.

Es decir, la evaluación a la que estamos acostumbrados en la dinámica actual no hace referencia a que la misma actúe como "actividad crítica de aprendizaje" (...) donde "El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora" (Álvarez Méndez, 2001: 2).

Se considera que el espacio evaluativo debe servir como oportunidad para que los sujetos que están aprendiendo, puedan poner en práctica sus conocimientos y se sientan con el derecho de defender sus ideas y sus razones pero también de exponer sus dudas, sus inquietudes, sus inseguridades, debiendo ser también este un espacio en el cual las puedan superar. Esto es importante para poder considerar a la evaluación como una herramienta más del proceso educativo, pero no la más importante. Reconociendo que su papel, siempre debe ser formativo, motivador y orientador, lejos de ser sancionador y disciplinador (Álvarez Méndez, 2001).

Por ello, se ha elaborado una propuesta que puede enriquecer el trabajo que se viene desarrollando en la Materia Taller I: Configuración de Problemas Sociales, del Primer año de la Carrera de Licenciatura en

Trabajo Social, como instancia de primer salida al campo, que hasta la fecha constituye un espacio de trabajo para el segundo cuatrimestre. Esta propuesta presenta la innovación de que dicha salida, forme parte de la planificación anual de la materia, es decir, se vaya trabajando la idea desde principios del año. Se espera que la puesta en acción de esta propuesta facilite el proceso de enseñanza y de aprendizaje durante los próximos años lectivos.

PARA EL PRIMER CUATRIMESTRE

La propuesta consiste en diseñar un programa en el cual las clases tengan carácter de talleres y consistan, durante el primer mes, en discutir en forma grupal los contenidos y metodología del programa, sugiriendo temas y maneras de abordarlo. Dentro de la metodología están incluidos los criterios de evaluación, es decir, el régimen a través del cual los docentes y los alumnos conocerán los resultados del trabajo realizado durante el año y su elaboración será a partir del análisis y de propuestas consensuadas. Al finalizar el primer mes de cursado de la materia, el programa deberá estar ajustado a las reflexiones realizadas y aprobado por los actores intervinientes para su aplicación.

Iniciado el segundo mes, se propondrá a los alumnos la búsqueda de información en los medios periodísticos o en base a relatos construidos por los grupos, desde experiencias vivenciadas o conocidas, acerca de temáticas sociales vigentes. Paralelamente se solicitará a los alumnos la indagación, en la biblioteca de la institución involucrada o en otras que propongan los alumnos, de bibliografía que contengan autores que trabajen los temas, de los cuales deberán elaborar fichajes semanalmente y este material será utilizado para el análisis de los problemas trabajados.

Los docentes responsables de la materia, proveerán por su parte, la bibliografía obligatoria, seleccionada para cubrir la demanda de los temas propuestos en el programa como así también pondrán a disposición algunos trabajos prácticos o monografías realizadas por alumnos avanzados de la carrera. Todos los temas que aparezcan en el programa deberán ser trabajados según se vayan desarrollando los diferentes talleres.

El seguimiento y acompañamiento de los profesores se dará en base a varias instancias, como ser: la presencia de todos los miembros del equipo en los horarios de encuentros, el planteamiento de los temas en base a la conceptualización teórica que vayan surgiendo hasta cubrir todos los que figuran en el programa, la lectura de los informes de avance que, quincenalmente, deberán ir presentando los alumnos, en cuyas

evaluaciones deberán incluir las sugerencias de revisión y profundización, cuando el caso lo requiera.

Estos informes irán constituyendo la "carpeta proceso" (Schwieters, H. s/d), donde se incluirán las elaboraciones que vayan realizando los alumnos de manera grupal, como así también los fichajes, interrogantes, comentarios, propuestas y nuevos conocimientos que cada uno vaya realizando en forma individual (o grupal) durante el recorrido del cursado. Estas carpetas serán consideradas para las evaluaciones parciales, que serán dos durante el año.

"El trabajo reflexivo sobre la carpeta permite al estudiante reconocer sus fortalezas y debilidades de modo tal de seguir avanzando en el proceso de reconstrucción crítica. Y apunta a construir el sentido de responsabilidad en cuanto al aprendizaje, al mantenimiento del progreso, la ideación y realización significativa de proyectos. Esta forma de trabajo niega la existencia de respuestas correctas e intenta crear un espacio para que cada uno asuma los riesgos ligados a la comprensión". (Schwieters, H. s/d).

Una de las tareas docentes en este tipo de trabajo áulico, según Celman (1998) es determinar cuándo es conveniente, necesario y posible intervenir para promover el cambio cognitivo.

PARA EL SEGUNDO CUATRIMESTRE

Para el trabajo durante el segundo cuatrimestre, se propondrá a los grupos la indagación en el contexto local, si lo hubiere y si no, desde una forma donde se aprovechen los recursos de la tecnología, a través de la red de Internet, acerca de las instituciones, entidades, organismos y/o personas que se ocupan del tratamiento de las problemáticas elegidas para el análisis grupal. Se propiciará la búsqueda de la mayor cantidad posible de alternativas vigentes, para lo cual previamente los docentes harán el sondeo, a los efectos de disponer de la información que resulte orientadora en el momento en que los grupos así lo requieran.

Una vez que los alumnos detecten los organismos/personas existentes, los miembros del equipo docente realizarán el contacto con dichas instituciones a los efectos de explicitar la propuesta y evaluar la posibilidad de presentación e inserción de los alumnos con el objeto de conocer la dinámica institucional (servicio que brinda, acciones específicas, población que atiende, territorio o zonas que abarca, organigrama, presupuesto que maneja, origen del financiamiento, horarios de atención, requisitos que plantean, resultados obtenidos, etc.) y toda otra información que resulte pertinente para el trabajo que estén realizando los alumnos y en base a las relaciones que logren establecer en el organismo. Previamente a su presentación en los espacios institu-

cionales los alumnos deberán confeccionar las guías de observación y entrevistas, que serán trabajadas y revisadas en las clases.

A partir de la información obtenida, desde lo realizado en el primer cuatrimestre y el conocimiento empírico que hayan logrado en base a su inserción en las instituciones, los alumnos tendrán que realizar un informe que integre aspectos teóricos y prácticos referidos a los temas trabajados durante el año, la problemática seleccionada, las instituciones visitadas y teniendo en cuenta el rol profesional del trabajador social en la temática abordada.

PROPUESTA DE EVALUACIÓN

En la propuesta que se presenta, se ha definido que la evaluación se dé en un proceso integrado en la cotidianeidad de las clases ya que hacerlo solo al final, no permite la modificación que a veces se requiere en la modalidad de trabajo. Además esto posibilita integrar el acto evaluativo en las acciones educativas sin que esto signifique acentuarla como un momento que requiera tratamiento y preparación especial, considerándose que, de este modo, se estarían disminuyendo las ansiedades que esto implica y la situación de estrés que se ha mencionado en el primer apartado de este trabajo. El tiempo de clase (Álvarez Méndez, 2001), debe convertirse en tiempo y lugar de aprendizaje facilitado, estimulado, orientado por la enseñanza y debe convertirse en una oportunidad simultánea de evaluación. Así, el proceso aparece como interactivo, solidario y de colaboración.

Para la evaluación del cursado, en el marco de esta propuesta se propondrá durante el año, la presentación de las "carpetas proceso" en dos oportunidades, con carácter de parcial domiciliario, además habrá, al final de año, una presentación del trabajo final integrador, que consistirá en la recopilación de los trabajos realizados en torno a los temas tratados en base a las problemáticas que fueron profundizadas en cada uno de los grupos, reorganizando la información, con el formato que cada alumno considere pertinente e incorporando las propuestas de trabajo en las líneas de investigación o de intervención.

Para esta instancia habrá una autoevaluación grupal, con criterios consensuados entre docentes y alumnos. Por último, habrá una instancia de defensa del trabajo en un espacio de coloquio al finalizar el año. Los alumnos podrán optar por una presentación oral individual o grupal.

La "nota final" se promediará entre la definición que realicen los integrantes del grupo, los demás alumnos y los docentes a cargo. Cada uno de los actores deberá exponer la fundamentación de su decisión.

Dentro de las herramientas que se tendrán en cuenta para la evaluación general del curso (Celman, 1998) estarán la observación, el

registro, las entrevistas focalizadas, la resolución de problemas prácticos y el diálogo explicativo posterior, también serán importantes las preguntas, las intervenciones en clase, las actitudes en relación con los compañeros, etc.

> *"Pero todos estos son datos que deberán ser procesados y, sobre todo, interpretados. Las concepciones que se tengan acerca del conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, constituyen marcos referenciales epistemológicos y didácticos que, juntamente con criterios ideológico-educativos y consideraciones acerca del contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, actúan a modo de parámetros que guían dicha reflexión y orientan las interpretaciones"* (Celman, 1998: 51).

Se entiende que esta propuesta llevará a los docentes a "pensar de otra manera la clase". El encuentro cotidiano del profesor "que sabe" con el grupo de alumnos que viene a "escuchar" a tomar apuntes y aprender, queda desdibujado. Este esquema de trabajo requiere de la asunción de nuevos roles, donde todos tengan un lugar de activa participación, de indagación, de interrogantes, de "sentirse parte". Aquí los conocimientos tendrán un lugar importante, pero también lo tendrán las dudas, las inquietudes, las preguntas, las respuestas de los pares, la crítica reflexiva a la propuesta de los autores. Deberá asumirse la comprometida situación de participar responsablemente porque "el ser alumno es importante", pero más aun es el ser una persona, con una historia, con un conocimiento adquirido durante el desarrollo como tal y un entorno sociofamiliar y comunitario que demanda y condiciona.

REFLEXIONES FINALES

Esta propuesta surge de la necesidad de revisar las prácticas docentes en relación al proceso de enseñanza y de aprendizaje que hasta ahora tiene como parte fundamental al momento de las evaluaciones. Donde estas juegan un papel con reglas asimétricas, diferenciadas y que "sirven" solo para medir, clasificar, calificar, etc. a los alumnos en cuanto al conocimiento que hayan podido "incorporar", no así para conocer cómo fue el proceso de los alumnos o porqué se entendieron algunos temas y otros no, ni cuál fue la forma en que los docentes guiaron el proceso. Es decir, la evaluación a la que estamos acostumbrados en la dinámica actual no hace referencia a que la misma actúe como "actividad crítica de aprendizaje" (...) donde "El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en

funcionamiento. El alumno aprende a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora" (Álvarez Méndez, 2001: 2).

Se considera que el espacio evaluativo debe servir como oportunidad para que los sujetos que están aprendiendo, puedan poner en práctica sus conocimientos y se sientan con el derecho de defender sus ideas y sus razones pero también de exponer sus dudas, sus inquietudes, sus inseguridades, debiendo ser también este un espacio en el cual las puedan superar. Esto es importante para poder considerar a la evaluación como una herramienta más del proceso educativo, pero no la más importante.

En la propuesta que se presenta, se ha definido que la evaluación se dé en un proceso integrado en la cotidianeidad de las clases ya que hacerlo solo al final no permite la modificación que a veces se requiere en la modalidad de trabajo. Además, esto posibilita integrar el acto evaluativo en las acciones educativas sin que esto signifique acentuarla como un momento que requiera tratamiento y preparación especial, considerándose que, de este modo, se estarían disminuyendo las ansiedades que esto implica y la situación de estrés que se ha mencionado en el primer apartado de este trabajo. El tiempo de clase (Álvarez Méndez, 2001), debe convertirse en tiempo y lugar de aprendizaje facilitado, estimulado, orientado por la enseñanza y debe convertirse en una oportunidad simultánea de evaluación. Así, el proceso aparece como interactivo, solidario y de colaboración.

Bibliografía

Álvarez Méndez, J. M. (2001)
Evaluar para conocer, examinar para excluir. Editorial Morata, Madrid.

Camilloni, A. R. (1998)
La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En: La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires. Paidós.

Celman, S. (1998)
¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento. En: La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires. Paidós.

De Sousa Santos, B. (2005)
La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. (1º ed.). Buenos Aires, Miño y Dávila.

Programa de la Materia Taller I. Configuración de Problemas Sociales. Dpto. de Trabajo Social. FHyCS, UNaM. Año 2013.

Programa de la Materia. Trabajo Social: Conceptualización y Perspectivas. Dpto. de Trabajo Social. FHyCS, UNaM. Año 2013.

Sagastizabal, Ml. (2006)
Aprender y enseñar en contextos complejos. (1º ed.). Buenos Aires: Novedades educativas.

Vain, P. (2003)
El Diario Académico: Una estrategia para la formación de docentes reflexivos". Revista Perfiles Educativos. Volumen XXV. Número 100. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Vain, P. (2004)
Las relaciones de poder en el aula universitaria. Un caso paradigmático: el examen. Revista Docencia Universitaria. Vol. IV, Nº 2. Caracas, Universidad Central de Venezuela.

Zabalza, Miguel Ángel (2003)
Competencias docentes del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional. (1º ed.), Madrid: Narcea.

CONFLUENCIAS DEL TRABAJO SOCIAL EN DIVERSIDAD FUNCIONAL Y CONTEXUAL ESTUDIOS DE CASOS

Lic. María Cecilia Tejeda
Lic. Adriana Valeria Álvarez

Región NOA- República Argentina

INTRODUCCIÓN

En Argentina de acuerdo con el Censo Nacional de Población y Vivienda 2010 (INDEC), su población es de 40.117.096 habitantes. Con respecto a ese total, el 2,4 personas cada 1000 habitantes tramitaron Certificado de Discapacidad. Entre las provincias que registraron mayores proporciones se encuentran Jujuy y Tucumán.

A nivel regional los países que integran el MERCOSUR, a través de sus cancillerías desarrollan actividades tendientes a aunar criterios y políticas inclusivas, en pos de la plena integración, de personas con diversidad funcional, lo que significa un valioso aporte para el desarrollo y crecimiento de nuestra América.

En esta realidad social cada vez más compleja, diversa y con emergentes constantes, se inserta como profesión y disciplina de las Ciencias Sociales el Trabajo Social.

Se hace preciso intervenir adecuada y efectivamente, conocer nuevas miradas y producciones de algunos campos y áreas de actuación profesional, tal como lo es la diversidad funcional. Se debe trabajar mancomunadamente con personas que presentan alguna limitación y con sus familias, en la efectivización de sus derechos, derrumbando barreras sociales, combatiendo desilusiones, desencuentros, desesperanza y obstáculos aparentemente insalvables a fin de alcanzar inclusión e integración plena, en una sociedad de la cual son parte.

Emerge así nuestra experiencia profesional, cuyo ejercicio se concreta en las provincias de Jujuy y Tucumán, sitas en el Noroeste Argentino, pero son espacios contextuales distintos, con identidades particulares; no obstante confluyen analogías, posturas teóricas metodológicas

y fundamentalmente convicciones que guían y acompañan el quehacer profesional en los escenarios de intervención.

La presente se concreta durante los meses de marzo a diciembre del año 2012, en instituciones de asistencia y atención de la salud, pública (Hospital San Roque, Jujuy) como privada (Centro de Rehabilitación Mejort, Tucumán). Inscripta en una metodología cualitativa, con estudio de casos.

Cada uno de los casos expuestos fue estudiado en profundidad a fin de compararlos unos con otros, considerando que la realidad no es única, sino que está construida por diferentes actores, tomando como base el texto para la reconstrucción y la interpretación, desde la percepción de los propios sujetos.

Los pasos metodológicos seguidos fueron: evaluación de la situación, delimitación del problema, recopilación de hechos significantes, análisis de los hechos, evaluación de posibles alternativas de solución, implementación de estrategias de acción.

Las técnicas de recolección de datos empleadas fueron: entrevista, observación participante, análisis de historia clínica.

Las categorías trabajadas en las entrevistas fueron: diversidad funcional Certificado Único de Discapacidad, prescripciones médicas vs. Cobertura prestacional, condicionantes culturales, familiares y sociales.

El trabajo será subdividido en los siguientes apartados: posicionamiento profesional ético político, lente con el cual se visualiza y analizan los puntos descriptos a posteriori. Construcción crítica.

Referencia de Territorios: geográficos Región NOA, donde se señalan algunas particularidades y similitudes, de Intervención basados en los aportes de Alfredo Carballeda. En ambos lectura y recapitulación bibliográfica.

Cuadro sinóptico de los diversos modelos de interpretación de discapacidad. Adhesión Profesional. Lectura y análisis documental.

Estudio de casos, para su análisis fueron elegidos de modo no probabilístico por conveniencia. Finalmente como cierre, respectiva conclusión

POSTURA PROFESIONAL

Una intervención es el encuentro de personas multideterminadas, producidas y productoras del mundo social, emergentes de un contexto histórico, portadoras de una ideología, inscripta en una cultura, inmersa en circunstancias socio-históricas y políticas que las marcan y delimitan. Entonces, en dicho encuentro, hay saberes, valores, miradas distintas y lenguaje polisémico.

Debe prevalecer una intencionalidad transformadora, un esfuerzo creativo permanente y la convicción de que las personas con las cuales se interviene son: sujetos de derechos, no objetos de asistencia.

Es imprescindible la interdisciplina para un abordaje integral de la diversidad funcional, con un mismo sujeto de intervención, pero el objeto, los objetivos y las técnicas se adecuan a cada especificidad.

REGIÓN NOA

El Noroeste argentino es una región histórico-geográfica de la República Argentina, integrada entre otras por las provincias de: Jujuy y Tucumán. Posee una riqueza en todo lo que refiere a las tradiciones y a la historia social y cultural.

Jujuy posee una población total de 673.307 habitantes, donde el 5,6% de ella presenta certificación por diversidad funcional y Tucumán tiene 1.448.188 habitantes con un 5,3% de personas con diversidad funcional certificada.

Estas provincias, adoptan la particularidad de ser los espacios territoriales donde intervienen y residen las autoras, quienes comparten su formación académica (Universidad Nacional de Tucumán) y su posicionamiento teórico y político.

Estos escenarios de actuación se definen por una impronta histórica y cultural en común, en lo que refiere a un pasado precolombino, a la resistencia y permanencia de comunidades aborígenes, a tradiciones y creencias populares, y una marcada preferencia por gobiernos peronistas.

Se parte de considerar que cada lugar geográfico es un espacio de encuentro entre personas, lenguajes, códigos, símbolos, signos, mitos, ritos, sueños, esperanzas e historias de vidas diferentes, con mayores o menores posibilidades de acceso a la materialización de los derechos sociales.

En palabras de Alfredo Carballeda el territorio es el espacio habitado, donde la historia dialoga con el presente y permite a partir de reminiscencias construir una idea de futuro o incertidumbre. Allí el territorio se transforma en un lugar delimitado por lo real, lo imaginario y lo simbólico. Esa delimitación marca los bordes que encierran al territorio en sí mismo, pero como tales, esas orillas están en constante movimiento. Esos límites tienen un importante componente subjetivo ya que son, en definitiva, inscripciones de la cultura y la historia, y se entrelazan estrechamente con la biografía de cada habitante.

Es así como el campo de intervención en lo social se configura como un escenario de construcción permanente, donde confluye la palabra, las representaciones, la mirada, la escucha y la cotidianidad de

cada uno de los actores involucrados. Es allí, donde lo territorial traspasa los límites geográficos, para convertirse en espacios simbólicos en permanente movimiento. Lo que nos obligar a revisar nuestro quehacer profesional, tanto epistemológica como metodológicamente, a buscar nuevas formas de vincularnos con los sujetos y a construir alternativas conjuntas en la solución de las demandas sociales.

DIVERSOS MODELOS DE DISCAPACIDAD

Se detallan los modelos y sus características:

Modelos	Características
Médico	Referente: Dr. Philip H. N. Wood quien formaliza y legitima la CIDDM (Clasificación Internacional de la Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía. 1980). Basado en principio de la normalización, es unicausal / lineal, el sujeto está enfermo y se debe rehabilitar. Deficiencia: pérdida o anormalidad en estructura o función. Discapacidad: restricción de la capacidad por una deficiencia. Minusvalía: consecuencia de los anteriores, y limita un rol que es normal.
Social	Creado por el sociólogo inglés Michael Oliver (1981) como crítica al modelo precedente. Redefinición de discapacidad, entendida esta como una opresión, situación impuesta. Es la sociedad quien discapacita a las personas con alguna deficiencia-limitación. Promueve ejercicio de derechos, aunque no logra superar normalidad biomédica.
Bio-Psico-Social	Es el modelo Oficial, propuesto en 2001 por la OMS, como una integración de los modelos anteriores. Explica la interacción entre situación de salud y factores ambientales que pueden influenciar positiva o negativamente. Surge la CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento) que brinda un lenguaje unificado y estandarizado, codificación, un punto de referencia para descripción de la salud y los estados relacionados con ella. La discapacidad un término genérico que incluye: deficiencias en las funciones y estructuras corporales. Limitaciones en la actividad. Restricciones en la participación. Incorpora factores biológicos, psicológicos y contextuales, pero propone términos análogos al CIDDM.
Rehabilitación Basada en Comunidad	Conjunción OMS, OIT y la UNESCO. Es una estrategia basada en la convención de los derechos de personas con discapacidad, a fin de alcanzar un desarrollo inclusivo con igualdad de oportunidades, con participación, liderazgo y acceso a los servicios de las personas con discapacidad. Sus ejes son la rehabilitación consensuada, efectivización de derechos y erradicación del círculo pobreza-discapacidad, acceso a la educación, a empleos, mayor bienestar. Promueve la organización de personas con discapacidad para brindar asesoramiento y la articulación intersectorial. No supera el estigma de la diferencia.
Diversidad Funcional	Surge en España en el año 2006 por el Lic. Javier Romañach y la abogada Agustina Palacios, quienes articulan la Bioética, los Derechos Humanos y la Dignidad Humana. Proclamación de autodeterminación, respeto e igualdad de oportunidades. Se expone un nuevo concepto: "Diversidad Funcional", para sustituir a otros de semántica peyorativa como "discapacidad", "minusvalía", "invalidez", etc. Partiendo del reconocimiento de que la diversidad, la diferencia, es un atributo inherente al ser humano. Se refiere a personas con cuerpos u órganos que funcionan de modo diferente al de la mayoría, y por motivo de esa diferencia, realizan tareas habituales de manera distinta a la convencional. Derriba el mito del cuerpo perfecto, cuerpo completo. Expresa que es la discriminación y no la propia diferencia funcional, la que aparta de los espacios públicos, de la vida social a las personas con diversidad funcional. Cuestiona la noción de "normalidad". Y en la construcción del entorno social, físico y mental, ha primado la discriminación de todo aquel que es diferente.

Estas profesionales adhieren al modelo de Diversidad Funcional, y desde allí imprimen a la metodología propia del Trabajo Social los pilares de dicho modelo.

ESTUDIOS DE CASOS

Caso 1: J.B

Lugar: San Miguel de Tucumán, Provincia de Tucumán.
Origen de la demanda: Programa Incluir Salud y derivado al centro de Rehabilitación Mejort Salud.
Profesionales intervinientes: Lic. Cecilia Tejeda, articulación con equipo de profesionales del centro de rehabilitación.
Reseña situacional: J.B. tiene 26 años de edad, reside en 7 de Abril, localidad que limita al noreste con la provincia de Santiago del Estero, zona rural con pocos habitantes, escasos medios de transporte, reside allí junto a su hermana mayor y tres sobrinos. Sus padres residen a 10 Km, pero pertenecen a la jurisdicción provincial *ut supra* mencionada. J.B. no pudo continuar con sus estudios primarios dado que a los 10 años quedó inmovilizado sin poder sostenerse en pie y con un temblor generalizado, se le realizaron muchos estudios médicos con la complejidad que significaba llegar a la ciudad capital y permanecer internado mucho tiempo hasta arribar a su diagnóstico de Distonía ideopática familiar. Con la particularidad de ser una patología sin medicación específica. El tratamiento en Argentina se realiza en el Hospital Francés de la Capital Federal Prov. de Buenos Aires, desde allí le prescribieron medicación experimental con buenos resultados. Fue así que J.B pudo estar en sillas de ruedas y luego caminar con soportes técnicos. Los objetivos de la intervención consisten en: fortalecer sus capacidades, autonomía y autodeterminación, apoyar sus relaciones sociales; y las metas terapéuticas del resto del equipo de rehabilitación: acompañar su inserción en talleres formativos con salida laboral, concluir sus estudios primarios. Asimismo destacar su capacidad resiliente lo cual lo impulse a una mayor integración.
Diagnóstico Social: familia ampliada en una situación de pobreza estructural con NBI (hacinamiento, vivienda monoambiente) y con un ingreso fijo por debajo de la LP. Residentes en zona rural, limitados en su posibilidad de crecimiento económico o mejores posibilidades laborales, con idiosincrasia cultural muy marcada. Unidos por sólidos vínculos, acompañamiento y solidaridad intrafamiliar, reconocimiento de las necesidades particulares.
Resolución: J.B. asiste dos veces por semana a rehabilitación, actualmente puede caminar sin soportes técnicos con una marcha lenta, lo cual le significo seguridad, esperanzas, ganas de continuar superándose. Dada la articulación de esta profesional asistió a evaluación para ingresar a centro de capacitación laboral en panadería, inicio de clases marzo del año en curso, fue inscripto en una escuela de adultos para que pueda concluir sus estudios primarios. Se mantienen entrevistas de seguimiento cada 15 días, o cuando el joven lo solicita.

Caso 2: Z.C

Lugar: San Salvador de Jujuy, Provincia de Jujuy.
Origen de la demanda: Servicio Social, Hospital San Roque.
Profesionales intervinientes: Lic. Valeria Álvarez, junto al equipo médico del nosocomio.
Reseña situacional: Z. C. tiene 26 años de edad, reside en el barrio Alto Comedero de la ciudad de San Salvador de Jujuy, siendo este un sector con gran número de habitantes y algunas limitaciones en su infraestructura. Convive con su hijo de 5 años de edad y su pareja. Esta joven fue diagnosticada con fibrosis quística, infección crónica que disminuye la función pulmonar, y aumenta la necesidad de antibióticos. Z. C. terminó sus estudios secundarios, no pudiendo insertarse laboralmente por las limitaciones que la enfermedad genera. Es beneficiaria de la Pensión no contributiva. Dada esta situación y atento a la necesidad de contar con la medicación necesaria que le permita estabilizar su salud y mejorar su calidad de vida, interviene el Servicio Social asesorando en la gestión del pedido de cobertura dirigido al Programa Incluir Salud, y en la tramitación del certificado único de discapacidad. Los objetivos de la intervención consistieron en: acompañar la gestión en la obtención de la medicación, garantizar la continuidad en el tratamiento y control periódico, afianzar su autoestima, fortalecer las redes socio-familiares a fin de que actúen como contención y apoyo emocional. Abordar la concepción de sujeto de derecho en su pleno ejercicio.
Diagnóstico Social: familia nuclear con jefatura compartida, con ingresos que superan de modo ínfimo la Línea de Pobreza. Grupo Familiar con relaciones vinculares estables. Con dificultad para la autodeterminación. Lazos de solidaridad y cooperación con familia de origen. Condiciones de habitabilidad óptimas.
Resolución: el Programa Incluir Salud demora excesivamente en la resolución del pedido, dado el alto costo de la medicación más los condicionantes burocráticos. Debido a la urgencia, y después de un análisis del conjunto de Políticas Sociales vigentes, se opta por la alternativa de la inscripción en Efectores Sociales, a través del Monotributo /Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Se realizan los trámites correspondientes. A la fecha Z. C. goza de los beneficios de la Obra Social del Personal de Unión Civil, estando en tramitación la medicación respectiva. Como también la emisión del CDU, obteniendo una constancia de trámite. El acompañamiento profesional se efectúa de manera quincenal.

Luego de la exposición de los casos, se realizó un análisis escueto de los mismos, teniendo en cuenta los pasos metodológicos y las categorías trabajadas en las entrevistas, el cual se detalla a continuación:

- Las situaciones de diversidad funcional fueron adquiridas en distintas etapas etarias. Las cuales revisten cierta secundariedad, ante las múltiples situaciones críticas que atraviesan todas/os estas personas en su vida cotidiana.
- CUD: en cuanto a la obtención del Certificado Único de Discapacidad, como herramienta que posibilita acceder a los beneficios integrales conforme a legislación vigente, se destacan dos variantes: por un lado las demandas realizadas en el ámbito público: Hospital San Roque de la Provincia de Jujuy, donde la mayoría de las personas que allí concurren carecen de esta certificación. Por otro, las personas que ya presentan dicha certificación y se acercan a las dependencias del Programa Incluir Salud, desde allí se los deriva a centros de atención privados a fin de que reciban atención

integral modulada, es decir una serie de terapias multidisciplinarias emprendidas de manera sistemática.

• Prescripciones médicas vs cobertura prestacional: se pudo visualizar excesiva demora y burocracia administrativa para el acceso y garantía de las coberturas requeridas. No obstante se trabajó articuladamente a fin de que las necesidades sean cubiertas, buscando diferentes alternativas, tal como lo grafica el caso Nº 2.

• Condicionantes culturales, familiares y sociales: los casos expuestos se encuentran situados en distintos territorios, adquiriendo particularidades de zonas rurales o urbanas periféricas, todos en situación de pobreza. El naturalizar que las soluciones no lleguen a sus problemáticas, que no se reconozca su condición de sujetos de derecho, refleja lo marginal de su existencia.

- Diversidad de tipologías familiares: ampliadas, reconstituidas, nucleares, monoparentales con jefatura femeninas, pero confluyen en buenos grados de integración, lazos de solidaridad, apoyo.
- Sociales: a pesar de las particularidades e idiosincrasia propia de cada territorio, confluyen en dificultades habitacionales, niveles escolares bajos, básicos o interrumpidos, trabajos precarios, ingresos familiares por debajo o limítrofes a la línea de pobreza, subsistencia por seguridad social a través de pensiones no contributivas, los cuales no llegan a cubrir la canasta básica total. Residentes en zonas vulnerables con escasas posibilidades de ascenso social.

CONCLUSIONES

Se aprecia mayor incremento en la población con diversidad funcional, y una posición política nacional y regional tendiente a abordar la temática de un modo inclusivo. A nivel latinoamericano, hay un nombramiento acerca de la materia, apreciándose como tema de agenda a fin de alcanzar y concretar este tipo de políticas.

Entre los resultados tenemos la presencia de personas beneficiarias del sistema de seguridad social, residentes en zonas periféricas rurales y urbanas, con pobreza estructural e historias de vida atravesadas por situaciones críticas que las posicionan en grupos vulnerables, con limitación en el ejercicio de sus derechos.

Al interior de la profesión puede señalarse como columna vertebral la visión de sujeto de derecho respecto a la cobertura prestacional. Se intervino articulando, asesorando, acompañando, gestionando, posibilitando continuidad de tratamiento y con seguimiento sostenido.

En nuevos escenarios de intervención con características socioculturales particulares, confluye el ejercicio de estas profesionales con personas multideterminadas con quienes se implementa un abordaje superador bajo el lema de sujetos de derechos y no objetos de asistencia. Se adhiere a las palabras de Leo Buscaglia, al advertir que la diversidad funcional es una representación y construcción social, lo cual queda demostrado no solo con la evolución de las interpretaciones históricas, sino en los modelos, que fueron incorporando paulatinamente diversas consideraciones tendientes a la integralidad.

Esta sistematización de nuestra práctica profesional permitió profundizar el análisis contextual de la región en materia de políticas públicas de salud, focalizando el eje en el micro-espacio de intervención cotidiana. Identificando aquellos factores culturales, familiares, sociales que confluyen y configuran la realidad de los sujetos con los que trabajamos e intentamos construir nuevas alternativas de acción que posibiliten la materialización de los derechos humanos.

BIBLIOGRAFÍA

Buscaglia, Leo (1991)
"Los Discapacitados y sus padres". Buenos Aires, Ed. Emece.

Carballeda, Alfredo Juan Manuel (2008)
"Los Cuerpos fragmentados: la intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto". 1ª Ed. Buenos Aires. Paidos.

Mareño Sempertegui, Mauricio y Masuero, Fernanda (2010)
"La Discapacitación Social del Diferente. Intersticios Revista Sociológica de Pensamiento Crítico". Vol. 4.

Martínez, Silvana (2012)
"Aportes del Trabajo Social a los Procesos de Emancipación Social, XXV Congreso Nacional de Trabajo Social-FAAPSS. Ed. Fundación La Hendija.

Puga, Dolores (2005)
"La Dependencia de las Personas con Discapacidad: entre lo Sanitario y lo Social, entre lo Público y Privado". Revista Española de Salud Pública N° 3.

Rodríguez, Liliana (2008)
"Entretejiendo: discapacidad, genero, violencia". Ed. de la Campana.

APROXIMACIONES A LA FORMACIÓN EN LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA

Lic. Sandra Marcela Barros

Universidad Nacional de Luján

Gorosito Nº 1446, Bella Vista, provincia de Buenos Aires, Argentina.
011-46661916/011-1558470251
sanmarbarros@gmail.com

Eje Temático: Formación y prácticas vinculadas a los procesos de ingreso y retención de estudiantes
Trabajo: experiencia en el contexto de la docencia universitaria
Palabras clave: lectura; escritura; comprensión; comunicación; reflexión.

El trabajo que se presenta a continuación intenta abordar algunos aspectos relacionados con las producciones orales y escritas que realizan los estudiantes en el ingreso universitario. Se trata de una experiencia que da cuenta de la participación de quien suscribe en carácter de responsable de uno de los talleres de Lectura y Comprensión de Textos, asignatura de carácter obligatorio para las carreras de la Universidad Nacional de Luján. Nace del interés de encontrar algunas argumentaciones que permitan entender la calidad de la formación de los estudiantes en el ingreso universitario.

En el mismo sentido, repensar las producciones escritas a lo largo de toda la formación universitaria y por último una propuesta relacionada con la figura de tutorías en dicho proceso.

El ingreso a la Universidad Nacional de Luján se realiza a través de la aprobación de un Seminario, el cual los estudiantes eligen -de acuerdo a la carrera respectiva pudiendo optar por Lectura y Comprensión de Textos o Análisis y Resolución de Problemas, con un total de 48 s.f., distribuidas 3 veces por semana- en turnos:

Mañana, tarde y noche, haciendo extensiva la oferta académica a Luján, San Miguel, Campana y Chivilcoy. Tiene vigencia desde el año 2000 y es obligatorio para las siguientes carreras: Licenciatura en Administración, Trabajo Social, Comercio Internacional, Información Ambiental, Sistemas de Información y para los profesorados de Historia y Geografía.

Asimismo, y dentro del territorio, funcionan las Universidades de Gral., Sarmiento, José C. Paz y Moreno que tienen similar metodología en el ingreso y cuyas denominaciones son: Taller de Lecto-Escritura; Taller de Lectura y Escritura Universitaria, etc. En el año pueden realizar el curso en febrero o julio con un promedio de inscripción mayor a

800 estudiantes en todas las sedes. La aprobación del taller es por medio de la asistencia al 80% de los encuentros, la realización de trabajos en clase, tareas asignadas y el examen final que les permite acceder a la condición de regular o promovido.

La metodología que se utiliza incluye lecturas individuales y grupales: por un lado cada estudiante realiza la primera lectura, y en un segundo momento grupalmente se recorre el texto. Cada texto tiene consignas que se resuelven en la clase o constituyen las tareas.

Los docentes explicitamos el régimen de promoción, haciendo hincapié en lo intensivo de la materia y en la necesidad de que realicen las tareas domiciliarias que se soliciten para poder aprovechar las correcciones en las clases.

Cada clase se propone la lectura y la escritura académica, de manera gradual y progresiva.

Los estudiantes cuentan con fichas académicas para el desarrollo del curso: Material de Orientación Teórica; Guía de Lecturas y Anexo de Guía de Lecturas.

Estos módulos les permiten por un lado introducirse en el conocimiento de los géneros discursivos, realizando actividades en las cuales puedan reconocer la presencia en los textos, discriminando los recursos literarios, las voces, la confrontación de ideas, la postura de el o los autores, y por otro lado, lograr la redacción de un texto que no solo refleje las consignas sino también la forma en que el estudiante presenta la información, sostiene el o los puntos de vista: argumenta, contra argumenta, realiza síntesis, sino también cómo establece una relación con el lector.

Uno de los primeros objetivos es realizar lecturas académicas, para lo cual y siguiendo con la metodología presentada el estudiante aborda el texto en lo que sería la primera lectura. Se intenta el reconocimiento de la totalidad y de las partes que componen el texto, poniendo el acento en la información paratextual:

> "...llamamos paratexto a toda aquella información tanto lingüística que rodea o acompaña al texto propiamente dicho (...) información que aparece en la tapa, en la contratapa, en la solapa; (...) los títulos, los subtítulos, los nombres de los autores, los datos de la edición, las dedicatorias, el prólogo, la bibliografía, etc." (Giribuela, Nieto: 2009).

La segunda o relectura, intenta detenerse en las ideas principales, orientando en la lectura de cada párrafo e ir destacando las ideas principales de cada uno de ellos.

Una vez realizadas ambas lecturas y con las ideas principales se reelaboran las mismas desde la perspectiva del estudiante -teniendo en cuenta las fuentes- y cuyo producto es el resumen del texto.

Este proceso nos pone como primer desafío dos temas no menores: la lectura y la comprensión.

Por un lado, la lectura como actividad transversal en el curso desde el inicio presenta dificultades en la mayoría de los estudiantes. La primera consigna a responder es identificar qué tipo de lector; cuál es la frecuencia, quiénes lo conectaron con la lectura, si tienen biblioteca personal, colecciones y cuál fue el último libro que leyeron. Las respuestas son diversas y están relacionadas con el acceso limitado o restringido, la falta de continuidad en la lectura, el acceso a través de un familiar, conocido, escuela, pocas bibliotecas y en la mayoría de los casos colecciones monotemáticas.

Sostiene Cariño (2005:70): ...quien lee necesariamente deja ir parte de la información del texto. Intentar centrarse en cada uno de los detalles atenta contra la posibilidad de entender. Para entender, es preciso cribar. Todo lector independiente, es decir, estratégico, desecha parte de lo impreso ya sea porque lo distrae de su propósito de lectura, ya sea porque le resulta hipersabido, ya sea porque no lo entiende y evalúa que no es indispensable para capturar lo importante del escrito. Es cierto que el texto da pistas, que guía este proceso, pero también es cierto que los contenidos que pasan a primer plano dependen de lo que busca y sabe el lector.

En lo que respecta a la lectura propiamente dicha hay dificultades en la pronunciación, acentuación, etc., las que luego abrevan en la escritura.

La escritura, sin lugar a dudas, es nuestra carta de presentación; es la forma de expresión que devela todo nuestro bagaje socio-político, cultural y económico. Nos ubica y ubica nuestro discurso en un contexto mayor en el cual adquiere significación. Y ese discurso escrito, cumple su cometido: informar, persuadir, convencer, ordenar, expresar, etc., en la medida que sea comprendido por el lector.

Diversos autores y educadores, coinciden en señalar que cuando los estudiantes ingresan a la universidad, se espera de ellos adecuados niveles de comprensión de textos y buenas producciones de trabajos escritos. Sin embargo, se encuentra que los déficit más importantes, de los que llegan son, la deficiente comprensión de textos de corte académico, es decir de contenido conceptual categorial, y la composición de ensayos y artículos de carácter argumentativo, así mismo en sus trabajos de grado la dificultad para construir textos de carácter inferencial o conclusorio. Los estudiantes tienen serias dificultades para comprender un texto científico y graves problemas para organizar la información por escrito; poca facilidad para identificar ideas principales y ocultas en la información; problemas para argumentar, encontrar, organizar y seleccionar la información (Cerros, 1995, McCormick, 1997; Murray, 1987, Bono, 1998).

Daniel Cassany (1996: 20) plantea que: "El lenguaje [y, por lo tanto, también la escritura] no es una creación arbitraria de la mente humana, sino un producto social e histórico que influye en nuestra percepción de la realidad. Al trasmitir socialmente al ser humano las experiencias acumuladas de generaciones anteriores, el lenguaje condiciona nuestro pensamiento y determina nuestra visión del mundo".

Para traer luz sobre esta dimensión parece pertinente el planteo de Habermas (1996) quien cita a Karl Bühler respecto de la comunicación. Plantea que en este proceso comunicativo, dos sujetos se relacionan por medio de tres tipos de acciones conectadas a distintas funciones del lenguaje:

El lenguaje cumple una función de llamada: entenderse con alguien. Relación ínter subjetiva entre hablante y oyente. El mundo social, las interaccione guiados por normas y valores, acción regulada por normas.

La función de exposición que se relacionan al objeto sobre el que se entienden los sujeto: estado de las cosas que se hablan en el discurso.

La expresión, relación de entendimiento del hablante consigo mismo y de expresar intenciones a las que solo el hablante tiene acceso.

La escritura académica implica la presentación de textos en los cuales los estudiantes cumplan con los requerimientos textuales y paratextuales: título, desarrollo (hipótesis, argumentos, contra argumentos, síntesis) conclusiones. Estas producciones tienen en general dificultades relacionadas con:

- uso incorrecto de mayúsculas y minúsculas;
- párrafos extensos-sin uso de signos de puntuación;
- faltas de ortografía;
- dificultades para argumentar, reconocer las voces en el texto;
- uso de lenguaje vulgar o cotidiano;
- uso incorrecto de conectores;
- frases inconclusas o ideas sin cerrar.

La última cuestión que me parece importante señalar es la relacionada con las producciones escritas a lo largo de la carrera y más precisamente en Trabajo Social: desde el registro de las intervenciones en los cuadernos de campo, elaboración de informes, diagnósticos, informes de actuación y la presentación del Trabajo Final de Graduación. No es objeto de este trabajo desarrollar estos instrumentos pero sí lo es plantear que las dificultades arriba señaladas sino se toman en consideración, se traducen en dichos registros.

Para ir cerrando este documento expongo la siguiente propuesta: la inclusión de tutores para los estudiantes desde el inicio en la universidad y que a lo largo acompañen su proceso de formación atendiendo a las dificultades y los avances.

Esto implica entender al sujeto estudiante desde la singularidad y desde una perspectiva integral ya que las trayectorias educativas están ligadas por variables personales, económicas, culturales, políticas, etc., que son las que posibilitan o impiden la permanencia de los estudiantes en la Universidad.

BIBLIOGRAFÍA

Carlino, Paula (2005)
Escribir, leer y aprender en la Universidad. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Cassany, Daniel (1993)
La cocina de la escritura. Barcelona. Anagrama, Colección Argumentos.

Elizalde, Luciano (1996)
¿Qué es la razón comunicativa? Una síntesis del concepto de razón comunicativa de Jürgen Habermas. Universidad de Córdoba. Servicios de publicaciones.

Giribuela, Walter y Nieto, Facundo (2009)
El informe social como género discursivo. Buenos Aires. Espacio Editorial.

Romero Loaiza, Fernando (Mayo, 2000)
La escritura en los universitarios. Colombia. Revista de Ciencias Humanas, 21.

DISPOSITIVOS QUE GARANTICEN LA ELABORACIÓN DE LOS TRABAJOS FINALES DE GRADUACIÓN: LA EXPERIENCIA EN LA UNLU

Lic. Walter Giribuela,
Dra. Massa, Laura
Dra. Siede, María Virginia

Colaboradores
Lic. Loana Monetta
Lic. Martin Raggi
Lic. Lucila Sirvén

Universidad Nacional de Luján (UNLu)

Rutas 5 y 7, Luján, Provincia de Buenos Aires, Argentina.
02323- 15 540655

Eje temático: Formación y prácticas relacionadas con la promoción del egreso y con la producción de Tesinas y Trabajos Finales de graduación
Palabras clave: trabajo final de graduación; investigación; terminalidad.

La Carrera Licenciatura en Trabajo Social de la UNLu ha sufrido, desde sus inicios (década del 60), diversas modificaciones del Plan de Estudio. Si bien alguna de esas modificaciones incluyeron el cambio de designación del título expedido, que pasó de ser Licenciado en Desarrollo Social a Licenciado en Trabajo Social, podemos señalar que la más significativa fue la que logró implementarse en el año 2000. Allí se pasó de contar con tres niveles cuatrimestrales de Trabajo Social (Introducción al Trabajo Social, Trabajo Social I y II) a cinco: Introducción al Trabajo Social, Trabajo Social I, II, III y IV, los que transitan una estructura de aprendizaje basada en el "proceso metodológico". A excepción de este último, todos revisten una extensión anual e implican tres instancias: teórico, campo y taller (en la asignatura Introducción, práctico). Junto a esta nueva organización curricular se modificaron, fusionaron, eliminaron e incorporaron otras asignaturas.

A estos cambios se suma otro de central importancia: por primera vez desde sus inicios, la carrera tiene como requisito para la obtención del título de grado la presentación de un Trabajo Final de Graduación (en adelante TFG). El mismo puede tomar, tal como señala la reglamentación vigente, diversas formas: monografía, informe de investigación, sistematización de la práctica o revisión bibliográfica y deberá intentar

ser “una síntesis de articulación de los aportes de las diferentes asignaturas” (Anexo V de la Resolución HCS- UNLu 221/02).

Como soporte para la elaboración del proyecto que luego podrá convertirse en el Trabajo Final de Graduación, cada estudiante deberá cursar el Seminario de Trabajo Final, con una carga horaria de 96 horas y una duración cuatrimestral. Esto implica, aunque no todas ellas son presenciales, ya que se incluyen allí el tiempo que “cada estudiante dedica a la gestión y elaboración de su trabajo final, fuera del espacio del aula, a modo de trabajos prácticos” (Ibid). Para poder cursar este seminario, se deben tener al menos en condición de regular las asignaturas Trabajo Social II, Metodología de la Investigación II y Epistemología de las Ciencias Sociales.

Los contenidos mínimos del Seminario son “orientación en la elección del tema para el trabajo final y sus particularidades; orientación en la elección del tutor/articulación con este en el desarrollo del proyecto, y orientaciones metodológicas generales y específicas”. Es decir que, al finalizar el Seminario, los estudiantes deberían haber adquirido las habilidades necesarias como para elaborar el proyecto que servirá de andamiaje para la elaboración del trabajo final, así como manejar los aspectos administrativos que se requieren para la solicitud de la designación del docente tutor. Respecto de esto último, es importante señalar que todos los estudiantes deben contar con un tutor y que este puede ser tanto interno como externo. Entre los primeros se encuentran los docentes con categoría de profesor (es decir, adjuntos, asociados y titulares) como auxiliares (jtp). También es posible que los estudiantes opten por solicitar un tutor externo: en este caso, podrá cubrir ese cargo cualquier profesor de otra unidad académica pero siempre deberá estar acompañado de un co-tutor interno, quien se ocupará principalmente de los aspectos administrativos. Una vez que se encuentra designado por disposición del departamento académico al cual el docente pertenezca, el tutor, y en caso de que el estudiante lo considere necesario, podrá solicitar la designación de un asesor temático. Esta figura podrá ser cubierta por cualquier profesional que tenga probada experiencia en el área temática que abordará el trabajo final y que se ocupará de orientar al estudiante en lo referente a la especificidad que el tema posea. Realizado esto, el estudiante se encontrará en condiciones reglamentarias de comenzar con la elaboración de su trabajo final de graduación. Para realizarlo tiene un plazo máximo de dos años y medio (dos años más una única prórroga posible de seis meses). Una vez finalizado, el tutor deberá adjuntar al trabajo un informe para que se pueda constituir el tribunal evaluador compuesto por tres docentes frente a los cuales se sustanciará una defensa oral y pública, previa lectura por parte de estos del trabajo.

Es importante señalar dos elementos que pueden transformarse en obstaculizadores para la elaboración del trabajo final: lo vinculado con lo formativo-metodológico y las características de índole más subjetivas. Respecto del primero debemos señalar que los estudiantes llegan al Seminario solo con tres asignaturas que les permiten un acercamiento a la investigación social: Metodología de la investigación I y II y Epistemología de las Ciencias Sociales. Así, los insumos que provee el seminario muchas veces requieren de un andamiaje más sólido sobre el cual sostenerse que no es aportado por la currícula. De este modo, la secuenciación pedagógica externa[70] propuesta por el curriculum prescriptivo puede no ser la adecuada o la suficiente para el aprendizaje de habilidades investigativas, hecho este que en ocasiones puede dificultar la tarea de los estudiantes.

Lo que identificamos recientemente como obstaculizadores de tipo "subjetivo" se refieren al hecho que hemos observado en algunos estudiantes: estos realizan un proyecto ad-hoc "para aprobar el seminario", pero luego deciden que su trabajo final de graduación abordará una temática/problemática totalmente diferente a la trabajada en el seminario. Indagados sobre esto suelen manifestar cuestiones como la aparición de una nueva área de interés para ellos vinculadas con sus prácticas o con elementos personales; otras con que al momento de cursar el seminario no tenían decidió el tema y por eso optaron por uno que hoy les resulta poco convocante e, incluso, que ese tema fue escogido "para poder aprobar" la materia. Así, al momento de iniciar la elaboración de su trabajo final de graduación los estudiantes deben comenzar "de cero" la actividad investigativa, con el consiguiente impacto temporal que esto conlleva.

Desde fines de la década del 90, la Lic. en Trabajo Social es la segunda carrera en matricula de la UNLu y, la relación ingresantes -egresados se volvió problemática con la instalación de la presentación del TFG. Este, es uno entre una serie de desafíos, tal como se muestra a continuación:

Año	Ingresantes	Estudiantes activos	Egresados
2008	890	2220	45
2009	843	2318	54
2010	765	3226	41
2012	715	3540	91
2013	589	3256	Hasta la fecha 84

70- Entendemos por secuencia pedagógica externa a la progresión de contenidos entre las diferentes asignaturas que, por lo general, tienden a darse de niveles de menor a otros de mayor complejidad o dificultad.

Debido a ello, es que en las últimas dos gestiones de la coordinación de la carrera se decidió prestar especial atención al hecho que implicaba que un número importante de estudiantes culminaba la cursada y aprobación de las asignaturas pero no presentaba el trabajo final de graduación. Luego de la obtención del título intermedio (al finalizar el cuarto año), continúan el cursado tal como propone la malla curricular en más del 90%; pero solo el 20% de ellos termina el TFG en los plazos previstos.

Como estrategia, en un primer momento se optó por contactar a estos e indagar respecto de las dificultades detectadas. A partir de allí se amplió sensiblemente la oferta de posibles tutores y seminarios optativos (que suelen presentar temáticas emergentes de interés de los estudiantes para su posterior trabajo final y provoca un acercamiento a otros docentes que, además, pueden convertirse luego en sus tutores) y se inició un marcado incremento en la cantidad de graduados. Con la aparición del PROSOC se decidió implementar un dispositivo específico para aportar soluciones a aquellos estudiantes que se encontraban con los plazos administrativos vencidos para obtener su título de grado.

A partir de las actividades desarrolladas en el marco del componente Apoyo y asesoramiento a estudiantes en proceso de construcción de su Trabajo Final de Graduación a través de un equipo docente de la Carrera de Trabajo Social del Proyecto de Apoyo a las Ciencias Sociales (PROSOC) orientado a favorecer los procesos de culminación del TFG, se contactó a 258 estudiantes quienes, habiendo cursado todas las asignaturas contempladas en la currícula, aun no habían presentado el trabajo, por lo cual se realizó con ellos una reunión en cada uno de los Centros Regionales en los que se dicta la carrera, con el fin de indagar los obstáculos que identificaban en su elaboración.

De las reuniones mencionadas participaron 108 estudiantes (Cuadro 1), y se mantuvo, además, contacto electrónico con 84 estudiantes que no participaron de las mismas.

Sede	Cantidad de estudiantes
Campana	20
Luján	42
San Miguel	46
Total	108

De estos estudiantes, el 30% había formalizado el pedido de tutor, del 70% restante, 14 estudiantes habían identificado posibles docentes-tutores. En relación al grado de avance en la redacción del TFG (independientemente de la situación respecto de la designación del docente-tutor), el 66.6% no había realizado actividad alguna al respecto una vez culminado el Seminario de Trabajo Final (STF).

Las dificultades que expresan dichos estudiantes para avanzar en la escritura del TFG pueden clasificarse en dos grandes categorías: personales y universitarias y, dentro de esta última, aparecen dos sub clasificaciones: académicas y administrativo-burocráticas. Las académicas remiten a la relación con el tutor, sea por que el docente tutor elegido para el acompañamiento del proceso se encuentra sobrecargado de actividades tutoriales o porque, por múltiples motivos, el intercambio con el tutor designado no pudo sostenerse. En relación a las dificultades administrativo-burocráticas aparecen cuestiones ligadas al desconocimiento de los pasos a seguir en el proceso, acceso a información errónea o contradictoria, etc.

En relación al año de cursado del STF, la mayor cantidad de estudiantes se concentran entre los años 2007-2010 (Cuadro 2).

Año	%
2003	2,25%
2004	1,12%
2005	5,60%
2006	11,20%
2007	19,10%
2008	22.53%
2009	19,10%
2010	19.10%
Total	**100%**

Es en función de los datos presentados, que se avanza en la puesta en marcha de un dispositivo ad hoc, alternativo al previsto en el plan de estudios, con el objetivo de favorecer la elaboración, presentación y aprobación del TFG a estudiantes de la Lic. en Trabajo Social de la UNLu con el fin de mejorar la relación ingresantes - egresados, dirigido a aquellos estudiantes de la Lic. en Trabajo Social que, teniendo cursadas y aprobadas la totalidad de las asignaturas que conforman en Plan de Estudios vigente, se les hubiera vencido el plazo de presentación de su TFG.

Se implementó entre los meses de octubre de 2011 y agosto de 2012, con una comisión en cada uno de los centros regionales y la sede central de la UNLu donde se dicta la carrera, como un seminario cuatrimestral (repartido en la última parte del 2do cuatrimestre y la primera parte del primero del año siguiente), con pocos encuentros pautados y un cronograma de entregas de los proyectos, capítulos y versión final de los TFG, con su correspondientes plazos de devolución con correcciones; tendiendo un plazo perentorio de tres meses para hacer efectiva la entrega del TFG e iniciar así los trámites para su defensa. Estuvo a

cargo de un equipo tutorial compuesto por un docente responsable y tres auxiliares.

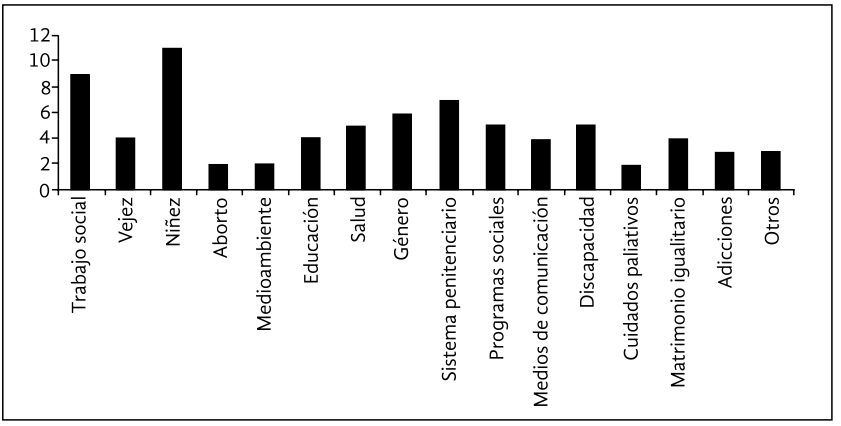
En el primer encuentro se trabajó a partir del ante proyecto formulado en el STF, la estructura del TFG y los contenidos de los capítulos a partir de la construcción de un índice tentativo. Desde el segundo encuentro se pactaron las fechas de entrega de cada capítulo por parte de los estudiantes al equipo docente, así como de la entrega corregida de los mismos. De este modo, la figura de Tutor será asumida por el equipo docente a cargo del Seminario, quien será designado por el Departamento Académico correspondiente como "Equipo Tutorial". A fin de agilizar luego la defensa del TFG, se contempla la posibilidad de que los tribunales evaluadores no fueran necesariamente integrados por miembros de este equipo, ya que esto implicaría una demora temporal fácilmente evitable. En caso que los estudiantes no cumplieran con los plazos acordados, perderían la posibilidad de acogerse a esta propuesta y deberían iniciar los trámites habituales previstos en la reglamentación vigente.

De los 258 estudiantes contactados, iniciaron el Seminario de Culminación 108 estudiantes

Sede	Cantidad de estud. que iniciaron	Cantidad de estud. que culminaron
Campana	20	15
Luján	42	34
San Miguel	46	29

De los cuales, lo culminaron 78 estudiantes, que defendieron su TFG entre los meses de noviembre de 2012 y marzo de 2013. Cada tribunal evaluador se compone de 3 docentes, por lo tanto, entre los meses señalados, fueron requeridos 234 servicios docentes específicos para las defensas de TFG en el marco de este seminario, al que se sumaron las realizadas por la vía tradicional.

En lo que respecta a las "áreas temáticas", encontramos que niñez y trabajo social son las de mayor frecuencia. El segundo grupo en cantidad de trabajos presentados se encuentra conformados por las siguientes áreas: sistema carcelario, vejez, género, discapacidad y programas sociales. En tercer lugar, aparece un grupo encuadrado en lo que podríamos denominar "temáticas emergentes", en tanto refieren a temas de interés e impacto en el ejercicio profesional de los Trabajadores Sociales, pero son de reciente tematización, tal como cuidados paliativos, medio ambiente, aborto y matrimonio igualitario.



Esto nos remite a la reflexión respecto de la tendencia general que aparece en los TFG de esta casa de altos estudios, y que, entendemos, no difiere de otras unidades académicas cuyo último requisito es la realización de un trabajo final vinculada a la escasa presencia de algunos campos aun no abordados o indagados muy escasamente. Esto es, que en líneas generales, no se recuperan los espacios emergentes de intervención, las nuevas demandas efectuadas por los sectores que viven/necesitan vivir del trabajo, las nuevas manifestaciones de la cuestión social y su incidencia en los sectores populares.

A este respecto quisiéramos interrogarnos en dos sentidos, por un lado, acerca de la medida en que la dimensión ético-política (explícita o no) condiciona y/o favorece la elección de temas tradicionales desde una mirada crítica y novedosa, la elección de temas emergentes o la elección de temas tradicionales desde un enfoque también tradicional. Por el otro, la importancia que se le otorga a la investigación en la formación de los futuros profesionales, tanto por ellos como por los contenidos curriculares.

Respecto del primer interrogante, nos problematizamos sobre la dimensión ético-política, en tanto esta puede transcurrir en un reduccionismo, vinculada solo a los valores que persigue la profesión o al posicionamiento que se toma en la lucha de intereses contrapuestos en el escenario concreto de abordaje sin recuperar "aspectos más estructurales, entre ellos los proyectos socio-profesionales que se materializan, en parte, con las acciones desarrolladas y que marcan el horizonte de la intervención" (Bernadez, Massa, Raggi y Rey: 2011; 7). Por otro lado, el trabajo Social, más allá de la heterogeneidad y la emergencia de debates, sigue estando atravesada por el pensamiento conservador y consideramos que ello sostiene la tendencia de las/os estudiantes a elegir temas tradicionales desde miradas también tradicionales y a los docentes a orientarlos en este sentido.

En lo que refiere al lugar otorgado a la investigación, en su relevancia para indagar sobre nuevos fenómenos apuntando a encontrar determinaciones invisibilizadas es quizás un tema todavía no discutido y profundizado a lo largo de la formación profesional y, por tanto, el desafío radica en "la necesidad de hacer hincapié en la importancia de la investigación ya que se interviene no sobre un objeto pre-construido sino que el mismo se construye a partir de la problematización/desnaturalización de situaciones o conflictos que se presentan en el ámbito en que interviene el trabajador social" y que, por ende, hacen a su ejercicio profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdie, Pierre et al. (1975)
El oficio de sociólogo, la construcción del objeto (pp.51 a 81). Siglo XXI. Buenos Aires.

Dei, H.Daniel (2006)
La Tesis. Cómo orientarse en su elaboración. Prometeo libros. Buenos Aires.

Eco, Umberto (1998)
Cómo se hace una tesis, Editorial Gedisa, 22º Edición. Barcelona.

Escalada, Mercedes (2009)
"La problemática del Problema científico y del problema social", ficha de apoyo académico.

Grassi, Estela (1995)
"Investigación y Trabajo Social" Seminario organizado por la carrera de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Grassi, Estela (2004)
"Problemas de la teoría, problemas de la política, necesidades sociales y estrategias de política social" en Revista Lavboratorio Año 6, Número 16, Verano 2004/2005. Pp 5-12. Bs As, UBA Disponible en http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/lavbo.htm

Kopnin, P.V (1996)
Lógica Dialéctica. Grijalbo. México. Pág. 442-446.

Litwin, Edith (1997)
Las configuraciones didácticas. Buenos Aires, Paidós.

Massa, Laura (2012)
"La planificación estratégica y su especificidad en el ejercicio profesional de Trabajo Social". Ficha de apoyo académico. Luján, UNLu.

Mignone, Emilio (1992)
Universidad Nacional de Luján, Origen y Evolución. Buenos Aires, Secretaría de bienestar y Extensión Universitaria, Editorial de la Universidad Nacional de Luján.

LA ENSEÑANZA DE LA METODOLOGÍA DE SISTEMATIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE TRABAJADORES SOCIALES: EL CASO DEL TALLER DE EXTENSIÓN DE CÁTEDRA "SISTEMATIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL INSTITUCIONAL SUPERVISADA" EN LA UNMDP (2012 - 2013)

Lic. Paula Andrea Meschini

UNMDP, Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social

Funes 3350, Mar del Plata
Teléfono: (0223) 475-9664/2442
paulameschini@gmail.com

Eje temático: Formación y prácticas relacionadas con la promoción del egreso y con la producción de Tesinas y Trabajos Finales de graduación.
El trabajo resulta de procesos de docencia en prácticas de formación profesional.
Palabras clave: Sistematización; Supervisión; Intervención Social.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende poner en discusión la cuestión metodológica en la formación académica de trabajadores sociales así como también la formación y prácticas existentes en la producción de tesinas de grado en el marco de una experiencia concreta desarrollada extracurricularmente desde un seminario de extensión de la Catedra Supervisión, asignatura de 5to año de la Licenciatura en Servicio Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Se espera, que con esta presentación, se pueda contribuir, aunque mas no sea en forma preliminar a la construcción de un corpus conceptual que facilite la construcción de explicaciones teóricas que fundamenten las intervenciones sociales.

Algunas preguntas que orientan esta presentación están vinculadas a la necesidad de definir ¿A qué se denomina metodología de la sistematización de la intervención social en la carrera Trabajo Social?, ¿La inclusión de las asignaturas de metodología de la sistematización de la intervención social en los planes de estudio favorecería el proceso de consolidación de trabajo social como disciplina de las ciencias sociales?

Desde donde partimos para la enseñanza de la metodología de sistematización de la intervención social:

La Ordenanza de Consejo Académico Nº 753/98 regula la presentación de tesis y trabajos finales en la carrera de Licenciatura en Servicio Social estableciendo para la presentación de las mismas en su artículo 4 que "El alumno elevará mediante nota con los datos personales dirigida al Director del Departamento, tres (3) juegos con la siguiente información:

a) Tema del trabajo, fundamentación y objetivos.

b) Aspectos a considerar en el marco teórico con mención de bibliografía.

e) Aspectos metodológicos: naturaleza de los objetivos, tipo de diseño (exploratorio, descriptivo, explicativo), definición de la unidad de análisis, técnicas de recolección de datos, otros comentarios que correspondan.

d) Características específicas del trabajo, pudiéndose tratar de: 1) Un estudio teórico con aporte de perspectivas renovadoras. 2) Una investigación en áreas específicas. 3) Una sistematización de una experiencia de campo".

Cabe señalar que esta normativa si bien permite en su inciso "d" la presentación de tres modalidades de trabajo final y/o tesis, no especificando las diferencias de cada una de las modalidades, establece, a su vez un único formato para la presentación de las mismas que consiste en pautas generales de presentación de un plan de investigación.

En la malla curricular la asignatura 35, denominada Tesis Final, cuyo código es el 235, no posee definidos contenidos mínimos ni tampoco tiene equipo docente asignado. El avance regular en la carrera esta lentificado y en promedio los estudiantes tardan entre diez y ocho años para graduarse, cuando el Plan de Estudios establece una duración de la carrera de cinco años. Las causa de esta lenificación de la matricula pueden ser varias y no nos atrevemos a conjeturar en relación a las mismas sin un estudio serio que lo sustente. Las afirmaciones que aquí exponemos devienen de la reflexión de ser graduadas de esta carrera y de nuestra propia práctica docente en la misma. Se supone que el hecho de haber cursado 34 asignaturas anuales con un promedio de 112 hs. cada una, posibilita la instancia de la escritura de un trabajo final o tesis. Generalmente nuestros estudiantes que cursaron regularmente la carrera, presentan el plan de tesis con el 80% de las asignaturas aprobadas y tardan aproximadamente dos años más en entregar la tesis.

En este marco la asignatura Supervisión se suma a los múltiples esfuerzos que desde la formación académica de grado se efectúan para lograr un perfil de graduado que, en diferentes campos de formación académica e intervención profesional, aborden las problemáticas sociales contemporáneas desde una perspectiva de integralidad, ubicándose en el ámbito institucional en su sentido más amplio y colaborando con

el egreso de nuestros estudiantes a partir de proponer un dispositivo de acompañamiento académico y pedagógico para la definición y elaboración del Trabajo Final.

Es así que en el Plan de Trabajo Docente de la Cátedra Supervisión se pone el énfasis en la relación teoría-práctica, promoviendo la aprehensión y comprensión de los contenidos de la asignatura "Supervisión" a través de: una instancia teórico-práctica y de la intervención institucional supervisada en dos espacios de aprendizaje: áulico y extra áulico. Estos espacios integran horizontalmente contenidos epistemológicos, teórico-metodológicos, procedimental operativos y actitudinales a fin de brindar el soporte básico para la incorporación de "la supervisión" y de la lógica demanda-respuesta en la atención individual familiar en las organizaciones. La orientación teórica propone conceptos, reflexiones, argumentos que acompañan los requerimientos del recorrido que efectúa el estudiante avanzado de la Lic. en Servicio Social de la práctica institucional. Simultáneamente cada momento temático del proceso de inserción en la práctica institucional, interpela lo aprehendido posibilitando una experiencia en la que conocer, vivenciar y actuar se reclaman recíprocamente.

El taller de sistematización de la práctica institucional supervisada, como propuesta de extensión de la Catedra Supervisión, está pensado como un dispositivo de asesoramiento, asistencia y acompañamiento para la elaboración de un Trabajo final Integrador (TFI) que dé cuenta en forma fundada y argumentada de la intervención social realizada por el/la estudiante avanzado/a de Licenciatura de Trabajo Social en el marco de los objetivos de la cátedra Supervisión en un campo específico de intervención profesional y en una institución determinada. Los requerimientos de cada uno de los informes así como en forma complementaria los diferentes dispositivos propuestos por la cátedra Supervisión (Espacio Teórico Práctico Integrador, espacio de supervisión académica grupal) facilitan la presentación, puesta en común y discusión tanto de perspectivas teóricas como de cuestiones metodológicas posibilitando en la tarea docente asesorar al respecto, recomendar bibliografía de referencia y especialmente acompañar en este proceso a nuestros estudiantes.

Cabe aclarar que este taller no pretende reemplazar los contenidos de un curso de metodología de investigación, ni los contenidos de un taller de tesis, sino que se focaliza en los aspectos concretos de concepción, planificación, formulación y elaboración de un trabajo final que dé cuenta de la intervención institucional supervisada, intentando sumarse desde una propuesta académica, a la necesidad de responder a los actuales desafíos cognitivos, a las nuevas problematizaciones y a las orientaciones disciplinares vigentes en el campo de las Ciencias Sociales.

En este sentido, el desafío, al que se enfrenta en este taller, es el de responder, simultáneamente, a la pluralidad teórico-metodológica de las diferentes prácticas institucionales así como a la diversidad de proyectos de Trabajos finales de los/as estudiantes. Dada la diversidad temática de los diferentes proyectos de trabajo final integrador a desarrollar, el taller está diseñado de un modo flexible, de forma tal que pueda contener las diferentes iniciativas generadas por los/as estudiantes.

Los diferentes proyectos propuestos por los/as estudiantes serán considerados como los elementos básicos a partir de los cuales se profundizarán y analizarán las cuestiones teórico-metodológicas, al tiempo que se detectarán y resolverán los problemas prácticos, comunes en todo proceso de sistematización de una intervención social fundada.

Por otra parte, la dinámica que propone el taller resulta particularmente adecuado para dar cuenta de la diversidad de la intervención social en el abordaje de problemáticas sociales que dan cuenta de la relación dialéctica de lo particular con lo general, de cómo la sociedad construye al sujeto y como este es construido por la sociedad.

A lo largo del taller, en diferentes encuentros programados a tal fin, los/as estudiantes tendrán oportunidad de presentar sus proyectos de trabajo final integrador, reflexionar acerca de sus problemas y avances, y leer y comentar las propuestas de otros estudiantes.

Concretamente, habrá instancias dedicadas especialmente a discutir los avances de cada uno en la elaboración del proyecto de trabajo final integrador para lo cual se desarrollaran las siguientes actividades:

- Se confrontan problemas comunes y se intenta aportar soluciones grupales a los aspectos que se hubieran generado mayores dificultades.
- Se realizan exposiciones de los avances individuales a la consideración de los/as demás estudiantes. La crítica, en un contexto de aprendizaje, enriquece ya que favorece la integración de diferentes perspectivas que provienen tanto de personas de diferentes campos de intervención profesional, así como de diferentes identidades institucionales, que aportan miradas particulares, diferentes a las del propio estudiante.
- Se realiza el ejercicio de analizar y criticar los avances de los diferentes trabajos finales integradores de los/as estudiantes.
- Discutir algunas de las problemáticas sociales que se presentan en forma fragmentada, aislada, como propias de una institución, facilitar poner en diálogo distintas categorías teóricas que permite elaborar una fundamentación argumentada teóricamente.

El encuadre del trabajo final es diferente al encuadre propio de los diseños de investigación en las Ciencias Sociales ya que, si bien puede haber supuestos y/o interrogantes entorno a la intervención social rea-

lizada; se trata de efectuar un proceso reflexivo a partir de una intervención fundada acerca de algunos aspectos o dimensiones relevantes o especialmente significativa de la intervención social en el marco de una práctica institucional supervisada.

SISTEMATIZACIÓN UNA CATEGORÍA QUE REQUIERE SER RE CONCEPTUALIZADA

La sistematización surge en el marco histórico político e ideológico que dio lugar al Movimiento Reconceptualizador en América Latina constituyéndose en una de las herramientas fundamentales que posibilitó: a) retroalimentar y proyectar los procesos de formación docente en la Universidad y tomar decisiones académicas informadas, basadas en los aprendizajes sobre la experiencia, b) repensar la intervención social en Trabajo Social no como una actividad o a varias actividades, o como la ejecución de un proyecto particular sino, por el contrario, está referida a un proceso de construcción histórico-social que da cuenta sobre el qué, el para qué y el cómo, en la dinámica de la interrelación de los actores sociales con los cuales se trabaja, delineamos un abordaje metodológico que re signifique de manera permanente el objeto de intervención, los objetivos, las acciones y las técnicas. c) en la actualidad, dado los cambios sociales en los que nos encontramos inscriptos, esta herramienta vuelve a cobrar sentido ya que posibilita recuperar la singularidad de lo social, en su contexto particular en relación con los procesos socio históricos, económicos, políticos y culturales propios de la sociedad contemporánea.

La sistematización se constituye así en una categoría que permite avanzar en la comprensión de la totalidad como proceso dinámico que se transforma mientras los vivimos y conocemos. Posibilita entender la complejidad de los procesos sociales, al dar cuenta de articulaciones de totalidades parciales en que se tiene en cuenta la singularidad de la experiencia, la universalidad que condensa, la particularidad que le da sentido (Nobre, 1998).

Es así entonces que podemos afirmar que la sistematización no se presenta como una categoría univoca al interior de la profesión del trabajo social. Para algunos autores sistematizar es producir conocimiento científico no positivista, mientras que para otros sistematizar la práctica implica una forma de conceptualización de la práctica sin llegar por ello a la producción de conocimiento científico. Así mismo podemos decir, en este esfuerzo por aproximarnos a una definición de la misma que no constituye una sistematización; Escribir o describir una práctica, recopilar información sobre una práctica y presentar la misma ordenada

cronológicamente o elaborar un informe síntesis de una práctica, sobre lo que se hizo o evaluar en relación a los aciertos u errores de la misma.

En esta línea nuestra propuesta de sistematización se inscribe en las múltiples formas de producción de conocimiento, de sentido no positivista que permita recuperar, desde la producción teórica de los/as autores propios del Trabajo Social, las resonancias polifónicas, los debates que en el interior de la disciplina, frente a las problemáticas sociales contemporáneas se generaron.

Se afirma que la sistematización sirve a dos objetivos: mejorar la práctica, la intervención profesional y enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta útil para entender y transformar la realidad.

El divorcio entre "lo teórico" y "lo práctico", concibe la adquisición y producción de conocimientos y sus resultados como dos momentos y espacios separados de los mecanismos de intervención social. En relación con esto la autora Alicia González Saibene sostiene que un fuerte sostén teórico, su retroalimentación y profundización constante constituyen un bagaje fundamental para una intervención fundada. Su ausencia promueve la apelación a posiciones poco analizadas generalmente de carácter dicotómico y excluyente. De ello se obtiene como resultado un conjunto de respuestas dogmáticas y, a veces fundamentalistas, en lo teórico que llevan indefectiblemente a una absoluta pobreza de propuestas estratégicas en la intervención (González Saibene, 1996:14).

La lectura del objeto epistémico del Trabajo Social efectuada exclusivamente desde los paradigmas propuestos por Vasilachis de Gialdino (2000): el lógico-positivista, o el paradigma simbólico-interpretativo, hermenéutico-fenomenológico y/o el paradigma crítico, materialismo histórico o dialéctico; pueden resultar insuficientes a la hora de abordar un objeto que a la vez es sujeto y se construye y connota históricamente. Instalarlos en el campo disciplinar desde una base diferente a la recorrida por el Trabajo Social en Argentina en búsqueda de su inscripción dentro del denominado conocimiento científico, implica iniciar un recorrido diferente.

Los tres paradigmas enunciados anteriormente, reconociéndose teórica y prácticamente como verdaderas concepciones del mundo y del hombre, contienen al interior de cada una, debates aun no saldados o cerrados, donde por el contrario, el enfrentamiento y la polarización existente no ha permitido en su interior, aun la consolidación de diferentes corrientes, escuelas y/o posicionamientos teóricos que den respuestas más fundadas más argumentadas tanto a las antiguas como a las nuevas problemáticas sociales.

La sistematización invita a recorrer viejos caminos desde nuevas cartografías sociales, que posibilitan la realización de un movimiento epistémico de comenzar a revisar este tipo de posiciones teóricas,

que lejos de generar en nosotros, una adhesión dogmática o acrítica de las mismas debe constituirse en una invitación a efectuar un esfuerzo teórico practico de conocimiento y transformación; que nos coloque frente a los problemas sociales, con la convicción firme de que hoy no existe una única realidad posible y que no posee mayor sentido conocer la realidad solo para constatar cómo es, sino que el desafío, es poder plantearnos que realidad podría existir y como queremos que sea. La invitación es a presentarnos frente a la historia cotidiana, de los pequeños grandes sucesos, desde una posición cuestionadora, crítica y creadora, que permita que enfrentemos los problemas como lo que son, problemas reales.

En este sentido, donde se considera necesario re conceptualizar la sistematización que parte de entenderse cómo una estrategia fundamental para el avance de la reflexión crítica y propositiva sobre la formación y la cualificación de procesos de producción de conocimientos a partir de la intervención en lo social. La sistematización de la intervención social posibilita aprender de esta, conceptualizarla y potenciarla; apoyando reflexiva y argumentadamente el desempeño profesional comprometido con la transformación de condiciones de inequidad, injusticia, discriminación, pobreza, para darle contenido, claridad, profundidad, relevancia social y proyección política a nuestras intervenciones, diálogos y propuestas (Cifuentes, 1998).

A MODO DE CONCLUSIÓN

La enseñanza de la metodología de sistematización de la intervención social en el Plan de Estudios vigente (1985), no forma parte de la enseñanza sistemática de contenidos para la carrera de formación de grado de trabajado social en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Esta ausencia ha implicado, no pocas veces, una dificultad para definir qué se entiende por metodología de la sistematización de la intervención social científica, así como poder identificar y definir cuáles son las tradiciones académicas más importantes, sus referentes teóricos, las matrices epistemológicas y conceptuales en los que se encuentra inscripta; así como los principales debates que se dan al interior de la misma.

En este sentido y tal vez como parte del arraigo de la tradición pragmática de la formación academia - hemos denominado como “metodología de la sistematización de la intervención social” a un conjunto ecléctico, inconexo y confuso de escuelas de pensamiento y autores divergentes de distintos campos epistemológicos y con diferentes tradiciones.

El supuesto que subyace es que existen diferencias en lo que entendemos y definimos como metodología de la sistematización de la intervención social y que estas diferencias pueden darse por diferentes situaciones:

a.- vinculadas a la variación de los contextos socio históricos y políticos por los que atravesó la enseñanza de trabajo social desde la reapertura democrática y su inserción en la Universidad Nacional de Mar del Plata;

b.- a las solicitudes y requerimientos de la comunidad académica a la formación;

c.- al comenzar a desarrollar la enseñanza de la profesión en el nivel de educación superior;

d.- al origen y al proceso de profesionalización del trabajo social que llevó a intentar encontrar una "especificidad" tal que, nos escindió de las ciencias sociales centrándonos en un proceso auto referencial como profesión que debilito el dialogo con las otras disciplinas que forman parte de las ciencias sociales: sociología, ciencias políticas, antropología, entre otras reforzando el "mandato" que ellos son los que "conocen" y nosotros los que "intervenimos".

e.- en la incomprensión parcial o total de los problemas que plantea la misma sumado a la imprecisión conceptual y falta de "vigilancia epistemológica" a decir de Foucault, que tiene la academia sobre lo que ella misma produce, enseña y transmite.

Nos parece que es necesario instalar un Debate pendiente al menos en nuestra Unidad Académica, vinculado a la necesidad de efectuar una modificación del Plan de estudios vigente y en ese marco poder discutir la necesidad y pertinencia de establecer la enseñanza de la metodología de la sistematización de la intervención social en la formación académica de grado de los/as trabajadores sociales.

BIBLIOGRAFÍA

Aquin, N. (2006)

Los desafíos del Trabajo Social Hoy. Revista Conciencia Social. Nueva Época. Publicación de la Escuela de Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba. Año V, Nº 7/8, Edición Doble. ISSN: 0328-2856.

Carballeda, A. (2006)

El Trabajo Social desde una mirada histórica centrada en la intervención del orden de los cuerpos al estallido de la sociedad. Ed. Espacio. Buenos Aires, Argentina.

Cifuentes, R. (1998)
La sistematización de la práctica en trabajo social. Buenos Aires. Lumen Hvmanitas.

Diaz, Esther (1997)
"Conocimiento, ciencia y epistemología". En: Díaz, Esther (editora) Metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires, Biblos, pp. 13 a 26.

Ghiso, A. (2001)
Sistematización de experiencias en Educación popular. Memorias Foro: Los contextos Actuales de la Educación Popular. Medellín.

Gonzales Saibene, Alicia (1996)
"Una lectura Epistemologica del Trabajo Social" Publicado en la Revista Temas y Debates de la Facultad de Ciencia Politica y Relaciones Internacionales, Año 1, Nº 1, -Julio a Diciembre de 1996-. Ed. Universidad Nacional de Rosario.

Nobre, R. (1998)
La categoría de la mediación en Servicio Social: instrumento teórico interpretativo. Sao Paulo, Brasil. Págs 76- 88.

Vasilachis de Gialdino, Irene, (2000)
Los Fundamentos de las Ciencias y el Hombre. Métodos cualitativos I: "los problemas teórico-epistemológicos" citada por Paulo Netto en "Reflexiones en torno de la Cuestión social", desgravación de la Conferencia dictada el 25 de oct. de 2000 en la UBA.

Fuentes documentales
Plan de estudio de la licenciatura en Servicio Social. 1985. UNMDP.
Ordenanza de Consejo Académico N0 753/98 . FCSySS. UNMDP.

REFLEXIONES SOBRE DIFICULTADES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE TRABAJADORES SOCIALES EN LA INSTANCIA DE PRODUCCIÓN DE TRABAJOS FINALES DE GRADO

Susana Moniec
Rosario González[71]

Carrera de Trabajo Social, Facultad de Humanidades y ciencias Sociales, Universidad Nacional Misiones

Tucumán 1946, Posadas, (3300), Misiones

Eje temático seleccionado: Formación y prácticas relacionadas con la promoción del egreso y la producción de tesinas y trabajos finales de graduación.

RESUMEN

Esta presentación es el resultado de la experiencia en docencia vinculada al dictado de asignaturas correspondientes al Plan de Estudio 2000 de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones.

En esta ponencia se pretende poner en discusión las dificultades con las que nos encontramos en el proceso de formación de trabajadores sociales, particularmente en la instancia de producción de trabajos finales de grado.

CARACTERÍSTICAS DEL PLAN DE ESTUDIO 2000

El Plan de Estudio de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM (actualmente declarado a término), se comienza a instrumentar a mediados del año 1999 y surge a partir de un diagnóstico de las dificultades identificadas en la curricula anterior (Plan de Estudio 1982) y de la necesidad de su actualización.

En él se establece como objetivo principal de la modificación curricular el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la adecuación de las mismas a las nuevas demandas sociales. Asimismo se enuncia la intencionalidad de: "Formar profesionales de excelencia en Trabajo Social para que sean capaces de analizar, explicar y comprender las ne-

71- Docentes e investigadoras del Departamento de Trabajo Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNaM. Tucumán 1605. Tel.: 03764430140. Posadas, Misiones, Argentina. Correo electrónico: sumoniec@invs.unam.edu.ar y rosario_gonzalez1@yahoo.com

cesidades y problemas sociales, creando modelos de intervención para su atención"[72].

Como objetivos específicos se establecen las siguientes competencias: "Diseñar y desarrollar investigaciones sociales; Diseñar y evaluar propuestas de políticas y planeación social; Diseñar, desarrollar y evaluar modelos y proyectos de atención, prevención y promoción social; Construir y desarrollar modelos de intervención; Diseñar y desarrollar modelos de evaluación"[73].

Respecto al perfil, en el Plan se expresa que el profesional al término de su formación "será un profesional capacitado para intervenir en problemas de carácter social en las diferentes dimensiones (...)". A este perfil se asocia un conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos; una serie de habilidades vinculadas a diseños, operación y desarrollo de políticas, programas y proyectos, investigaciones sociales y modelos de intervención, comunicación y análisis del contexto y; un conjunto de actitudes, entre las que se puntualizan la reflexión crítica sobre el contexto y el análisis en la aplicación de los modelos de abordaje, la promoción y defensa de los derechos humanos, la flexibilidad en la actuación profesional y desarrollo de valores humanos, éticos y culturales.

La estructura curricular a partir de la cual se operacionaliza este perfil se organiza en tres áreas, a saber: "Conocimiento Científico y de las Ciencias Sociales; Metodológica y el área del Trabajo Social; también se esboza una propuesta para la Práctica Profesional"[74].

En este Plan de Estudio, la intervención profesional es abordada fundamentalmente en el área de Trabajo Social que concentra las siguientes asignaturas: Trabajo Social I, II, III, IV, V y VI (teóricas) y en las asignaturas Aproximación al Trabajo de Campo, Niveles de Intervención I, II, y III y Taller de Integración (prácticas).

Particularmente, en el Taller de Integración (asignatura en la cual constituimos equipo docente) se plantea la elaboración de un trabajo final para la obtención del título de Licenciatura, que debe implicar un análisis teórico práctico de los significados, posibilidades y limitaciones que ofrece el ejercicio de la profesión.

Por medio del trabajo final de grado, los alumnos deben integrar los conocimientos adquiridos y experiencias realizadas a lo largo de la formación académica. En ese sentido, en este Taller, de doble dictado, se ofrecen metodologías y herramientas para la concreción de diferentes propuestas (tesina; proyecto de intervención y evaluación de un proyecto social), lo cual requiere

72- Documento Plan de Estudio Licenciatura en Trabajo Social 1999. Anexo I. Pág. 4. Resolución Consejo Superior UNaM 014/00.

73- Documento Plan de Estudio Licenciatura en Trabajo Social 1999. Anexo I. Pág. 4. Resolución Consejo Superior UNaM 014/00.

74- Documento Plan de Estudio Licenciatura en Trabajo Social 1999. Anexo I. Pág. 9 y 10. Resolución Consejo Superior UNaM 014/00.

de orientación, apoyo y seguimiento personalizado del equipo docente y así como un trabajo de producción autónomo e individual por parte del alumno.

Es así entonces, que el alumno del cuarto año de la carrera de Trabajo Social debe poner en juego un conjunto de herramientas teóricas y metodológicas que lo aproximan al quehacer profesional.

Por ello, en el marco del Taller de Integración se busca que estos puedan integrar conocimientos ya adquiridos y experiencias realizadas a lo largo de su formación académica; plasmándolos en una propuesta de trabajo final de grado. Por ello, como parte de la estructura conceptual, en la asignatura, se abordan las diferentes instancias que involucran los procesos de ruptura y estructuración que implican el planteamiento de proyectos de investigación social, de intervención profesional y de evaluación.

El análisis de los datos relevados a lo largo del dictado de esta asignatura, permite observar que en el periodo 2006 - 2012 se registra un promedio de 167 inscriptos al Taller, situación que no significa el cursado efectivo del alumno ya que en general del total de inscriptos por cuatrimestre, cerca de la mitad lo cursa efectivamente, registrándose un promedio de 55 alumnos regulares en el periodo de referencia.

En general los datos muestran una baja proporción de alumnos que efectivamente cursa el Taller y que logran regularizarlo, situación que preocupa al equipo de cátedra y en función de lo cual desde hace varios años se viene instrumentando la aplicación de un instrumento auto administrado entre los cursantes, esto a fin de diagnosticar desde la voz de los alumnos cuales serían las cuestiones que estarían incidiendo en estos resultados. Con el mismo propósito, también como equipo de cátedra hemos iniciado un proceso de revisión de nuestras prácticas.

Como consecuencia de este proceso hemos identificado como razones que estarían incidiendo en estos resultados cuestiones de tipo organizacionales vinculados a la instrumentación del Plan de Estudio; a las prácticas de enseñanza - aprendizaje, en particular el sistema y las modalidades de evaluación y el perfil del alumno.

ENTRE LAS CUESTIONES DE CARÁCTER ORGANIZACIONAL VINCULADAS A LA INSTRUMENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO, SE IDENTIFICAN COMO OBSTÁCULOS A LA HORA DE PROPICIAR EL EGRESO, LAS SIGUIENTES CUESTIONES

La exigencia de trabajos evaluativos por asignatura y no por área lo cual acarrea sobre exigencia entre los alumnos generalmente en las mismas fechas.

La dispersión horaria en el dictado de las asignaturas dificulta la organización de los alumnos, imposibilitando que trabajen y cursen a la vez, lo cual contradice la promoción de la inclusión como política de estado.

La ubicación de la asignatura Taller de Integración en el mismo año de dictado de otras asignaturas de carácter práctica, con alta carga horaria y de exigencia de producción, lo cual hace que el alumno priorice la práctica que además es condición para aprobar el taller.

La carencia de recursos humanos formados y disponibles para el asesoramiento de trabajos finales de grado, según las distintas opciones ofertadas (tesina, proyecto de intervención, evaluación de un programa o proyecto social), hace que los alumnos deban transitar en muchos casos de forma solitaria este momento del proceso de formación.

La decisión de sostener la producción de un trabajo final de grado de manera individual, cuando la normativa prevé la posibilidad de realizarlo de forma grupal, posibilidad que resolvería parcialmente la carencia de orientadores, esto además de estar en consonancia con la forma de producción instrumentada en la mayoría de las asignaturas.

El déficit en la articulación del taller con otras asignaturas específicas y troncales de la carrera no posibilita discusión y posibles acuerdos en cuanto a enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos en el proceso de producción tanto del plan de trabajo final del grado como de su ejecución.

EN RELACIÓN A LAS CUESTIONES VINCULADAS CON LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE Y EN PARTICULAR CON EL SISTEMA Y MODALIDADES DE EVALUACIÓN

Para ingresar a la carrera docente en la Universidad de Misiones, no es exigible la formación específica en docencia. En general el docente de trabajo social no está formado como docente y en ese sentido carece de los marcos teóricos y metodológicos de la ciencia de la educación, de la teoría y la práctica educativa que le posibiliten reflexionar y revisar sus prácticas docentes.

La carrera de Trabajo Social tiene una larga tradición en el desarrollo de trabajos grupales como modalidad de evaluación para las diferentes asignaturas; la realización del trabajo final de grado es una de las pocas asignaturas que exige el desarrollo de un trabajo individual de forma autónoma; forma de producción a la cual los alumnos no están habituados. Esta cuestión sumada a la falta de orientadores para la diversidad de temáticas y masividad de alumnos, y al hecho de que cuando el alumno culmina con el cursado regular de materias, en general se ubica laboralmente o retorna al lugar de origen alejándose de este modo de las actividades académicas; terminan transformándose en escollos difíciles de sortear a la hora de realizar el trabajo final.

El Taller de Integración se desarrolla en la modalidad de "taller"[75], estrategia que exige producción que el alumno no siempre logra, se retrasa, porque este asiste a los encuentros con la expectativa de la clase tradicional.

Otra de las dificultades es que los alumnos escasamente retoman temáticas producto de experiencias de investigación o de prácticas preprofesionales desarrolladas en otras asignaturas cursadas en el transcurso de la carrera, lo cual implica que al inicio del cursado del Taller deban seleccionar temáticas que le interesen y consecuentemente inicien el proceso que requiere toda producción de carácter académico, situación que demanda de tiempos que difícilmente se puedan articular con los tiempos de desarrollo del Taller como asignatura de dictado cuatrimestral.

Así también, se identifican diversidad de criterios de evaluación y niveles de exigencia en las distintas asignaturas de la carrera lo cual desubica al alumno a la hora de producir su trabajo final de grado.

CON EL PERFIL DEL ALUMNO

El alumno que llega al Taller de Integración se caracteriza por cursar de forma paralela más de tres materias con alto nivel de exigencia, a la vez que adeuda el examen final de otras ya cursadas, para el año 2009 el 42% de los alumnos adeudaba entre 4 y 7 materias. Esto además de encontrarse vinculados a algún tipo de empleo (el 50% para el año 2009) pasantías o becas, situación que les resta tiempo para la formación. La superposición de horarios de clase con horarios de trabajo, hace que el alumno priorice su fuente de ingreso y posponga las cuestiones de orden académico. Párrafo aparte merecen las pasantías porque hay instituciones que demandan pasantes que muchas veces reemplazan el trabajo profesional del trabajador social a lo cual se debe sumar la sobre exigencia de tiempo que les demanda la tarea, razones que interfieren en el cursado regular en esta materia.

Asimismo, se han detectado problemas de compresión de textos y para la producción académica, sumados a la escasa experiencia en la realización de trabajos individuales, por la propia tradición de la carrera en la producción de trabajos prácticos y monográficos de forma grupal, que son ponderados en las evaluaciones parciales y finales.

75- Modalidad, concebida en el sentido que plantean Castellano y Lo Coco (2006): "*supone el conocimiento como construcción grupal y la subordinación de la teoría a la praxis, esto es, la acción como modo de producción del background teórico; el coordinador actúa como facilitador al plantear problemas o ubicar a los alumnos en determinadas situaciones para que el elabore sus propias ideas, ponga a prueba diferentes modos de resolución y logre su propia construcción conceptual*".

REFLEXIONES FINALES

Posibles alternativas de solución a las dificultades detectadas

- Diagnóstico del alumnado al iniciar la carrera y en base a ello fijar director de estudios que pueda orientar al alumno en su plan de formación.
- Compatibilización con los docentes del departamento que trabajan con asignaturas vinculadas, sobre enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos en el proceso de producción tanto del plan de trabajo final del grado como de su ejecución.
- Generar un programa a nivel departamento de formación de formadores por opción de trabajo final de grado.
- Fortalecer la puesta en marcha del Banco de orientadores de trabajo final de grado del Departamento.
- Propiciar la construcción del trabajo final de grado en parejas pedagógicas.
- Modificar el sistema de evaluación por asignaturas y propiciar un sistema de evaluación por áreas.
- Recuperar las prácticas supervisadas en terreno como instancias indispensables del proceso de formación de competencias.
- Comenzar a pensar curriculum por competencias.
- Promover acciones de articulación del Taller de Integración con otras asignaturas específicas y troncales de la carrera, una de las cuestiones fundamentales es comenzar con la socialización de las diferentes estructuras o guías de los diseños que se requieren para la elaboración y organización de las diferentes opciones de trabajo final de grado.
- Promover la constitución de tribunales de evaluación de trabajos finales de grado integrado por profesores.

BIBLIOGRAFÍA

Castellano, Santiago y lo Coco Mauro (2006)
"Hacia una conceptualización teórica de la modalidad taller". UNI revista ISSN 1809-4651. Vol. 1, Nº 3.

Actas de regularidad y promocionalidad del Taller de Integración, años 2006 al 2012.

Plan de Estudio Licenciatura en Trabajo Social. Resolución H.C.S. Nº 014/00 Universidad Nacional de Misiones.

Programa de la Asignatura Taller de Integración 2013. Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNaM.

PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EL MARCO DE PRÁCTICAS ACADÉMICAS DE INTERVENCIÓN PREPROFESIONAL

Mgter. Inés Torcigliani
Mgter. Marco Galán

Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba

Valparaíso s/n., Córdoba capital, CP 5000.
marcogalan1539@yahoo.com.ar; inestorcigliani@yahoo.com

Eje Temático: Formación y prácticas relacionadas con la promoción del egreso y con la producción de Tesinas y Trabajos Finales de graduación.
Palabras claves: intervención preprofesional, producción de conocimiento, tesina.

El presente trabajo se produce desde nuestro desempeño en el ámbito de las cátedras "Prácticas Preprofesionales" y el "Seminario de Sistematización y Redacción de Tesina o Trabajo Final", y nos proponemos -como integrantes del equipo de docentes de quinto año- dar cuenta de los aspectos más significativos sobre los cuales, durante 2010 y 2011, se construyó la propuesta para el quinto nivel. En tal sentido, este trabajo se propone aportar a la comprensión de algunas de las claves del proceso formativo que venimos desarrollando los docentes, estudiantes, directivos, el entramado de instituciones con sus referentes institucionales y los usuarios de los servicios de estas.

LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL FUNDADA. UNA CONCEPCIÓN PARA RECREAR LA RELACIÓN ENTRE TEORÍA/PRÁCTICA

En nuestra Escuela de Trabajo Social, el Plan de Estudios 2004 se enmarca en el proceso de revisión curricular que desarrolla el Trabajo Social de América Latina a mediados de la década de los noventa. El análisis de los procesos de formación profesional se relaciona con las características de la realidad sociopolítica latinoamericana. Se producen profundos cambios económicos, sociales e institucionales que, en referencia a Argentina, repercutieron negativamente en las condiciones de vida de la mayoría de la población. En el Cono Sur, países como Argentina, Brasil, Chile y Uruguay fueron el centro -con particular intensidad- de debates que problematizaron una amplitud de temáticas relevantes.

El núcleo desde el cual se produce el reposicionamiento de la disciplina se presenta como un "movimiento crítico de cuestionamiento del conocimiento ya dado" (Quiroga, 1992), en que el foco de las tendencias críticas es comprendido como opuestas a la visión positivista y a la razón técnica. El común denominador de esta tendencia crítica es el cuestionamiento al capitalismo, expresado en la estructura de desigualdades sociales y el debilitamiento de los derechos sociales (Rozas, 2004)[76, 77].

Este posicionamiento de las Escuelas de Trabajo Social de la región durante la revisión curricular constituye un verdadero desafío de construcción colectiva del campo disciplinar, resignificado desde la producción de interpretaciones sobre la realidad social, vía la investigación social. El objetivo es la búsqueda de categorías analíticas que den cuenta de los fenómenos y procesos frente a los cuales nos enfrentamos y constituye la base de la sospecha e inconformidad con el orden social (Matus, 1994).

PROPUESTAS PARA UNA CONCEPCIÓN DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL CRÍTICA Y FUNDADA

A partir de estos cuestionamientos, se plantea -en trabajo social- la necesidad de desarrollar un conjunto de procesos que dotarían de contenido a la noción de intervención profesional fundada, la cual implica desarrollar articulaciones cada vez más estrechas y congruentes entre las dimensiones teóricas, metodológicas e instrumentales, contenidas en el ejercicio profesional, en el que la clave de articulación la constituye la direccionalidad ético-política emancipadora como horizonte de la formación profesional (Torcigliani 1997).

A continuaciónán, abordaremos los aspectos centrales propuestos por Margarita Rozas (2005), con la idea de recuperar aquellas premisas y dimensiones que apoyan la tarea de formación en el quinto nivel de la carrera, tanto para la delimitación de las áreas de prácticas preprofesionales y sus estrategias, como para la recuperación y escritura del trabajo final. La autora asume una perspectiva histórica social para ubicar la intervención profesional, a partir de la cual "se recupera la particularidad que la cuestión social asume en cada formación social" (Rozas, 2005:112). La relación de la cuestión social con la intervención

76- Las principales tendencias que aparecen "metamorfoseadas" en la formación profesional con grados de mayor o menor explicitación son el positivismo, el funcionalismo y el marxismo (Rozas, 2004).

77- Para un desarrollo detenido de las perspectivas teórico-metodológicas en trabajo social, consultar: Benegas Quezada, Margarita y otros (2001): *Perspectivas metodológicas en trabajo social*. Buenos Aires: Espacio.

profesional delimita un campo problemático. Se define a la perspectiva histórica social de la intervención profesional como un campo problemático donde se manifiestan las expresiones de la cuestión social en un periodo histórico determinado.

¿SOBRE QUÉ?; ¿PARA QUÉ?, ¿CÓMO? Y ¿CON QUIÉNES?

Desde este planteo, el sobre qué de la intervención hace referencia a los fundamentos de la cuestión social y sus manifestaciones en la vida de los sujetos sociales. Situar el sobre qué implica un posicionamiento teórico y político, en cuanto se entiende a la intervención como parte del conjunto de las relaciones sociales y se problematiza la cuestión social como parte de una lógica que "emana de la forma de organización de la sociedad capitalista" (Rozas, 2001: 258).

El para qué de la intervención alude a sus objetivos y fines. Se analiza, en primer lugar, desde la perspectiva teórico-ideológica abocada a la construcción de un pensamiento crítico respecto del "opacamiento de la cuestión social" (Rozas, 2001: 258) justificado desde el orden capitalista; mientras, en un segundo nivel, refiere a la construcción de objetivos pertinentes en relación a la estrategia profesional más inmediata. De esta manera, no se pierde el horizonte de intervención que adquiere significación en el proceso de construcción de las relaciones sociales en los espacios de su desarrollo.

Para la autora, el cómo deriva de la fundamentación del campo problemático, en cuanto este expresa el escenario particular resignificado del trabajador social. Los procedimientos teóricos y metodológicos están orientados por esta comprensión. La profesionalidad refiere a la argumentación teórica del campo problemático, a sus objetivos y procedimientos.

La direccionalidad otorgada a la intervención a través del análisis del campo problemático remite no a un único sujeto, sino a los sectores sociales que acumulan mayores desventajas y posiciones de vulnerabilidad. Para responder al con quiénes, en relación con las características que asume la cuestión social, se reconocen las diversas desigualdades sociales, que se multiplican.

CONDICIONES Y CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL QUINTO NIVEL DE LA CARRERA: LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES Y LA FORMACIÓN DE TRABAJADORES SOCIALES

La formación académica de los trabajadores sociales debe enmarcarse, considerando el actual contexto nacional e internacional, reconociendo que asistimos a una nueva época caracterizada por la revolución científico-tecnológica, desarrollada a partir de la década del setenta del siglo XX. En tal sentido, Argumedo (2005) sostiene que las ramas más dinámicas del mercado mundial son las del conocimiento intensivo y se tiende a superar la histórica división entre trabajo manual e intelectual; el conocimiento como recurso estratégico que supone educación, información, capacidad innovadora, creatividad y articulación entre distintos saberes científicos, técnicos y sociales es el equivalente a la industria pesada o al petróleo de la revolución industrial.

En este proceso de transformaciones, el neoliberalismo ha profundizado la fragmentación del conocimiento en los procesos de producción, formación-distribución y posterior intervención/aplicación, lo que se ha denominado la "taylorización del conocimiento". Así, vemos cómo se procesan miradas economicistas de lo económico, comunicacionistas de la comunicación, asistencial de lo social, etc., gestándose un pensamiento experto, detallista, acumulativo y en profundidad de determinado problema, segmentado e incapaz de comprender el proceso de cambio que penetra todas las esferas, condicionando y determinando el abordaje de la problemáticas sociales.

Esta fragmentación se agrava por una perspectiva positivista de enseñanza que tiende a desvincular los conceptos de los paradigmas y del proceso histórico, político y social más amplio dentro del cual adquieren coherencia. Ello genera una despolitización de las profesiones, asignándole a la política un rol instrumental, divorciada de valores.

Teniendo en cuenta este contexto, nos proponemos aportar a la formación de sujetos críticos, en el sentido que lo plantea Pablo Netto (2002), de que es impensable hoy un Trabajador Social que no tenga competencia política, que no sepa evaluar relaciones de fuerza, identificar adversarios, que no esté capacitado para establecer alianzas profesionales[78].

Sostenemos la formación de sujetos críticos desde Bistué (2004), quien destaca el "trabajo de lo negativo" como capacidad de "...desembarazarse de la inmediatez, de lo que está simplemente dado y aparece como fatal...", para lo cual propone el "trabajo del concepto",

78- Tomado del programa teórico práctico de la cátedra Fundamentos y Constitución Histórica de Trabajo Social. Año 2010.

a no eximirnos de la tarea del pensar y a encontrar respuestas no solo teóricas, sino también políticas a los problemas que nos interpelan en el actual contexto

Entendemos la práctica, desde Tobin (2005), como un espacio académico que posibilita que las y los estudiantes establezcan relaciones de mediaciones entre los conocimientos teóricos que ya han acumulado en el trayecto recorrido de primero a cuarto año y los que están en proceso de construcción, y la realidad. Desde Tobin (2005), la práctica constituye un espacio para reconocer los nexos fundamentales entre la práctica del trabajo Social y el contexto más amplio de las relaciones sociales donde se definen los procesos de trabajo en la sociedad.

En este contexto y en el marco del proceso formativo desarrollado en la Escuela de Trabajo Social en el quinto año, entendemos que esta debe profundizar su alianza estratégica con la clase trabajadora y los movimientos sociales, desde el reconocimiento al proceso de cambios en el rol del estado como garante de los derechos ciudadanos gestado a partir del año 2003.

ALGUNAS CLAVES DEL PROCESO DE FORMACIÓN ACADÉMICO DEL QUINTO AÑO

Uno de los aspectos que marca el trayecto formativo del quinto año está centrado en la construcción del proyecto de intervención preprofesional generado desde las motivaciones e intereses de los y las estudiantes, de las posibilidades que otorga la institución Escuela de Trabajo Social y las instituciones con las que se celebran los convenios. En tal sentido, entendemos que esta lógica desencadena un proceso de construcción autogestivo en la definición del campo temático y la elección de la institución donde se desarrollará la práctica de intervención preprofesional. Esta construcción pone al sujeto-estudiante en una posición de autonomía relativa ampliada, que lo desafía a sostener un proceso a partir de sus elecciones y los recortes que deberá realizar de las situaciones problemáticas en las que intervendrá.

Esta perspectiva académica centra a los/las estudiantes en una posición de tener que reconocer y posicionarse teórica y metodológicamente, para fundar el diseño de sus estrategias de intervención.

La articulación de estas dimensiones que involucran los propósitos de los/as estudiantes, sus perspectivas teóricas y la práctica de intervención preprofesional posibilita que el pensar, el sentir y el hacer se integren sinérgicamente, superando la mera formación técnico-instrumental, situando esta práctica desde un posicionamiento ético-político.

-Otro aspecto a remarcar de este tipo de intervención preprofesional es el tiempo de permanencia en la institución, la que comienza

con los primeros acuerdos a finales del cuarto año y finaliza en el mes de noviembre del cursado del quinto año. En tal sentido, este espacio temporal permite procesos de inserción y acuerdos para la implementación de planes de trabajos que se entroncan con los programas y las acciones institucionales. De este encuadre, se puede visualizar -cuando estos acuerdos son posibles- la incorporación efectiva a los equipos técnicos institucionales, en los que los/as estudiantes son incluidos en instancias de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de las intervenciones realizadas institucionalmente.

-También, podemos identificar que este diseño académico se asemeja a una práctica de formación en servicio, ya que la intervención preprofesional contiene componentes de transferencia y de ejecución efectiva de acciones que refuerzan, amplían e interpelan las prácticas institucionales.

LAS ARTICULACIONES EN EL ESPACIO DE QUINTO AÑO

El proceso formativo que venimos describiendo requiere que la tarea docente asuma características horizontales entre las diversas cátedras que intervienen en el quinto año y que esta dinámica esté centrada en el intercambio y la coordinación, a partir de las demandas de las prácticas de intervención preprofesional y no desde las lógicas e intereses internos de las cátedras. Esta matriz opera desde el concepto de que todas las materias son específicas en el proceso formativo, ya que hay un nuevo vértice que orienta la tarea docente.

LA ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN PREPROFESIONAL

Nos proponemos los siguientes objetivos:

• Desarrollar una intervención preprofesional desde un marco referencial teórico-metodológico en una práctica institucional, comunitaria, grupal o familiar, en diversas áreas temáticas, tales como niñez, juventud, hábitat, género, salud, entre otras.

• Desarrollar habilidades y destrezas que permitan aprender aspectos del oficio del trabajo social, a partir de la formulación, implementación y sistematización de un plan de intervención preprofesional, desde un análisis fundado teóricamente.

Entre los objetivos pedagógicos, se promueve:

• la interpelación de la práctica de intervención desde las categorías teóricas construidas en el marco referencial;
• el desarrollo de la capacidad de expresión, de comunicar y defender conceptos e ideas;
• el trabajo en equipo, la capacidad de negociación, la articulación de acciones y el desarrollo de estrategias de articulación con redes multiactorales;
• La sistematización y evaluación de la intervención preprofesional.

LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS EN TRABAJO SOCIAL: DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN TORNO A LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL

La importancia de las actividades destinadas a la producción de conocimientos sobre la intervención profesional se relaciona de manera estrecha con el concepto de intervención fundada. Entre otros aspectos, resulta relevante, por un lado, el reposicionamiento del componente teórico en la orientación de la acción profesional; por otro, la necesidad de incorporar en la formación profesional actividades de indagación e investigación orientadas por una concepción de intervención profesional fundada. Desde esta perspectiva, serán contemplados los espacios de prácticas preprofesionales y la redacción del trabajo final.

Pero, ¿cuáles han sido los obstáculos en las modalidades de concebir la reflexión sobre la intervención profesional en la disciplina? ¿Cuáles son los desafíos que se presentan?

Si retomamos las cuatro preguntas que -de acuerdo a Margarita Rozas (2001)- constituyen la intervención profesional fundada (¿sobre qué?, ¿para qué?, ¿cómo? y ¿con quiénes?), podríamos decir que, durante la trayectoria de discusión sobre la producción de conocimientos en la disciplina, prevaleció la búsqueda de respuestas con énfasis en el cómo, interrogante articulador de las otras dimensiones relevantes del conocimiento disciplinar.

En la misma dirección, esta última tendencia es reconocida como una limitación por T. Matus (1995) cuando sostiene que la producción de conocimientos en trabajo social es cuando menos "dilemática". Entre las dificultades más importantes para explicar la débil inscripción disciplinaria en el campo de la producción de conocimientos, se encuentra la forma de relacionar la teoría y la práctica. En tal sentido afirma Matus, (1995: 3). "...en la medida que trabajo social restrinja su concepción al dilema de la acción, se encontrara encapsulado para trascenderla".

La principal fuente de interrogantes en las discusiones profesionales se dan respecto de las metodologías e instrumentos a seguir, con el objetivo de mejorar las maneras de intervenir, sin visualizar que "...para intervenir sólidamente se requieren mejores interpretaciones..." Matus, (1995:3). Si trabajo social subordina las respuestas al ¿sobre qué? y ¿para qué?, la discusión sobre ¿cómo intervenir? descuida el campo de producción de interpretaciones de la realidad y de las disputas por el sentido de la intervención. La búsqueda de teorías destinadas a interpretar las transformaciones sociales es central para una disciplina que, además de dar cuenta de la realidad social que enfrentan los países de América Latina en un particular periodo histórico, se pregunta respecto de los resultados de estas teorías o perspectivas cuando "son puestas en acción" (Quiroga, A. M., 1992: 121). Entonces, para producir conocimientos, es necesario: esclarecer los supuestos teóricos y el posicionamiento existente en cada propuesta de intervención.

Las tendencias teóricas, para Margarita Rozas (2004), conforman un "conjunto de proposiciones que dan cuenta de los fenómenos sociales". Más aun, para la autora, "una teoría no solo son intentos de explicar el mundo, sino esfuerzos para evaluarlo, comprender cuestiones de sentido, amplias Alexander, (1992). Entonces, una tendencia se refiere a un conjunto de ideas coherentes sobre el hombre, la sociedad, la historia a partir de las cuales se direcciona también una visión sobre la profesión en relación con la sociedad (Rozas, 2004).

De esta manera, al proceso de investigación e indagación, atribuimos la capacidad para producir saberes sobre los sujetos, sus condicionantes socioeconómicos y culturales, y los nexos entre estas condiciones y la sociedad de donde emergen (Matus, 2003), articulando intervención e interpretación. La dimensión ética y política de la producción de conocimientos se comprende también en cuanto la participación en los esfuerzos y la lucha por otorgar estatuto público a una gama de problemáticas que, a su vez, permiten la circulación del saber, lo cual genera procesos y prácticas institucionales que afectan directamente a los sujetos (Torcigliani, 1997).

Por este motivo, una primera cuestión central es revalorizar el componente teórico como partícipe constitutivo de la noción de intervención, con la finalidad de evidenciar, mostrar, construir las dimensiones de la realidad que interesan a las perspectivas profesionales. Desde Quiroga (2003:129) "la investigación debe ser concebida como un movimiento crítico de cuestionamiento al conocimiento ya dado, de búsqueda de nuevas categorías analíticas que den cuenta de los fenómenos y procesos frente a los que nos enfrentamos".

Una de las ideas más arraigadas en trabajo social afirma que las prácticas en sí mismas son fuente de aprendizaje y conocimientos respecto de los problemas sociales y de los sujetos con los que trabajamos.

En consecuencia, se atribuye al registro de las actividades desarrolladas y su posterior reflexión y ordenamiento la capacidad para producir conocimientos desde "el polo del hacer". Para Matus (1994), no es posible dar el salto entre la recolección de hechos y la producción teórica. Es necesario comprender los soportes teóricos subyacentes a nuestra forma de ver y operar en la realidad (Quiroga 2003).

Algunas de las dificultades que hemos encontrado en la forma de ordenar la intervención por medio de los informes de sistematización muestra que:

- el análisis del contexto en que se presentan las prácticas adquiere un carácter externo, descriptivo, con escasos nexos entre las condiciones y constricciones estructurales y los cursos de acción propuestos;
- las perspectivas teóricas aparecen como marco teórico general sobre "la problemática", sin relaciones con su incidencia en la orientación o fundamentación de las propuestas de intervención;
- la intervención profesional se define en una relación no diferenciada entre los objetivos institucionales y los objetivos profesionales;
- la orientación de la intervención queda librada al bagaje del profesional, sin mediaciones de validación profesional colectiva;
- el análisis institucional y de las problemáticas, al adquirir un carácter de externalidad al ejercicio profesional, desarrolla un esquema en el cual es difícil ubicar al propio trabajador social como un actor en los escenarios de intervención;
- el conocimiento producido en la academia está desprovisto de su capacidad de orientación de las prácticas, porque no alcanza a capturar los dilemas y las tensiones propios del campo profesionalizado; mientras tanto, las prácticas reales son relegadas tras una calificación de reproducción del orden instituido, que las deja fuera de consideración en sus aportes a la mirada sobre la realidad;
- el carácter no explícito de los supuestos epistemológicos y de su incidencia en la direccionalidad del proceso de intervención profesional se encuentra en la base de la debilidad de la posición del profesional en los espacios interdisciplinarios o equipos de trabajo. En el primer caso, persiste una posición para: paramédica, parajurídica, parapsicológica; en el segundo caso, predominan funciones administrativas o de control social;
- estas tensiones y distancias sin mediaciones restringen el crecimiento colectivo del campo de construcción de la disciplina, en sus dimensiones teóricas, en sus posiciones frente al escenario que plantean las políticas públicas y los espacios profesionales y, también, en relación al entramado de actores y los vínculos pro-

fesionales en el proceso particular de intervención (Torcigliani, 1997).

Por lo expresado, plantear el tema "del registro de las prácticas", como recurso que permite la significación de la intervención profesional, implica reconocer sus relaciones con una concepción de la intervención profesional fundada. Ello quiere decir: a) explicitar y recrear las perspectivas teóricas que configuran la discusión sobre un campo de intervención, como construcción de la mirada y la posición del profesional; b) dar cuenta de la configuración de los escenarios, la institucionalidad del Estado, las características de las políticas públicas y las interacciones entre los actores que intervienen, así como también la ubicación del profesional como actor en el campo; c) dar cuenta del proceso relacional de construcción del vínculo/ trabajador social/sujeto singular-colectivo (Torcigliani, 1997). De estas reconstrucciones, surge la posibilidad de fundar el campo problemático de la intervención.

El "Seminario de Sistematización y Redacción del Trabajo Final o Tesina" propone acompañar a los alumnos del quinto nivel, a fin de que establezcan relaciones entre las dimensiones que configuran una comprensión integral de la noción de intervención y sus interacciones recíprocas. Esta reflexión se desarrollará en congruencia con el proceso teórico/práctico de aproximación al campo problemático que los alumnos vienen desarrollando a partir del "Seminario Diseño de las Estrategias de Intervención".

En este sentido, los contenidos resultan de una indagación respecto de las perspectivas teóricas que fundamentan las prácticas en un campo específico de intervención, los ámbitos societales, institucionales y de las políticas públicas; los sujetos sociales participantes del proceso y de las instancias y los momentos de carácter metodológico e instrumental de la intervención, dando respuestas de esta manera al conjunto de cuestiones que constituyen la intervención fundada y que, a los fines didácticos, podríamos mencionar como el ¿sobre qué?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿con quiénes?

El recorrido por las diversas instancias del proceso de sistematización y registro requiere plantear un sentido explícito de indagación. El inicio del proceso de la escritura de tesina se orienta a la definición del objetivo del trabajo, el cual puede enfocarse en diversos planos de la intervención desarrollada por los alumnos. En esta instancia, se enfatiza el carácter teórico y conceptual del proceso reflexivo, a los fines de facilitar un distanciamiento crítico de su propia praxis y advertir los nexos entre perspectivas y acciones.

Las temáticas podrán definirse en diferentes niveles de análisis, aunque los contenidos deberán orientarse a la recuperación de la in-

tervención comprendida de manera integral, configurando un campo problemático y denotando la incorporación de los componentes de esta concepción de la intervención.

A partir de estas definiciones, se indagarán -como fuentes de datos- los registros, informes de avances, aportes de la supervisión, los cuales constituyen material de análisis e interpretación en cuanto aportan a dilucidar o fundar los interrogantes. El seminario aporta herramientas para la interpretación y el tratamiento de la información disponible. En esta tarea, adquiere relevancia la lógica empleada en la producción de información, en sus modalidades específicas y sus supuestos de relevancia teórica.

El producto esperado como trabajo final o tesina requiere una presentación consistente con los objetivos planteados, mostrando un ejercicio reflexivo y fundado, una producción que aporte comprensión respecto del proceso de intervención destacando los aspectos significativos. El registro se configura como relevante al formar parte de procesos complejos de prácticas institucionales, profesionales, sociales, imbricadas entres sí, desde las cuales una reflexión sobre el registro de campo recibe su sentido, orientación y practicidad. Podemos distinguir entonces, por un lado, entre el contexto en que se genera la información, los diversos procesos que intervienen en su flujo, almacenamiento y disponibilidad de la información y, por otro, los dispositivos materiales concretos que se emplean en los contextos mencionados (Samaja, 1998).

En esta línea, decimos que las propuestas de recolección y registro de información han sido atravesadas por los marcos teóricos predominantes en cada momento en el interior de nuestra profesión, por los contextos políticos en que se desarrollaron y de acuerdo a la praxis específica de nuestra intervención (Torcigliani, 1995).

UN PROCESO ABIERTO

A partir de la concurrencia de esfuerzos y de la búsqueda de modalidades innovadoras desde el punto de vista pedagógico, se ha configurado un espacio curricular, cuyo diseño ofrece verdaderas potencialidades para “reinventar el oficio” (Matus, 2005). El proceso que transcurre a partir de la reformulación del quinto nivel relaciona e integra los espacios de docencia-indagación/formación-estudio/supervisión-intervención del trabajador social en campos específicos a partir del entramado de actores interrelacionados. Se conforman instancias de acción-reflexión y de análisis conceptual que, en su doble expresión como procesos y productos, contribuyen con un aporte genuino de trabajo social, tanto a nivel de los aprendizajes, como también hacia el fortalecimiento

y densificación de la praxis profesional inscripta en las instancias públicas de intervención profesional.

Aquí, retomamos una afirmación que hiciera Teresita Mathus 1995 cuando platea que el desafío de mediación entre interpretación e intervención es un elemento clave en trabajo social y que una vía de formación profesional orientada a profundizar en el puede ser generosamente fructífera.

BIBLIOGRAFÍA

Allende, Andrea Silvana, González, Natalia Devora y Russo, Miguel Antonio (2010)

El mundo del revés. La vida en los Institutos. Trabajo Final de Licenciatura en Trabajo Social. Córdoba. Escuela de Trabajo Social.

Argumedo, Alcira (2005)

Crisis de las Ciencias Sociales en la Argentina en Crisis. Buenos Aires. Consejo de Decanos, FCSyH.

Bistué, Nilda (2005)

"El trabajo de lo negativo. Avatares del pensamiento crítico", en Follari R (Coord) La proliferación de los signos. La teoría social en tiempos de globalización. Rosario: Homo Sapiens.

Matus, Teresita (1993)

"El dilema de la producción de conocimientos en Trabajo Social". Ponencia presentada en el Primer Encuentro Regional de Escuelas de Trabajo Social Cono Sur. Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.

Netto, Paulo (2002)

"Reflexiones en torno a la cuestión social", en AA.VV.: Nuevos escenarios y práctica profesional. Una mirada crítica desde el Trabajo Social. Buenos Aires. Espacio Editorial.

Programa teórico práctico FCHTS, Cátedra A. Escuela de trabajo Social UNC. Año 2010.

Quiroga Fausto Neto, Ana María (1992)

Crisis, conocimiento social e investigación en el contexto latinoamericano. La investigación en Trabajo Social. Lima. ALAETS-CELATS.

Quiroga, Consuelo (1992)
La investigación en Trabajo social. Lima, ALAETS-CELATS.

Rozas Pagaza, Margarita (2001)
La intervención profesional en relación a la cuestión social: el caso del Trabajo Social. Buenos Aires. Espacio.

Rozas Pagaza, Margarita (2005)
"Tendencias teórico-epistemológicas y metodológicas en la formación profesional", en: Molina, María Lorena: La cuestión social y la formación profesional en trabajo social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana. Buenos Aires. Espacio-ALAETS.

Samaja, Juan (1998)
Epistemología y Metodología. Elementos para una Teoría de la investigación científica. Buenos Aires. Ediciones Eudeba.

Tobin, Patricia
Ponencia "Reflexiones sobre la práctica en el proceso de Formación de los Trabajadores Sociales", Revista Cátedra Paralela N° 2, Año 2005. ISSN 1669-8843.

Torcigliani, Nilda Inés (1995)
"Registro de campo". Acto Social, 5. Córdoba.

Torcigliani, Nilda Inés (1997)
"Seminario-Taller: Investigación e Intervención". Utopías, 1(3). Entre Ríos: Facultad de Trabajo Social, UNER.

EL DESAFÍO DE LO INTERDISCIPLINARIO. EXPERIENCIA DE LA CÁTEDRA TEORÍAS SOCIALES CONTEMPORÁNEAS EN LA CARRERA DE LIC. EN TRABAJO SOCIAL DE LA FHYCS- UNAM

Myriam Barone
Celia Draganchuk
Laura Krujoski
Mariana Andrujovich

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones.

Tucumán 1946, Posadas, (3300), Misiones
0376- 4434344
myeleba@hotmail.com; celchuk30@hotmail.com

Eje Temático: Estrategias para la formación en prácticas interdisciplinarias

INTRODUCCIÓN

La interdisciplinariedad conlleva a la generalización de formas cooperadas de investigación, a la producción de cambios estructurales en las instituciones científicas y universitarias, así como a nuevas relaciones entre la sociedad y los sectores productivos. En el contexto educativo, la interdisciplinariedad se evidencia a través de prácticas específicas en el aula; la visión multidimensional de los fenómenos, propuesta por la interdisciplinariedad es sin duda, uno de los principales enfoques desde los cuales trabajo social se acerca a su objeto de estudio.

En el actual contexto socio-histórico el ejercicio profesional del trabajador social se caracteriza por el trabajo en equipos interdisciplinarios. Esta perspectiva, la formación guiada por la reflexión interdisciplinaria, debe convertirse en un modelo de currículo abierto y flexible para formar profesionales críticos, capaces de defender sus posturas y proponer nuevas formas de intervención y acción social, que permitan miradas alternativas para la profesión.

Actualmente la carrera de Trabajo Social de la FHyCS de la UNaM ha reformulado su plan de estudio, el cual tiene como objetivo principal profundizar el conocimiento de las teorías sociales, complejizando las lecturas de los fenómenos sociales contemporáneos. En este contexto, la asignatura reviso distintos enfoques multidisciplinarios, a fin de

ofrecer a los alumnos diversas perspectivas teóricas provenientes de campos disciplinarios distintos.

LA NOCIÓN DE INTERDISCIPLINARIEDAD EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Varios especialistas en el tema (Dogan, Álvarez, Rugarcía, entre otros) señalan que hablar de interdisciplinariedad, cuando se imponen visiones de tipo holístico, integrador y pluralista en el conocimiento, resulta un reto. Para quienes la rigurosidad y las competencias específicas de cada disciplina es lo tradicional, intentar un diálogo de saber más profundo, lejos de contribuir a un acercamiento certero de los diferentes objetos de estudio, alienta la falta de rigurosidad, el malentendido de conceptos y desvía el progreso y acumulación de conocimientos específicos, propios del saber disciplinar.

Sin embargo, frente a la creciente complejidad de los problemas de las ciencias sociales y el nuevo orden mundial donde las barreras geográficas y culturales desparecen y nos plantean nuevos retos cognoscitivos, tal vez sea el momento preciso para dar el debate sobre le necesidad de construir una red de conocimientos que no solo mire las partes y procesos aislados de los problemas sociales, sino que también permita entender los problemas como resultado de la interacción y dinámica de sus partes.

Para definir la interdisciplinariedad Dogan (1975) afirma que resulta importante hablar de lo que se entiende por disciplina, ya que es a partir de la existencia de las disciplinas que se puede hablar de la interdisciplinariedad.

La disciplina en este proceso es entendida como una categoría organizacional en el seno del conocimiento científico, instituye la división y especialización del trabajo y responde a la diversidad de los dominios que recubren las ciencias. Si bien está englobada a través de un conjunto de conocimientos científicos más vasto, una disciplina tiende naturalmente a la autonomía.

En este sentido, Dogan (1975) señala que el enfoque multidisciplinario es engañoso porque propugna la división de la realidad en diversos fragmentos. En algunos trabajos se procede por divisiones: enfoque filológico, antropológico, histórico, etnológico, psicológico y sociológico. Este desfile de disciplinas, que no coinciden casi nunca, permite en el mejor de los casos un paralelismo útil, pero no una síntesis. En realidad, cuando se emprenden investigaciones relativas a varias disciplinas, lo que se hace es combinar segmentos de disciplinas y de especialidades, no disciplinas completas. Por ello el autor prefiere la noción de hibridación, que denota la recombinación de fragmentos de ciencias.

Siguiendo a este autor, en las ciencias sociales, como en las ciencias naturales, el progreso científico se logra sobre todo en las interfaces, en los intersticios de las disciplinas. Las innovaciones más originales y fecundas resultan de la recombinación de especialidades situadas en el punto de confluencia de varias disciplinas, que no son necesariamente contiguas. El punto de contacto fecundo se establece entre especialidades y sectores, y no paralelamente a las fronteras disciplinarias. De esta manera propone que la noción de interdisciplinariedad debería sustituirse por la noción, más adecuada, de transespecialidad o poliespecialidad.

APORTES INTERDISCIPLINARIOS A PARTIR DE LA CÁTEDRA DE TEORÍAS SOCIALES CONTEMPORÁNEAS

La asignatura Teorías Sociales Contemporáneas forma parte de la estructura curricular de Trabajo Social· ubicada en 3er año, dentro del área de teorías sociales, su cursado es obligatorio y se ajusta al régimen cuatrimestral. Uno de los objetivos que tiene la cátedra es introducir a los alumnos en el estudio de las principales teorías sobre lo social en el marco del desarrollo de las Ciencias Sociales después de la segunda guerra mundial. Para ello, nos hemos propuesto los siguientes objetivos: 1)- Que los alumnos reconozcan los principales enfoques teóricos que operan como trasfondo de la Teoría Social Contemporánea; 2)-Posibilitar la comprensión y profundización de los alumnos de los principales enfoques teóricos de la actualidad; y 3)- Introducir a los alumnos en los debates multidisciplinares de mayor relevancia en nuestros días.

Entendemos aquí a la Teoría Social como una configuración compleja de conceptos y de relaciones entre conceptos, para ello reunimos los principales aportes de autores provenientes de diferentes marcos disciplinares, con el objetivo de brindar a los alumnos un conocimiento acorde a la actual complejidad de los fenómenos sociales y aportar formas científicas de mirar el mundo escapando a la visión ingenua del sentido común en un contexto de permanentes cambios y transformaciones.

Por lo expuesto, esta asignatura busca ser entonces un recorrido por algunas de las principales corrientes del pensamiento social contemporáneo con una propuesta: que el estudio de estos no sea un ejercicio arduo, alejado o totalmente abstracto, sino relacionado directamente con algunos de los problemas centrales de la sociedad contemporánea.

El programa se divide en tres grandes bloques temáticos, el primero en relación a la Teoría Social en la era Global y el desafío de lo multidisciplinario, el segundo focaliza la mirada en la política/democracia, acción colectiva y movimientos sociales y el tercero con los fundamen-

tos teóricos contemporáneos acerca de las transformaciones en el trabajo y la nueva cuestión social. Al interior de cada bloque se trabajan contenidos conceptuales tales como:

1. Las ciencias sociales en la época de la globalización: Debates en las Ciencias Sociales de 1945 al presente. Nuevos enigmas históricos y teóricos desafían a la ciencia social. Nuevos paradigmas en las ciencias sociales. Desafío de lo multidisciplinario. Que es la Globalización. Del ágora al mercado. La Teoría de la sociedad del Riesgo.
2. Política, democracia, representación y participación en nuestra sociedad actual (énfasis en A. Latina y Argentina). Las dos caras del Estado. La sociología de la acción: Democracia y actores políticos, los movimientos sociales, "Indignados, entre el poder y la legitimidad". En busca de la política: la deconstrucción de la política, lo público y lo privado.
3. La nueva era de las desigualdades: El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones y estatus del individuo. La individualización de lo social. Precarización de las relaciones de trabajo y la proliferación de "nuevos riesgos". La ética del trabajo y los nuevos pobres. Repensar la justicia social.
4. Las estrategias de la reproducción social: la reproducción social, la construcción del espacio social, estructuras patrimoniales y estrategias de reproducción, las luchas de competencias y la traslación de la estructura, la representación de la posición social.

Dichos contenidos son abordados desde propuestas de autores tales como: Bourdie, Beck, Bauman, Dubet, Melucci, Touraine, O`Donnell, Dogan, Giddens, Wallerstein, entre otros; todos provenientes de distintos marcos disciplinarios -ciencias políticas, antropología, sociología y economía-.

El contexto socio-histórico a dado lugar a una nueva cuestión social que exige de una formación profesional capaz de interpelar y realizar un análisis integral de nuevos problemas sociales, que no pueden responderse únicamente desde un campo disciplinar. La nueva Cuestión Social es definida por Iamamoto (1999) como la relación capital trabajo, y desarrolla dicha idea, situando su análisis en la etapa industrial del capitalismo, para Robert Castel todas las formas de miseria vigentes en el mundo actual; tales como el desempleo, la delincuencia, las personas de la tercera edad sin cobertura social, los problemas de salud pública no contemplados en las políticas, etc., son muestras o concretizaciones de la "nueva cuestión social".

La Cuestión Social en la que Iamamoto analiza la estructura social de las sociedades industriales, sitúa al Sujeto Social como alguien con un lugar en la sociedad, según su pertenencia a un ámbito laboral (tra-

bajo asalariado), un ámbito de especialización (profesión u oficio en la que se formó), ámbito familiar, ámbito de estudio, etc.

Por la complejidad de esta realidad, es necesario que las herramientas teóricas orienten el pensamiento y den sentido a las herramientas técnicas, permitiendo dilucidar la posición política y ubicar a la intervención del Trabajo Social o a la práctica profesional, como practica social intencionada, pensada y situada en el mercado laboral con comprensión compleja.

A MODO DE REFLEXIÓN: EL DESAFÍO DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA FORMACIÓN DE TRABAJO SOCIAL EN LA UNAM

Según Jiménez y otros, hoy en día se exige una formación y profesionales comprometidos con la búsqueda e integración sistemática de teorías, métodos, instrumentos y en general, fórmulas de acción científica de diferentes disciplinas, a partir de una concepción multidimensional de los fenómenos y del reconocimiento del carácter relativo de los enfoques científicos por separado. Se apuesta por la pluralidad de perspectivas con base en la investigación, búsqueda que implica la práctica de la interdisciplinariedad.

Para estos autores, en Trabajo Social es especialmente necesaria la interdisciplinariedad, dado que los fenómenos propios de los que se ocupa requieren de la integración de los aspectos principales del sistema de conocimientos y las habilidades de las ciencias sociales, para su comprensión y para lograr hacer propuestas de intervención.

Las transformaciones políticas, económicas y sociales del siglo XXI exigen la formación de profesionales que puedan interpelar e interpretar científica e integralmente la realidad social contemporánea. Para esto, deben ser capaces de interpretar y argumentar en los distintos contextos, trabajo que se logra eficazmente en la capacidad de integrar grupos de trabajo interdisciplinarios que permitan y propicien diálogos de saberes y abordajes holísticos.

Ahora bien, la manera como se llevan a cabo los procesos pedagógicos en una clase, implica una forma de asumir la interdisciplinariedad en el ámbito de educación superior. Las relaciones entre el conocimiento, temas, preguntas y objetivos dentro de un curso, determinan las perspectivas que son transmitidas a los estudiantes y que marcan las pautas de su desarrollo.

Siguiendo a estos autores, la formación requiere un modelo de currículo abierto y flexible para formar profesionales críticos, con competencias argumentativas, que sean capaces de defender sus posturas y proponer nuevas formas de intervención y acción social frente a las realidades, propuestas integradoras que permitan miradas alternativas

de solución holística a la problemáticas. En el Trabajo Social la interdisciplinariedad supone integralidad, entender que las situaciones sociales y humanas son multifactoriales y multicausales. (Jiménez, Pallares y Bustamante: 2005).

Algunas de las principales barreras en el trabajo interdisciplinario se relacionan con la falta de un lenguaje común, el egocentrismo intelectual que impone cada disciplina como algo prioritario, las estructuras institucionales y procedimientos existentes; la falta de una concepción sistémica y sistemática de la complejidad de los distintos saberes y problemas, y la reticencia a reconocer que más que una ciencia blanda y superficial, la interdisciplina permite fortalecer las disciplinas por el abordaje de los problemas desde perspectivas diferentes

Varios autores señalan que existe incongruencia cada vez mayor entre nuestros saberes desarticulados, y compartimentados y, por otro lado, los problemas cada vez más complejos y multidimensionales de la sociedad, que implican redefinir las habilidades y competencias en la Enseñanza Superior y la investigación, con base en competencias, que integren disciplinas, conocimientos y habilidades. Asímismo, la interdisciplinariedad contribuye a generar pensamiento flexible, desarrolla y mejora habilidades de aprendizaje, facilita el entendimiento, incrementa la habilidad de acceder al conocimiento adquirido y mejora habilidades para integrar contextos disímiles.

En ese sentido, la interdisciplina, más que un término, debe ser una estrategia pedagógica, que conceptualice los propósitos y la planificación del proceso, con una previa evaluación del sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez de Zayas, C. (1990)
Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente-educativo en la Educación Superior Cubana. Ed. EMPES, MES. Ciudad de La Habana.

Álvarez, M. (2003)
La interdisciplinariedad en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias.

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, Nº 3 (Junio 1999-Diciembre 1999).

Carvajal Escobar, Yesid (2010)
Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. En Revista Luna Azul, Universidad de Caldas.

Dogan, M.
¿Interdisciplinariedad? 1975. 1 de Agosto 2005. http://www.chasque.net/frontpage/relacion/anteriores/9706/interdisciplinas.html (consultado el 10 de junio de 2013).

Dogan, Mattei (1994)
Disgregación de las ciencias sociales y recomposición de las especialidades. En: Revista Internacional de Ciencias Sociales, Nº 139. Balance actual de la Sociología I. Pág. 37-53.

Garrafa, V. (2004)
Multi-inter-transdisiciplinariedad, complejidad y totalidad concreta en bioética. Disponible en: http://www.bibliojuridica.org/libros/4/1666/9.pdf (Consultado: 10 de junio de 2013)

Iamamoto, Marilda (2003)
El Servicio Social en la contemporaneidad. São Paulo, Cortéz Editora.

Jeffrey, Alexander C. (1992)
Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial: análisis multinacional, Barcelona, Gedisa.

Jiménez Becerra, Javier; Pallares Prado, Diana y Bustamante, S. Mónica (2005)
Interdisciplinariedad y formación en Trabajo Social. En revista Tendencias y Retos Nº 10.

Posada, R. (2004)
Formación Superior Basada en Competencias, Interdisciplinariedad y Trabajo Autónomo del Estudiante. Universidad del Atlántico, Facultad de Educación.

Richard, N. (1998)
"Antidisciplina, Transdisciplina y Redisciplinamientos del Saber". Revista de Estudios Sociales. Bogotá: Universidad de los Andes, Fundación Social.

Rosas, Margarita (2005)
Entrevista a A. Stolkiner, Disciplina-Interdisciplina. Buenos Aires.

Rugarcía, A. (2005)
La Interdisciplinariedad: El Reino de la Confusión. Centro Golfo: Universidad Iberoamericana.

Stolkiner, A. (1999)
"La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas", Revista Campo Psi, año 3, Nº 10. Rosario.

EL INICIO DE LA CARRERA DOCENTE A TRAVÉS DE LAS CONVOCATORIAS DE BECARIOS INICIALES EN ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Mag. María Cecilia Beitía
Karla Prieto (estudiante)
Mónica San Martín (estudiante)
Yamile Adad (estudiante)

Universidad Nacional del Comahue

Buenos Aires Nº 1400, (8300) Neuquén
0299 4473966 - 0299 154590358
macbeitia@yahoo.com.ar

Eje Temático: Políticas y Procesos de formación docente para la enseñanza superior universitaria.
Palabras claves: Universidad; Inclusión; Enseñanza; Aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Analizar los procesos que se desarrollan al interior de las aulas con los estudiantes, nos motiva a reflexionar acerca de un espacio favorecedor para el crecimiento y el cambio.

Efectivamente es en el aula donde docentes y estudiantes conjugan nuevos pensamientos, intentando salir de linealidades caducas e incorporar nuevos saberes desde la complejidad de las relaciones actuales. Dentro de la Carrera Licenciatura en Servicio Social de la Universidad Nacional del Comahue, se presenta la experiencia desarrollada con los estudiantes a partir del cuarto año de la carrera, correspondiente a las asignaturas Servicio Social Familiar y Práctica de Servicio Social Familiar, correspondientes al cuarto y quinto año de la Carrera.

Dentro de las diversas prácticas que se desarrollan en la Universidad, están aquellas que hacen a la formación, que se constituyen como reflejo del campo disciplinar.

Aquí la práctica se desarrolla en instituciones, específicamente con la atención de situaciones familiares, en este contexto la enseñanza se manifiesta en una trama sensible, de grandes percepciones de la realidad cambiante, modificable en permanente juego de relaciones sociales. Aparece el rol docente como mediador entre un saber especializado y el sujeto en formación. Aquí el objetivo está dirigido a lo que Matura-

na llamó “dominios de experiencia” ¿desde dónde miramos? ¿Cómo ve el otro las cosas? ¿Cómo construye su experiencia?

Trabajar con situaciones reales, y analizarlas disciplinadamente, permite establecer continuidad entre prácticas de estudiantes y las propias del oficio científico. Hacer ciencia en la universidad significa ser capaz de conjeturar, hipotetizar, entender críticamente y reconocer lo complejo de las relaciones, de los vínculos.

UNA MIRADA DE LA PRÁCTICA Y LA INCLUSIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Abordar los procesos socio - históricos en la formulación de la enseñanza en la Universidad, supone descifrar la conjunción existente entre una manera de comprender la naturaleza básica de una práctica y la finalidad social que comporta la misma. En este caso la práctica representa la enseñanza, la finalidad, las intervenciones que vamos valorando día a día como educativas en este proceso de enseñar y aprender.

De este modo comprendemos a las prácticas no como meras acciones o conjunto de técnicas que llevan a cabo los estudiantes, sino como procesos públicos bajo los que determinadas actividades se constituyen y definen socialmente. La constitución de una determinada práctica expresa una lógica y una construcción que cobra sentido a lo largo de un hilo argumental que se desarrolla históricamente. “No es suficiente conocer el conjunto de relaciones en cuanto existen en un momento dado, sino que importa conocerlas genéticamente, en su movimiento de formación, puesto que cada individuo no es solo síntesis de las relaciones existentes sino de la historia de esas relaciones”. (Gramsci, 1985).

El docente universitario se reconoce a sí mismo por su profesión de origen y se identifica con el título de grado y luego el título de postgrado por el cual se formó, lo pedagógico en general no forma parte del saber especializado, sino más bien el prestigio proviene del dominio de un saber científico determinado. Se trabaja con problemas propios desde cada campo de conocimiento particular. Allí se suma a los estudiantes en un trabajo riguroso, meticuloso de conocimiento científico en un saber particular, propio de un campo disciplinar específico.

En quinto año, desde la Practica de Servicio Social Familiar, perteneciente a la Carrera Licenciatura en Servicio Social carrera de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue, contamos con procesos de práctica supervisados semanalmente a través de ateneos grupales y supervisiones individuales, donde el estudiante se sumerge en el mundo social desde diferentes espacios institucionales.

Se trabaja con situaciones familiares derivadas por las instituciones vinculadas a través de convenios anuales de prácticas supervisadas. Toma relevancia en esta instancia lo procedimental, donde la actividad se desarrolla y adquiere significado en cada entrevista planificada. Se trata de transitar el camino de la capacidad a la competencia, en instancia práctica actuando el rol pre profesional. Aquí lo actitudinal se vuelve más inmediato, más cercano. En la relación supervisión - alumno toma vivencia lo vincular, se trata de un espacio de encuentro que actúa como principio dialógico en el encuentro con ese otro.

Hasta acá lo que constituye el acercamiento de los estudiantes a prácticas de grado, supervisadas y lo que posibilita en estos años avanzados transitar el camino del encuentro en aprendizajes más específicos o con cierta especificidad en diferentes temáticas, ofreciendo la Universidad para ello propuestas de inclusión en donde docentes y estudiantes pueden encontrarse en lo que se conoce como investigación y/o extensión. La extensión Universitaria precisamente a través de los Proyectos de Voluntariado Universitario crea un ámbito propio para fortalecer la integración entre la universidad y la sociedad. El objetivo en este espacio es generar puentes que liguen las tareas realizadas "extra muros" o en el caso de Comahue "extra bardas" tratándose de una de las funciones de la Universidad Pública. Asimismo se propone incentivar el compromiso de los estudiantes con el medio social.

LA EXPERIENCIA EN ACTIVIDADES DE VOLUNTARIADO UNIVERSITARIO DESDE LAS ESTUDIANTES COMO PROTAGONISTAS DE ACCIÓN

En función de lo antes expuesto, La asignatura Práctica de Servicio Social Familiar a través de un proceso teórico-metodológico, propone experiencias de intervención en situaciones familiares, abordadas desde un ámbito institucional como lo es PAMI, sustentada en diversos campos disciplinares que abordan a la familia desde la perspectiva de las ciencias sociales, para luego abordar la misma como un ámbito de co-transformación para el Trabajo Social Familiar.

De esta manera, y de acuerdo al encuadre de trabajo planteado por la Cátedra, se produce la inserción en la institución, con el fin de poner en práctica una serie de herramientas metodológicas (conducción de entrevistas, observaciones participantes, construcción de hipótesis) que orientan cada intervención concreta en el campo familiar. En este marco la construcción de dichas intervenciones va de la mano de supervisores quienes tienen la tares de apoyar y orientar en el campo

pre-profesional, a los estudiantes, otorgando herramientas desde su bagaje profesional, para quienes transitan la formación académica.

De esta manera y continuando con este encuadre de trabajo, desde la cátedra de Práctica Servicio Social Familiar se propone el abordaje y atención directa a adultos mayores y sus familias, que presenta a la institución PAMI UGLXVI de la Ciudad de Neuquén Capital y cuyo abordaje se realiza a través de entrevistas diagnostica, de seguimiento, de derivación y de gestión de demandas propias de esta etapa de retiro y vejez, proponiendo la realización del Proyecto de Voluntariado Universitario "Cuidado y Atención de la Vejez" perteneciente a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue.

El objetivo principal, se orienta a brindar herramientas para cuidar y atender desde un abordaje integral, a los adultos mayores que requieren de acompañamiento, cuidados y asesoramiento en las actividades de la vida diaria.

En este sentido al remitirnos al imaginario social, se observa cómo se relaciona "vejez" con decrepitud, inhabilidad, improductividad, incapacidad de aprender nuevos conocimientos, asociando al adulto mayor con una etapa productiva terminada, con historias de vida para ser "contadas", como anécdotas, leyendas, conocimientos poco actualizados y por lo tanto desvalorizados. En esta línea, el Proyecto de Voluntariado persigue como fin principal romper con esta concepción, revalorizando en primera instancia al adulto mayor como sujeto de derecho, el rol de la familia del adulto mayor, como sostén y contención del mismo, al encontrarse este en la etapa de retiro de la vida activa, haciéndose cada vez más vulnerable, implicando un aumento en los cuidados y atenciones en relación a la calidad de vida del adulto mayor, en el marco de lo cual surge con mayor fuerza el rol de un tercero que contribuye con los cuidados del adulto mayor siendo de gran apoyo para el sistema familiar, como lo es el rol de Cuidador. Es un rol que en su ejercicio, brinda apoyo al adulto mayor en las actividades de la vida diaria, manteniéndolo en su hogar el mayor tiempo posible y conveniente, inserto en su comunidad y conservando sus roles familiares y sociales, con el fin de mejorar su calidad de vida.

Al abordar la experiencias como cuasi profesionales, damos cuenta que la participación en estos ámbitos es un factor motivador de importancia, e insta a las personas que realizan esta actividad de manera práctica a transformarse en un recurso humano calificado para la tarea, tanto como cuidadores domiciliarios y como futuros profesionales, intentando construir una formación, desde una perspectiva integral e integrada de la vejez y del envejecimiento, busca potenciar aquellos aspectos ligados a la relación cuidador domiciliario-persona cuidada, priorizando la flexibilidad en el trato personal, la adaptación al desempeño de sus funciones, el acompañamiento con una actitud de comprensión

y escucha, respetando la autonomía y favoreciendo la autoestima del adulto mayor.

El desarrollo del proyecto ha sido válido en todo su extensión, dando cuenta de que no existen recetas mágicas que garanticen la excelencia de la intervención en el campo profesional, pero si la oportunidad de aprehender y enriquecer nuestro ECRO, posibilitando a quienes participamos de esta experiencia ser agentes de cambio obrando en función de la realidad en la cual intervenimos.

INICIANDO EXPERIENCIAS EN ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN

A fin de continuar con la inclusión de estudiantes en procesos de investigación, presentamos este año y por vez primera, a dos estudiantes a participar como becarios del proyecto de investigación aprobado en esta convocatoria titulado bajo el nombre "Trabajo Social en Perspectiva Socio jurídica: aproximaciones al campo de actuación profesional", Código 04-D090, el mismo presenta como objetivo general: Identificar, describir y analizar las prácticas de actuación profesional del Trabajo Social en perspectiva socio jurídica que se desarrollan actualmente en la Región Comahue.

Desde este punto y teniendo en cuenta que las estudiantes presentadas cursaron y aprobaron en el año 2012 la Práctica Servicio Social Familiar, desde la temática Gerontológica es que se presentan propuestas de investigación de trabajo familiar en el ámbito de la gerontología, con implicancias en el trabajo social forense desde la perspectiva socio jurídica. A la hora de considerar los derechos de las personas mayores es necesario situar cual es la referencia teórica de la vejez. La vejez se encuentra ordenada desde una política de edades, pensarla de este modo implica reconocer el control social que toda organización humana ejerce sobre el desenvolvimiento de los individuos con relación al concepto de edad. Pensar la vejez de este modo nos permite explorar las maneras en que se problematiza. Tratar a la vejez de este modo requiere para quienes trabajamos con adultos mayores, responsabilidad, criticidad permanente desde lo académico - científico hasta lo técnico profesional.

En Argentina, los derechos de los adultos mayores se encuentran en tímido tratamiento (Isolina & Adolfo, 2006). El Derecho a la Ancianidad es una de las últimas disciplinas que incorpora el derecho, hace tan solo 25 años que ha comenzado a desarrollarse un proceso de formalización de los derechos de los ancianos con carácter integral gracias al consenso internacional. En el contexto jurídico ser anciano significa vivir condicionado por los factores biológicos propios de este tiempo.

El adulto mayor, en esta sociedad y bajo las lentes del derecho actual está situado en situación de inferioridad, en el lugar del débil. Es decir, se verá que no solo muchas veces el adulto mayor actúa como sujeto pasivo sino que es visto como tal para las legislaciones vigentes.

Desde el ámbito normativo en nuestra Constitución Nacional el reconocimiento de los derechos de la ancianidad resulta extremadamente débil, solo contamos con alguna referencia en el art. 75 inc. 23 y en el inc. 22 referido a la vigencia de los Tratados y Pactos Internacionales en materia de Derechos Humanos. El derecho a la ancianidad se ocupa de abordar de manera integral las cuestiones jurídicas relacionadas con las personas de sesenta años y más, o bien que hayan entrado en edad jubilatoria; en virtud de las características existentes especiales. (Isolina & Adolfo, 2006).

La tendencia demográfica hacia el envejecimiento se presenta en el país y en nuestra región Comahue como una realidad innegable. Resulta un nuevo fenómeno la progresiva longevidad de las personas, se trata de uno de los fenómenos más relevantes después del último cuarto del siglo XX. Ya en la Primera Asamblea Mundial de Envejecimiento, llevada a cabo en Viena en el año 1982, se advierte acerca de este fenómeno a nivel mundial.

Tanto es así que ya en Países de América Latina como es el caso de Uruguay primero y Argentina después, el envejecimiento aparece como tema primordial en la agenda pública.

En el marco del proyecto de investigación mencionado, las estudiantes elaboraron un plan de trabajo que pretende focalizar en las actuaciones profesionales de los trabajadores sociales que desarrollan su actividad en vinculación con los cuidadores domiciliarios de adultos mayores de la ciudad de Neuquén.

Las preguntas de investigación que orientan este trabajo son:

1) ¿Cuál es el encuadre normativo de los cuidadores domiciliarios de la ciudad de Neuquén?

2) ¿Cuáles son los alcances y las limitaciones de estas normas, en perspectiva socio jurídica?

Metodológicamente se propone una investigación cualitativa, centrada en el estudio de fuentes primarias, secundarias y en la identificación, descripción y análisis de las actuaciones profesionales de los trabajadores sociales de la ciudad de Neuquén. Los resultados serán de utilidad para la propuesta de nuevas normativas que aseguren un mejor desempeño de los cuidadores domiciliarios.

A MODO DE CIERRE

Se enuncian en esta presentación experiencias docentes, de investigación y de extensión universitaria, tres funciones universitarias básicas que organizan la vida de los académicos en la enseñanza superior universitaria argentina.

El ingreso a la carrera docentes puede producirse por cualquiera de estas tres funciones, pero sin duda, en la medida que la oferta para los interesados noveles, esté planteada desde sus inicios en términos de integralidad de funciones, esto es, sin separar la actividad docente áulica, la investigación en gabinete y la extensión desvinculada de las anteriores, la oferta para los ingresantes adquiere cualidades centrales, al menos para el pensamiento universitario contemporáneo, entendiendo por tal el que surge de la reforma de 1918.

La integración de estas tres funciones básicas universitarias, transversalizadas por la "Función Social de la Universidad" que le confiere un colorido particular, constituyen el marco desde donde analizar la propuesta aquí presentada.

Entendemos que la convocatoria del CIN para la incorporación de Becarios estudiantes, representa una oportunidad para el ingreso a la carrera docente, señalando una puerta de ingreso sumamente interesante como es la investigación científica.

Esto implica para nuestra profesión, el Trabajo Social, comenzar a promover estrategias provocadoras y transformadoras. Hemos emprendido el camino de comenzar a transitar en las Universidades Nacionales una época de toma de conciencia del rol de la Universidad, y sobre todo del rol de la Universidad extra muros, es decir de cómo impacta en la sociedad.

Por otra parte es importante abarcar como la investigación, desde su rol de pesquisa y construcción va alimentando el aprendizaje de quienes formamos a diario con la inclusión desde diferentes programas en proyectos de investigación.

Como se ha desarrollado es notable la integración docente/estudiante que posibilitan tanto la extensión como la investigación, vinculando pensamiento y acción.

BIBLIOGRAFÍA

Bibiana, T. (2008)
La recuperacion y visibilizacion de las prácticas y pensamiento críticos en el proceso de profesionalizacion del Trabajo Social. Aportes para la formación profesional. Cordoba, Cordoba, Argentina.

Enrique, D. C. (2005)
La Profesion de Trabajo Social. Mar del Plata. Grupo EIEM.

Gramsci (1985)
Introduccion a la Filosofía de la praxis. México. Escrito Dos.

Isolina, D. M., & Adolfo, L. (2006)
Derecho de la Ancianidad. Perspectiva Interdiciplinaria. Rosario. juris.

Muchinik, E. (2006)
Envejecer en el siglo XXI. Buenos Aires. Lugar.

Nación, M. d. (2013)
Base de la Convocatoria de Proyectos. Recuperado el 10 de 06 de 2013, de http://portales.educacion.gov.ar/spu/voluntariado-universitario/

Norma, V. S. (1995)
La política universitaria del gobierno nacional. Buenos Aires. Espacio.

Vera, P. S. (2009)
Viudedad y Vejez. España. Llibres.

LA SINERGIA DE LAS FUNCIONES UNIVERSITARIAS Y LOS APORTES A LA INTERDISCIPLINA.

Gabriela Beatriz Rotondi
María Paula Gaitán[79]

Universidad Nacional de Córdoba, Escuela de Trabajo Social

Av. Valparaíso s/n, Ciudad Universitaria, Córdoba.
351-153462032.
gabrielarotondi@hotmail.com; paulagaitan23@gmail.com

Eje Temático: Estrategias para la formación en prácticas interdisciplinarias
El trabajo resulta de una reflexión respecto de la importancia de la articulación de las tres funciones universitarias (investigación, docencia y extensión)
Palabras clave: Formación profesional; interdisciplinar; autonomía.

INTRODUCCIÓN

En nuestra historia como docentes hemos visto que los procesos de formación profesional se construyen con insumos que van más allá de las cátedras específicas, o de los recorridos curriculares obligados. Y en este sentido la mirada que habitualmente hacemos a la hora del análisis circula obviamente por estos caminos de juego entre la diversidad de las funciones, la especificidad profesional y los diálogos interdisciplinares. Es para nosotros evidente que los procesos e instancias de formación de los/as futuros/as colegas, transitan por estos diversos caminos y de una u otra manera emergen las propias condiciones y/o rasgos de la disciplina en la que los estudiantes aspiran formarse, destacándose lo que a futuro encontraremos en los profesionales que serán nuestros colegas.

Una primera cuestión que nos interesa desarrollar en el presente trabajo es la importancia que plantean en la formación los aportes que derivan de las diversas funciones universitarias y su relación con la curricula que cursan los futuros profesionales (en este caso del trabajo social). Y en este sentido aludir a la importancia de las funciones implica reconstruir recorridos realizados con alumnos o junto a alumnos en relación no solo a la docencia, sino además a la investigación y a la extensión como forma de objetivar la sinergia de esas vinculaciones. Particularmente nos interesa poner a discusión en esta instancia, aquellos recorridos realizados junto a otros futuros profesionales en el

79- Docentes del Equipo (titular y profesora asistente, respectivamente) de la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de intervención IV- Institucional. Escuela de Trabajo Social, UNC.

marco de instancias y proyectos de extensión que operan como la antesala de las prácticas interdisciplinarias de nuestros futuros colegas. Pretendemos entonces en este recorte, arbitrario pero necesario al menos para nuestros procesos de reflexión, realizar una lectura acerca de esas experiencias por las cuales venimos transitando desde la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención profesional IV- Institucional desde el año 2001, en las que se enlazan docencia, investigación y extensión, provocando una especial sinergia, que consideramos, potencia los proceso de formación de nuestros alumnos.

Por otra parte, podemos relevar demandas particulares que llegan a la mesa del equipo entre las cuales el abordaje requiere la necesaria búsqueda de saberes interdisciplinares... "Desde 2001 a la fecha, hemos recibido aproximadamente unas 300 demandas de escuelas públicas, y desde estas, un esfuerzo del equipo fue intentar vincular las tareas de docencia, investigación y extensión provocando una particular sinergia que permitiera la producción de nuevas estrategias de abordaje desde la intervención social, de problemáticas como la violencia institucional; los debates de género en la escuela; la implementación de la ley de educación sexual en la escuela; la agremiación juvenil, la violencia en el noviazgo-acoso y trata y la cuestión ambiental, entre otras cuestiones". Rotondi, Fonseca y otros (2012)[80]. Problemáticas que se ven enriquecidas en su tratamiento en la medida que se analizan mediante prácticas en las que se compartan saberes de diverso tipo de disciplinas. Sobre este punto y en las experiencias del equipo, y en lo particular de los procesos extensionistas, se han realizado articulaciones con estudiantes y docentes de otras cátedras de la Licenciatura en trabajo Social y, además, con docentes y estudiantes de diversas unidades académicas, como Biología, Letras, Agronomía, e inclusive con estudiantes que desarrollan procesos de formación en otras instituciones educativas, como el caso de los profesorados de educación física, entre otras. Esta situación de encuentro, nos interroga de manera particular a la hora de analizar situaciones y aprendizajes junto a nuestros estudiantes.

LA MIRADA JUNTO A OTRAS DISCIPLINAS

Tal vez en la lectura que realizamos algunos se pregunten respecto de los porqués de la mirada que incluye a otros en algo tan específico como la formación profesional. Y en tal sentido nuestras reflexiones vienen transitando por diversos caminos derivados de las tres funciones universitarias que creemos debemos explicitar.

80- Rotondi, Fonseca, Verón, Gaitán y Corona. (2012) Trabajo presentado al VI Foro de Extensión Universitaria: Compromisos de la universidad pública en los actuales escenarios. UNC. Córdoba.

Si existen acuerdos entre los diversos profesionales respecto de la noción de interdisciplina, estos acuerdos se acercan claramente a la noción de diálogo y a la construcción de saberes en relación a diverso tipo de campos del conocimiento. Prácticas de asistencia e intervención y prácticas de investigación confluyen a la hora de pensar la noción de interdisciplina y las posibilidades que aporta. Y en tal sentido una reflexión para dar curso a estos debates es aquella que vincula en el ámbito universitario funciones y campos de conocimiento. En particular algunas disciplinas encuentran en sus currículas la posibilidad de desarrollar experiencias concretas o puentes que se tienden, espacios o momentos de la formación donde se hace explícita la necesidad y la posibilidad de pensar interdisciplinariamente. Y en tal sentido Trabajo Social, emerge como una de las disciplinas, que aun en el proceso de su propia construcción esboza prácticas y construcciones en las cuales el encuentro con otras disciplinas pareciera clave para profundizar en el conocimiento o en las instancias de intervención que se propone.

Al respecto nos parece de interés recuperar algunas reflexiones, en este caso particular de Stolkiner (1999), quien alude de manera muy concreta a la articulación (al hablar de interdisciplina) entre epistemología y prácticas asistenciales. Diríamos nosotros prácticas y experiencias interventivas en diverso tipo de instancias y abordajes. Esto supone además una construcción del objeto de conocimiento o de intervención que opera en una compleja trama en la cual diverso tipo de disciplinas aportan y desarrollan una nueva cuestión, sobre la cual podemos operar desde el enfoque interdisciplinar. Al respecto entonces, los desafíos que instala la mirada interdisciplinar son diversos. Uno de estos desafíos nos relaciona con un debate desarrollado arduamente en el trabajo social: el debate de la construcción del objeto de la disciplina Trabajo Social, iniciado hace tiempo y profundizado sin duda por García Salord en los ochenta. Al respecto el asunto sería (desde un enfoque interdisciplinario) poder considerar aquello que plantea Martinek (2011) respecto del reconocimiento que "la interdisciplina no es simplemente la suma de diversas disciplinas, sino la construcción de un nuevo modo de entender y abordar al sujeto. Supone por lo tanto varias ideas: la complejidad del objeto de estudio, la visión que se tiene desde cada disciplina, lo incompleto de cada una de esas miradas y la necesidad de un espacio de construcción". Esto claramente se vincula al desafío que instala Alicia Stolkiner (2007) "La interdisciplinariedad es un posicionamiento, no una teoría unívoca. Ese posicionamiento obliga básicamente a reconocer la incompletud de las herramientas de cada disciplina".

Este asunto entonces nos posiciona en una mirada crítica de las perspectivas disciplinarias, y una necesaria relectura de los espacios, sujetos y objetos de la intervención profesional en cada caso de manera de poder hacer pensable y viable una construcción en la cual se some-

ten a una relectura de la disciplina y una construcción desde un equipo, tanto de los saberes como de las prácticas.

En este marco queremos ubicar las intervenciones realizadas por el equipo en el cual venimos trabajando problemas sociales complejos. Desde el año 2004 hemos trabajado en proyectos de investigación[81] en los cuales nuestros objetos de investigación se articularon a las cuestiones que vimos claves respecto de la construcción y profundización en aquellos aspectos propios del abordaje institucional en trabajo social. Esto direcciona nuestras propias búsquedas de investigación, desde un ámbito particular: el espacio de la cátedra (Trabajo Social V - Intervención Institucional y Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV - Institucional, y sus construcciones) Pero además como aludimos a una cátedra con práctica pre profesional, las articulaciones que se plantean con la teoría y la prácticas (de docentes y estudiantes) son instancias ineludibles para el equipo de docentes-investigadores que propone llevar adelante políticas extensionistas. Y en este sentido -en particular ante el tema de la interdisciplinariedad- queremos destacar la importancia que cobra en el equipo la articulación que se lleva adelante con procesos extensionistas[82].

81- Participación y Acción Juvenil en centros de estudiantes secundarios de escuelas públicas y construcción de ciudadanía. (2012/2013); Centros de estudiantes: procesos de institucionalización y aporte a la ciudadanía (2010/2011); Universidad y Escuela Pública: conflictividad y violencia en la escuela, debates y abordajes. Directora del Proyecto de Transferencia de Investigación: Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba. (2009 - 2010); Impacto de las políticas sociales en el proyecto institucional de las escuelas públicas cordobesas (2008/2009); Necesidades que plantean las demandas de intervención en escuelas al trabajo social: Intervención Institucional (2006/2007); Necesidades que plantean las demandas de intervención institucional al trabajo social (2004/2005); Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.

82- Destacamos algunos de los proyectos de extensión articulados al equipo, tanto en lo referido a Becas Seu como a Proyectos extensionistas articulados a la cátedra: Agremiación y Acción Juvenil. Premiado por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario. Convocatoria 2012; Proyecto: Educación sexual integral: construyendo consensos, lineamientos y redes articulados al Proyecto Educativo Institucional. Becarias: Lic. Victoria Marton y Estudiante Carla Noel. 2012; Proyecto: Educación Sexual Integral entre pares: Articulando Disciplinas, Acciones y Propuestas. Becarios: Bruno Rossi y Elizabeth Barraza. Convocatoria de Becas SEU 2011. Proyecto Educación sexual en la escuela pública con perspectiva de género. Comunidad educativa y redes sociales: todas y todos por nuestros derechos. En el marco del programa de becas y subsidios. Res. 57/10. Becaria Paula Gaitán; Proyecto Agremiación y Acción Juvenil: un Derecho Ciudadano que forma Ciudadanos/as. Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. Premiado por el Programa Nacional de Voluntariado. 2009 - 2010. Proyecto: Educación sexual integral en la escuela: Un abordaje con perspectiva de género. Becaria Paula Gaitán. 2009-2010. Res rectoral 615/09. Proyecto: "Equidad de género en el sistema educativo". FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) - Escuela de Trabajo Social. 2007/2008; Programa de Mejora de la escuela media: Abordar la violencia para promover la inclusión. Proyecto presentado y premiado en el Concurso Programa de mejora de la escuela media. Ministerio de Educación de la Nación. 2005/2007. Entre otros.

La propia organización del trabajo del equipo nos conduce en el año 2001 a integrar en un programa de prácticas académicas, las demandas que el equipo recibe respecto de los centros de práctica involucrados en la acción directa de nuestros estudiantes y a proyectar desde esa acción conjunta con los estudiantes, propuestas de acción extensionistas que se articulan a la experiencia de la cátedra. Durante la crisis del 2001, el equipo además toma decisiones respecto de la realización de un servicio de acción directa a un sector particular: el de la educación pública de Córdoba, y en tal sentido el Programa "La Universidad escucha a la escuelas" constituyó una posibilidad de encuentro con sectores diversos, de diversas disciplinas, que habitan las escuelas públicas.

Este programa por otra parte, permite ir delineando propuestas diversas de extensión que suman en su tránsito a docentes y estudiantes de diversas disciplinas. Esta trama es la que hoy nos permite esbozar algunas reflexiones y apostar como equipo a una mirada que se ha ido complejizando en términos disciplinares, e interdisciplinares. Considerando claramente la importancia que adquiere y la sinergia que esta cuestión plantea en relación al crecimiento de docentes y estudiantes.

Hablar de interdisciplina es sin dudas complejo, considerando una mirada histórica del surgimiento de este tema y de sus potencialidades para la formación y práctica profesional del trabajo social.

Roberto Follari (2001)[83] explica que la interdisciplina surge como una respuesta desde el Estado ante las demandas de los estudiantes del Mayo Francés de 1968, que rechazaban la formación enciclopedista y fragmentada brindada por sus universidades, reclamando una visión más amplia e integral de la realidad; se oponían entonces a una hiper -especialización, en la que "se sabe mucho de poco". También reclamaban el establecimiento de vínculos entre universidad y sociedad -en particular con sectores desposeídos- y articulación teoría-práctica. En ese escenario, la interdisciplina aparece como la recuperación de un saber más amplio, de mayor alcance y como la posibilidad de articulación entre teoría y práctica. Este recorrido histórico nos invita a desvelar los objetivos políticos en que se gesta la interdisciplina, como una forma de re-legitimación y prevención de nuevas demandas radicalizadas en el seno de las instituciones educativas, desde una perspectiva en que se entiende a la interdisciplina como una "tendencia natural" o "efecto automático" del avance de las ciencias. Alejándose de estos supuestos, Follari (2001) propone una visión crítica y constructiva de la interdisciplina, en la que parte de diferenciar tres conceptos: multidisciplina,

83- Curso de Post-grado: investigación social. Módulo I: "Epistemología de las ciencias sociales e interdisciplina", dictado por el Profesor Dr. Roberto Follari. Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. Junio de 2001.

transdisciplina e interdisciplina[84]. La multidisciplina se refiere al trabajo sobre un tema con aportes de disciplinas diversas, sin que se produzca interrelación entre ellas. La transdisciplina alude a métodos y/o categorías de una disciplina, que pueden ser empleados por otra u otras disciplinas (por ejemplo, categorías como sistema o estructura). Finalmente, la interdisciplina remite al uso de categorías, leyes y métodos de dos o más disciplinas para producir un nuevo conocimiento, que no existía en las disciplinas participantes en un principio.

Ahondando en esta última categoría, diremos que la interdisciplina no se opone a las disciplinas, sino que por el contrario, las supone como base de sustentación. Entonces queremos proponer una mirada compleja y crítica desde la disciplina trabajo social y hacia la interdisciplina en términos de construcción, lo que implica no considerar que esta última exista, como un hecho dado, solo porque profesionales de dos o más áreas trabajen juntos. Es esta visión de interdisciplina la que consideramos pertinente para analizar nuestro trabajo de extensión, investigación y docencia, en particular pensando en la importancia de la misma para la formación de grado del trabajo social. En este sentido, es importante considerar en la formación profesional los debates nunca saldados acerca de la especificidad del trabajo social y los requerimientos para una intervención profesional fundada. Por lo que las iniciativas que apuestan a construcciones interdisciplinarias desde el trabajo social, lejos de eximirnos de una formación teórico-metodológica rigurosa, de posicionamientos ético políticos claros y de un bagaje técnico operativo sólido nos exige mucho más al respecto. Coincidimos con Cruz y Fuentes (2012) cuando sostienen que "la construcción de una práctica interdisciplinaria incluye la mirada desde la especificidad de cada disciplina, a través de intercambios que producen enriquecimiento mutuo y transformación tanto en la enunciación de los problemas como en las formas de intervención ante los mismos, mediante la construcción de nuevas estrategias".

Otra cuestión a tener en cuenta, desde esta perspectiva es que el objetivo de la interdisciplina apunta a provocar una acción constructiva, conjugando de forma problemática, contenidos de disciplinas diversas. Afirma Follari en el texto mencionado, que el hecho de que un trabajo sea interdisciplinario depende del objeto de estudio o intervención, es decir, es una exigencia de este, debido a su alta complejidad.

Analizando desde este lente nuestras experiencias, podemos decir que hasta el momento hemos realizado trabajos que, por momentos, pueden ser considerados interdisciplinarios, combinados con momen-

84- Un desarrollo exhaustivo de este tema puede encontrarse en el texto: Follari, Roberto (1982): "Interdisciplinariedad: una segunda mirada". En: "Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina". Rei Argentina S.A./ Instituto de Estudios y acción Social/Aique Grupo Editor. Argentina.

tos de trabajo multidisciplinario. Scocozza Monfiglio M. (2002) nos invita a pensar en la insterdisciplina como un tránsito, en el que se dan momentos de producción colectiva, donde se puede identificar una nueva habla sobre los problemas que se busca resolver. Al referirnos a momentos interdisciplinarios damos cuenta de la fluidez en el tránsito de conocimientos de las disciplinas implicadas y de la escasa rigidez necesaria para evitar las imposiciones de un saber sobre otro. "Se constituyen esos momentos interdisciplinarios en el habla novedoso que contiene una nueva respuesta, con una nueva alternativa de acción para la resolución del problema que convoca a las diferentes disciplinas" (Scocozza Monfiglio, M. ob cit.).

En la construcción de proyectos de intervención extensionistas, el aporte disciplinario desde trabajo social es clave. Diríamos que la estrategia global es construida desde el trabajo social: lo que implica la lectura del contexto, del marco institucional, de los sujetos principales y necesarios de la intervención, de las definiciones ético-políticas y marcos de referencia conceptuales, así como la formulación de las metodologías generales de intervención. En esta elaboración es donde se incorporan objetivos que promueven la integración de otras disciplinas y los tiempos-espacios de trabajo tendientes a la construcción colectiva de propuestas técnico operativas. Porque sin dudas, la tendencia que deseamos profundizar tiene que ver con la construcción de propuestas interdisciplinarias, dada la complejidad de nuestros objetos de estudio e intervención. Muchas veces el trabajo social ha asumido posiciones subalternas en relación a otras disciplinas, sin embargo, tal como plantea Susana Cazzaniga (2010) esto debe ser interpelado en nuestras intervenciones con otros, desde la capacidad de argumentar, la rigurosidad teórica, la intervención responsable, que otorgan legitimidad a nuestra labor y las "condiciones para el ejercicio de poder, en este caso poder decir, poder hacer, poder construir". Entonces, (...) "La cuestión pasa, en todo caso por ser propositivos, recuperando la voluntad política que subyace en la profesión" (Cazzaniga, ob cit.).

APORTES DE LA INTERVENCIÓN INTERDISCIPLINARIA

Diversas son las discusiones y debates que nos plantea la intervención en equipos interdisciplinarios a la hora del análisis. La mirada disciplinar se ve interrogada y las lecturas realizadas permiten objetivar problemas y potencialidades particulares en nuestra actividad desde el Trabajo Social (tanto en relación al ejercicio profesional como en la actividad docente). Y al respecto venimos relevando diversas cuestiones que queremos compartir en este trabajo, derivadas de esos planteos, interrogantes y preocupaciones.

Una primera reflexión que queremos compartir y poner en discusión se refiere a la mirada que podemos realizar respecto del modo de vinculación entre docentes y estudiantes en la carrera de trabajo social. Y en tal sentido queremos compartir algunos de nuestros interrogantes respecto de ese punto. Nuestra tarea docente nos vincula con nuestros estudiantes de diferentes modos, propios del encuadre docentes y sus instancias evaluativas, en tareas de producción conjunta, asesoramiento, etc. Y en esas situaciones los vericuetos de las relaciones plantean pautas de diferentes contenidos. Un atravesamiento que consideramos clave en estas relaciones son las posibilidades de gestar mediante la acción docente procesos de autonomía estudiantil que deriven luego en formas de ejercicio autónomo también.

Traemos a cuenta este asunto, dado que hemos relevado en nuestra tarea, algo que podríamos enunciar como vestigios de "asistencialismo académico", donde se otorgan respuestas cerradas ante los obstáculos de conocimiento e intervención. Las consecuencias que observamos entre nuestros alumnos, avanzados/as ya en su carrera, se vinculan al perfil de estudiantes que demandan de los/as docentes "soluciones" inmediatas ante las dificultades interventivas; propuestas cerradas a la hora de dar cuenta de sus acumulados. Asimismo observamos respuestas que emergen en formatos estereotipados, que en vinculación con estudiantes de disciplinas diversas no logran ponerse en diálogo para realizar aportes específicos desde el trabajo social.

Esto nos lleva a interrogarnos respecto a nuestras prácticas docentes como colectivo:

- ¿En qué medida propiciamos entre los estudiantes de trabajo social prácticas de profunda autonomía a nivel de las currículas de manera global? ¿De qué manera se instalan entre nuestros estudiantes obstáculos que dificultan en los años avanzados pararse como sujetos con condiciones pre-profesionales de trabajo social? (desmereciendo sus aportes, expresando multiplicidad de temores, entre otras cuestiones) ¿Infantilizamos las condiciones de trabajo pre-profesionales? ¿Qué responsabilidades se plantean desde la docencia?
- ¿Se confunden por momentos las relaciones de los docentes-alumnos con las relaciones de los trabajadores/as sociales y sus sujetos?¿Asistimos a nuestros alumnos?

Objetivar estos puntos de interrogación es para nosotros importante a los fines de replantearnos aspectos de la formación de los trabajadores sociales, teniendo en cuenta los debates interdisciplinares.

Entonces, nos preguntamos ¿cómo aportamos a la formación de futuros profesionales con habilidades para el trabajo interdisciplinario? Susana Cazzaniga (ob cit.) cita a Tenti Fanfani para referirse al respec-

to: "la complejidad de los nuevos problemas sociales hace que ninguna profesión en particular sea capaz de dar respuesta global a los mismos", y frente a ello el autor llama la atención a la formación profesional diciendo "...es sintomático... (que) la formación de los especialistas no haya tomado suficientemente en cuenta la necesidad de desarrollar en sus graduados las habilidades necesarias para el trabajo en equipos inter - disciplinarios".

Cabe preguntarnos ¿cuáles son esas habilidades? Desde nuestro punto de vista, para el trabajo social, esas habilidades son: la autonomía y la capacidad de argumentación y propuesta.

En el marco de debate que venimos planteando, presentamos a continuación los desafíos que como equipo de Cátedra nos planteamos, apostando a promover y favorecer la autonomía de los/as estudiantes y capacidades argumentativas y propositivas, respaldadas en una sólida competencia teórico metodológica, un claro posicionamiento ético-político y destrezas técnico-operativas. La asignatura Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV - Institucional, corresponde al cuarto nivel de la currícula de la carrera según Plan de Estudios 2004: "Se propone abordar desde lo teórico-conceptual los aspectos relevantes para la intervención de las problemáticas-objetos sociales desde el abordaje institucional. Las organizaciones: ámbito de intervención del trabajador social. Claves conceptuales: institución-Organización-Demanda. Dimensiones para el análisis institucional. Análisis de la demanda. Estrategias de intervención. El proyecto de la organización para el cambio"[85].

Situamos la materia en el Núcleo de intervención profesional, núcleo que "se refiere al estudio, comprensión y análisis de las lógicas de intervención profesional que se traducen en metodologías y significaciones que las mismas adquieren en los contextos particulares de intervención, articulando su explicación teórica y su instrumentación operativa, introduciendo las perspectivas contemporáneas y ofreciendo un espacio de construcción permanente de la teoría de intervención en Trabajo Social".

Diversos son entonces los objetivos que nos planteamos cumplimentar (tanto en instancia del desarrollo teórico como práctico) respecto de este punto. Por ejemplo en el caso de la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV - Institucional, algunos de los objetivos que nos planteamos es que los estudiantes[86]:

85- Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social 2004. Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.

86- Programa Teórico/ Práctico de la material Teoría, Espacios y estrategias de intervención IV- Institucional. Escuela de Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba. 2013.

• Desarrollen capacidades para comprender las instituciones desde marcos teóricos referenciales y el actual contexto (social, político, normativo).
• Desarrollen la comprensión del trabajo social institucional, reconociendo sus particularidades.
• Incorporen herramientas teórico/ metodológicas/ éticas que permitan construir diseños para intervenir en el escenario de las instituciones desde la estructura conceptual de la profesión.
• Desarrollen capacidades para la reflexión permanente sobre la propia práctica, y una proyección profesional comprometida con las necesidades sociales y el ejercicio de los derechos.
• Desarrollen capacidades para diferenciar información, conocimiento, aportes de la práctica y producción de conocimiento.
• Entrenen capacidad de juicio y lectura crítica de los espacios sociales institucionales y las prácticas profesionales.

La búsqueda de estos objetivos no solo atraviesa el programa de la materia vigente, sino además las experiencias que se llevan a cabo en el marco extensionista junto a nuestros estudiantes. Consecuente con lo planteado, la materia Teoría, Espacio y Estrategias de intervención institucional, se propone orientar el aprendizaje teórico en los alumnos desde las siguientes cuestiones:

a) Contexto e impactos: La lectura y análisis de las instituciones y el impacto de la cuestión social atendiendo a situaciones de malestar, conflicto y crisis institucionales.

b) Escenario y Sujetos: El análisis del Espacio social institucional y sus particularidades atendiendo a una dimensión particular: el proyecto institucional. Y las posiciones y posicionamientos de los sujetos.

c) Experiencias anticipatorias: La provisión de experiencias anticipatorias en este tipo de intervención desde el abordaje de demandas acotadas, realizando aportes teóricos y metodológicos a los fines de la puesta en marcha del proyecto de intervención del Quinto Nivel - Plan 2004.

d) Recuperación, Estudio y producción: Recuperar, desde la búsqueda bibliográfica, testimonial e investigativa, las estrategias de intervención de Trabajo Social en instituciones para ir al rescate de aquellas herramientas conceptuales y metodológicas que van configurando lo específico de este abordaje.

Tanto la autonomía profesional como la capacidad argumentativa y propositiva son habilidades interdependientes, entendiendo que hablar de autonomía en el desarrollo profesional, remite a la capacidad de tomar decisiones por sí mismo, sin la intromisión y/o coerción de

otros; asumiendo las responsabilidades derivadas de los cursos de acción elegidos[87]. Para ello es imprescindible que el/la profesional cuente con capacidad de argumentación y de realización de propuestas fundadas. Estas habilidades se construyen y las trayectorias de formación de grado son instancias fundamentales para ello. Entonces, volviendo a la pregunta acerca de cómo aportamos a la formación de profesionales con habilidades para el trabajo interdisciplinario, una nueva advertencia surge de los planteos que realiza Susana García Salord (2010) respecto de las trayectorias que favorecemos y propiciamos entre nuestros estudiantes, y los impactos en relación a la construcción del curriculum vitae en el mundo académico, donde "Lo recurrente es que la presentación pública del académico se reduzca (en mayor o menor medida) a rasgos y a productos (...) y se omite todo registro de movimientos tales como la promoción y la definitividad; por su parte, en el curriculum vitae se enfatizan logros y actividades (...) que rompen la secuencia y la simultaneidad de las diversas trayectorias por las que transcurre el desarrollo de las carreras académicas".

Un aspecto interesante para nosotros es como esta cuestión plantea, al decir de Salord, "una disposición a registrar puntos de llegada y dejar poco o ningún lugar a los recorridos..." recorridos que, observamos integran experiencias de diverso tipo ya en el mundo estudiantil, y en los cuales la extensión ocupa un espacio y un trayecto de gran importancia. En menor medida, y es un aspecto a tener en cuenta, ocurre con la investigación. Y en este sentido, este particular trayecto, instalado o articulado a prácticas interdisciplinarias plantea una riqueza significativa, sobre todo para quienes desarrollamos procesos conjuntos (entre alumnos, docentes, ayudantes, etc.) y diversos (en cuanto a saberes, aportes, conocimientos, etc.).

CONCLUYENDO

La mirada que realizamos en este trabajo, dista mucho de ser algo que concluye con estas páginas. Sin duda nos intentamos acercar a un debate que no plantea hoy por hoy demasiadas certezas, pero esboza ciertamente algunas lecturas y miradas que tienen como respaldo la experiencia compartida entre equipos claramente interdisciplinarios. Sin embargo decimos, más que concluir, pretendemos abrir un pequeño espacio y marco para un debate que consideramos rico y saludable de realizar en el Trabajo Social.

87- Reconocemos en este planteo que la autonomía es siempre relativa, vinculada a los marcos institucionales en los que el profesional del trabajo social se desempeña como asalariado.

Una disciplina que tiene como rasgo central la mirada hacia espacios sociales diversos para intervenir en ellos, opera en un entramado que pocas veces es solo entre trabajadores/as sociales. Este rasgo nos impulsa a transitar el debate de como llevamos adelante la formación de futuros colegas con la convicción de que tendremos que realizar un necesario análisis sobre el tema de la interdisciplina y el espacio que le ofrecemos a este asunto, así como también de las posibilidades concretas de entrenamiento durante la formación de nuestros estudiantes. Reconocemos que si bien la mirada endógena disciplinar es el foco clave en los planes de estudios, se requiere una lectura que involucre la posibilidad de contar con algunas instancias de espejo que solo ofrece aquella lectura junto a otros profesionales y/o futuros profesionales que se realizan sobre los procesos que llevamos adelante, sus impactos entre docentes y estudiantes; y los propios interrogantes que quedan instalados derivados de esos intercambios.

Consideramos relevante además objetivar la particular sinergia que se produce al acompasar las diversas funciones universitarias, y complejizar la mirada de los problemas sociales desde una visión que involucre la interdisciplina durante procesos de formación que se centran en lo disciplinar en las aulas.

Compartimos la idea expresada por Bibiana Travi (2006) referida a que en la formación académica profesional se debería generar cierto "habitus", que ella denomina "científico/profesional", que una vez incorporado no se "olvide" cuando adquirido el título se traspase la puerta de la Universidad para ingresar al mundo laboral. Coincidentemente Acevedo y Peralta (2010) afirman que la práctica pre profesional estructura el habitus disciplinar, así, las prácticas académicas "serían estructurantes y permanecerían en el tiempo personal de los sujetos en formación como una de las marcas más potentes en lo que se refiere a la constitución de su identidad profesional".

Entendemos que las "experiencias significativas" (prácticas académicas, participación en proyectos extensionistas y/o de investigación) que los/as estudiantes desarrollan en sus trayectos formativos de grado, tendrán incidencia en sus futuras prácticas y posicionamientos profesionales. En ese sentido, traemos aquí para finalizar, las reflexiones de Cruz y Fuentes (2012) cuando afirman que el actual momento histórico exige potenciar nuestra capacidad para descifrar la realidad y construir propuestas creativas -como docentes y como profesionales- que contribuyan a efectivizar condiciones institucionales que habiliten en los sujetos el ejercicio de sus derechos. De allí la necesidad de impulsar en los/as estudiantes habilidades de construcción de argumentación, y de sus capacidades creadoras, de autonomía y libertad, con compromiso ético-político, atinentes a una futura intervención profesional fundada y compleja (Cazzaniga et. al, 2002) e interdisiplinaria.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, M. y Peralta, M. (2010)
"Aportes al debate en torno a las prácticas académicas y formación profesional en Trabajo social". En: Alicia Soldevila (compiladora): Tensiones y desafíos en la formación profesional aportes en torno a las prácticas pre-profesionales. Serie Docencia. Cuadernos de Trabajo. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba.

Carballeda, Alfredo Juan Manuel (s/f)
"La interdisciplina como diálogo. Una visión desde el campo de la salud". Disponible en: www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/.../carballeda.pdf Consultado: 10 de mayo de 2013.

Cazzaniga, S.; Franco, R.; Salazar, L.; Pieruzzini, R. y Villagra, V. (2010)
"Puentes y giros para asomarse al oficio". Revista Utopias Nº 12, Facultad de Trabajo Social. UNER. Disponible en: http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/his_interv_social/producc/puentes_giros.pdf Consultado: febrero 2013.

Cazzaniga, Susana (2002)
"Trabajo Social e interdisciplina: la cuestión de los equipos de salud". Margen Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Edición Electrónica. Edición N° 27, Primavera 2002. Disponible en: http://www.margen.org/suscri/margen27/jorna.html

Cruz, Verónica y Fuentes, Pilar (2012)
"Estrategias profesionales e interdisciplina: un debate necesario en Trabajo Social". XX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social."Desafíos del contexto latinoamericano al campo del Trabajo Social". Disponible en: http://200.16.30.67/~valeria/xxseminario/datos/3/_3arcruzfuentes_stamp.pdf Consultado: 5 de julio de 2013.

Follari, Roberto (1982)
"Interdisciplinariedad: una segunda mirada". En: "Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina". Rei Argentina S.A./ Instituto de Estudios y acción Social/Aique Grupo Editor S.A., Argentina.

García Salord (2010)
"El curriculum vitae: entre perfiles deseados y trayectorias negadas". Revista iberoamericana de educación superior. IISUE, Nº 1, Vol 1.

Martinek, P. (2011)
"Hospital de día: el desafío de la interdisciplina". INEBA. Buenos Aires. http://www.ineba.net/fundacion/investigacion/publicaciones/n36 Consultado: 8 de junio de 2013.

Scocozza Monfiglio, M. (2002)
"Interdisciplina: un encuentro más allá de las fronteras". Montevideo, Uruguay. Disponible en http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Interdisciplina%20-%20Un%20Encuentro%20Mas%20Alla%20de%20las%20Fronteras.pdf Consultado: 20 de junio de 2013.

Stolkiner, A. (1999)
"La interdisciplina: Entre la epistemología y las prácticas". Revista Campo Psi. Revista especilizada. Año 3. Nº 10.

Stolkiner, A. (2007)
"APS e Interdisciplina". Revista: APS, distintas miradas sobre la interdisciplina, año 4, Nº 7. Buenos Aires.

Travi, B. (2006)
"El desarrollo del proceso metodológico, el papel de la teoría y el rol docente en las prácticas de formación profesional". I Encuentro argentino y Latinoamericano. Prácticas Universitarias y proyecto profesional crítico. Escuela de Trabajo Social, UNC, 29 de junio al 1 de julio de 2006.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ALUMNOS CURSANTES DEL TALLER II APROXIMACIÓN A LOS ÁMBITOS DE ACTUACIÓN PROFESIONAL RESPECTO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DEL TRABAJO SOCIAL (PROYECTO DE INVESTIGACIÓN)

Mag. Nelly Balmaceda

Universidad Nacional de Misiones

Av. Ituzaingó Nº 5065, Posadas, (3300), Misiones
ncbalma@hotmail.com

Eje Temático: Formación y prácticas en relación a la cuestión metodológica en Trabajo Social

En este trabajo investigativo, nos interesó como docentes de la asignatura Taller II Aproximación al Campo de Actuación profesional, recuperar las representaciones sociales con la que llegaban los alumnos respecto de las prácticas de formación profesional.

De este modo, nos planteamos como propósito de la investigación, a partir del conocimiento de las representaciones más comunes de los estudiantes en torno a la profesión, posibilitar la redirección de aquellas cuestiones que aparezcan como necesarias de ser revisadas en términos de contenidos y estrategias pedagógicas, orientadas a posibilitar la mejora del proceso formativo. Esto a partir de la problematización de ciertas nociones, supuestos de partida de los cursantes sobre el ejercicio profesional, que pueden constituirse en obstáculos en la apropiación de los contenidos abordados.

Considerando este planteo, en la problematización de la temática seleccionada se partió de algunos interrogantes:

-¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los estudiantes de la carrera respecto del campo profesional del trabajo social en general?

- ¿De qué manera influyen tales representaciones en el accionar académico de los alumnos?

-¿Qué ámbitos reconocen como espacios de ejercicio profesional de los trabajadores sociales? ¿Cuáles son los espacios institucionales/organizacionales más reconocidos?

- ¿Cuál es la imagen que prevalece del Trabajo Social respecto a su función: la de ayuda al prójimo desde una mirada más asistencial o el de una profesión con base científica?

- ¿Qué aspectos aparecen como reveladores de las representaciones sociales de los estudiantes respecto de nuestra práctica profesional como trabajadores sociales?
-¿Cuáles fueron los motivos personales por los que eligieron cursar la carrera?

Sobre la base de estos interrogantes iniciales nos propusimos como objetivo general del proyecto conocer y comprender las representaciones sociales que tienen los alumnos cursantes de la cátedra Taller II Aproximación a los Ámbitos de Actuación sobre las prácticas profesionales del Trabajo Social. Asimismo entre los objetivos específicos expresamos poder:

Indagar sobre las ideas, nociones, percepciones más significativas de los estudiantes en torno al campo profesional.

Favorecer la problematización de ciertos saberes que posibiliten la explicitación de nociones y esquemas de percepción naturalizados vinculados al campo profesional del trabajo social.

Indagar si la permanencia de ideas fijadas, naturalizadas acerca de la práctica del trabajo social se constituye en obstáculos/limitaciones para la reflexión y aprehensión de saberes.

Posibilitar a partir de estos resultados la redefinición de ciertas propuestas pedagógicas orientadas a enriquecer el proceso formativo en el marco de la práctica.

ALGUNAS REFLEXIONES CONCEPTUALES EN TORNO A LA TEMÁTICA

Las Representaciones Sociales (Sandra Araya Umaña)

Las representaciones sociales hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que son relevantes en la forma en que la gente organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común. Se entiende este como social porque está socialmente elaborado. Implica una manera de percibir, razonar y actuar, incluyendo contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos, que actúan como orientadoras de las conductas de las personas en su cotidianidad, como también en sus maneras de comunicarse y organizarse en los grupos con los que se vinculan.

En el marco de estos conocimientos se reconocen la presencia de estereotipos, creencias, normas, valores, que tiene su correlato positivo o negativo en las conductas de los sujetos. Determinandos límites y posibilidades en la actuación de mujeres y hombres, en tanto actúan como principios interpretativos y orientadores de las prácticas.

¿POR QUÉ ESTUDIAR LAS REPRESENTACIONES SOCIALES?

Emprender estudios acerca de la representación de un objeto social, en este caso respecto al Trabajo Social, posibilita considerar la manera en que las personas (estudiantes) construyen y son construidas por la realidad social. Vinculando con nuestro objeto de estudio, reconocer el modo en que en su trayectoria formativa académica los estudiantes van integrando los contenidos disciplinares, y modificando su realidad como sujetos cognoscentes.

> "De lo anterior se deriva la importancia de conocer, desentrañar y cuestionar el núcleo figurativo de una representación social alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas, pues ello constituye un paso significativo para la modificación de una representación y por ende de una práctica social". (Banchs, 1991 en Araya Umaya, Sandra: 2009:12).

Cabe resaltar que para la comprensión de la teoría de las RS[88] la noción de realidad social y su proceso de construcción resulta un elemento clave. En este proceso de construcción social de la realidad, desde la teoría de las RS se conjuga muy especialmente, de manera igualitaria las dimensiones cognitivas y sociales, teniendo ambos tipos de dimensiones igual relevancia en el proceso de construcción referido.

En tal sentido lo que se da establecido como realidad refiere al mundo de la vida cotidiana. El sentido común que lo constituye se presenta como la "realidad por excelencia".

Esta realidad social en términos de su elaboración de parte de los sujetos (individualmente) está fuertemente determinada por la inserción social de estos y su pertenencia a determinados grupos. Situación que incide en visiones compartidas de la realidad y sus acontecimientos. Se pone énfasis en lo colectivo y en la comprensión de la realidad social.

La teoría de las RS a partir de Moscovici se orienta a priorizar los lazos intersubjetivos y sociales más que los lazos sujeto-objeto.

Con relación a lo expuesto podemos agregar que el esquema triádico de Moscovici "da supremacía a la relación de sujeto-grupo (otros sujetos), porque: a) Los otros y las otras son mediadores y mediadoras del proceso de construcción del conocimiento y b) La relación de los y las otras con el objeto -físico, social, imaginario o real- es lo que posibilita la construcción de significados". (Araya Umaya, Sandra: 2002:18).

Desde esta teoría, al conocimiento se lo analiza como un fenómeno complejo que se da y/o genera en experiencias, vivencias diversas, y que se explica multidimensionalmente, transversalizado por relaciones

88- Representaciones Sociales.

sociales y culturales. Por ello se insiste como un proceso de construcción social, que va más allá de la mera interpretación individual.

Cuando se incorpora el pensamiento, la reflexión las personas ya no reproducen su mundo social simbólico de manera cotidiana y automática sino que lo incluyen en su mundo cognitivo. Es así que, "...no solo reproducen sus realidades ontológicas sino que se comprometen en procesos epistemológicos y como resultado de ello cambian sus realidades ontológicas al actuar sobre ellas". (Markováben Araya Umaña; 2002:31).

Esto lo vinculamos con las rupturas epistemológicas que van realizando los estudiantes en su trayecto formativo que inciden en las representaciones que van creando en torno a las prácticas profesionales del Trabajo Social. Entendiendo desde el planteo de Bourdieu que la construcción de un objeto científico, implica antes que nada, romper con el sentido común.

Esta idea de las representaciones como sociales, posibilitan contar con un marco referencial común, incidiendo como proceso en la generación de conversaciones cotidianas, sobre la base de una visión compartida de la realidad.

En el caso de los estudiantes este marco referencial común se constituye en los espacios compartidos del desarrollo de las clases, talleres, otros espacios institucionales que tienen en común y que lo van identificando y formando como estudiante universitario en general y de trabajo social en particular. Estableciéndose a partir de tales experiencias, conversaciones cotidianas con reflexiones y lecturas en las que van incorporando categorías analíticas en torno al campo profesional. Y en ese camino estableciendo rupturas con conocimientos previos.

Este proceso es social justamente porque involucra a un conjunto de estudiantes, en este caso a los estudiantes de Taller II Aproximación a los Ámbitos de Actuación Profesional.

Por ello ir estableciendo rupturas en torno a ellas, las miradas del sentido común, para ir construyendo una mirada que desnaturalice lo social, el objeto de conocimiento, forma parte de un proceso de deconstrucción de lo previo, para pasar a incorporar otras categorías, y que muchas veces entran en tensión con lo que se trae "naturalizado", hecho cuerpo en nosotros.

Este análisis reflexivo lo podemos vincular con las experiencias formativas de los estudiantes y las posibilidades que brindan las mismas para posibilitar este diálogo reflexivo, constructivo para aprehender los contenidos disciplinares desde una visión crítica. Cuáles son las experiencias formativas reconocidas por estos y docentes que permiten esta apropiación, conversión de la mirada en torno al objeto, respecto de las representaciones con las que llegan.

Sintetizando lo expuesto, nos interesa referir un párrafo de A. Gutiérrez en torno a los aportes de la perspectiva de Bourdieu "...una ciencia social total debe considerar en primer lugar las estructuras objetivas que organizan el mundo social, pero también debe tener en cuenta las percepciones, representaciones y visiones que tienen los agentes de ese mundo, y por las cuales también luchan. De alguna manera, los sistemas simbólicos contribuyen a constituir el mundo, a dotarlo de sentido para quienes viven en él, lo que implicaría pensar que es posible, dentro de ciertos límites, transformar el mundo, transformando su representación" (Gutiérrez; 2006: 93).

Bourdieu sostiene que el foco de toda investigación debe estar centrado en el campo, y no en las personas como individuos biológicos. Sino que su marco de referencia inscribe a los agentes como socialmente producidos, activos y actuantes en el campo, es decir a través del desarrollo de sus estrategias y prácticas, producen efectos en el mismo.

Volvemos a insistir aquí en la capacidad transformadora de los agentes, como objeto de una "ciencia social".

Los aportes desde esta perspectiva resultan centrales en el abordaje de las representaciones sociales de los estudiantes en torno a las prácticas profesionales de la profesión de trabajo social, en tanto se sostiene que "...construir un objeto científico significa, primero y ante todo romper con el sentido común, es decir, con representaciones compartidas por todos, trátese de simples lugares comunes de la existencia ordinaria o de representaciones oficiales, a menudo inscriptas en instituciones y, por ende, tanto en la objetividad de las organizaciones sociales como en los cerebros. Lo preconstruído se encuentra en todas partes" (Bourdieu y Wacquant; 1995: 177).

LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Atendiendo a la temática abordada la investigación requirió centrarse en un contexto particular del campo educativo, específicamente en el marco de las prácticas formativas de Taller II Aproximación a los ámbitos de Actuación Profesional, razón por la cual nuestro universo de estudio estuvo constituido por todos los estudiantes de trabajo social cursantes de dicha cátedra. Dicho proceso estuvo caracterizado por una práctica reflexiva tanto de los cursantes como de quienes integramos el equipo investigador, en torno a la construcción del objeto de estudio.

En función de las particularidades en el desarrollo de la investigación se construyeron los instrumentos de recolección de datos a partir de entrevistas semi-estructuradas y abiertas, entrevistas grupales no estructuradas que posibilitaron el debate e intercambio en torno a las

representaciones sociales referidas al campo profesional, instancias de discusión y reflexión de contenidos vinculantes al tema objeto de estudio en los espacios de taller. Asimismo recurrimos como fuente de información a la lectura de informes de proceso y finales elaborados por los estudiantes, cuyo análisis posibilitaron conocer ideas, percepciones respecto a cuestiones vinculadas con nuestros objetivos investigativos.

Metodológicamente para el abordaje de la información el foco estuvo centrado en el trabajo social como un campo, en el sentido de abordarlo desde un pensamiento relacional como plantea Bourdieu, para analizar y comprender las representaciones sociales de los estudiantes en torno a las prácticas profesionales; en las que confluyen una multiplicidad de elementos. En este marco interesó indagar sobre la definición de trabajo social, espacios en los que se insertan los profesionales, funciones que realizan, lectura de problemas sociales cotidianos vinculados con el campo de actuación de los trabajadores sociales, entre otros aspectos.

Es preciso aclarar que el relevamiento de información se realizó en forma gradual durante distintas instancias a lo largo del año académico en el cursado de la cátedra. En el relevamiento de la información nos pareció oportuno contar con las representaciones sociales de los estudiantes al inicio del cursado de taller II, como también a mediados y final del proceso, siguiendo su trayectoria académica en tal sentido. En tanto esto nos posibilitó identificar las rupturas que se fueron estableciendo a partir de la aprehensión de ciertos contenidos y reflexión en torno a sus representaciones sociales iniciales de la profesión, y cómo otras persisten en el desarrollo del proceso.

ALGUNOS RESULTADOS

De acuerdo a lo analizado desde la teoría de las representaciones sociales, entendidas estas como generadas y adquiridas, es decir fundamentalmente como dinámicas, nos brindó elementos significativos para comprender los procesos de producción de conocimiento en torno al campo de trabajo social, de los estudiantes cursantes del Taller II Aproximación a los Ámbitos de Actuación Profesional.

Tales aportes nos permitieron comprender el abordaje de las representaciones sociales de los estudiantes como un fenómeno complejo, que se explica multidimensionalmente, a partir de experiencias y vivencias diversas. Los estudiantes involucrados en tales espacios, van configurando sus procesos de aprehender en torno al objeto social de la disciplina, como un proceso dinámico, en el cual se desaprenden, ciertas nociones, ideas, más leídas desde el sentido común, para ir incorporando progresivamente categorías analíticas que posibiliten un abordaje

más complejo y crítico reflexivo del fenómeno. Es decir hablamos de deconstruir y construir nuevos conocimientos.

En tal sentido, es que reconocemos el carácter productor más que reproductor, en las prácticas que van generando los estudiantes a partir de tales representaciones. Reconociendo a las mismas como un pensamiento social, cuyo resultado se da a partir de la interacción con otros. En nuestro caso a partir de la relación de los estudiantes con sus pares, como en la interacción que se establece con los docentes. Y de este modo se va configurando un marco referencial común a partir de espacios compartidos, como estudiantes universitarios en general, y de la carrera de trabajo social en particular.

Por ello desde los aportes de Bourdieu, se abordó la construcción del objeto, como un campo, rescatando su dimensión histórica y dinámica para comprender ciertas representaciones con la que llegan los alumnos al espacio institucional. Involucrando de esta manera el pensamiento relacional, para analizar y comprender las prácticas sociales en el marco del cursado de la cátedra. Lo relacional vinculado, desde la mirada de los estudiantes, con dimensiones referidas al concepto de trabajo social, qué se entiende por la disciplina, motivaciones en la elección de la carrera, funciones que realiza el profesional, espacios en los que interviene, lecturas y reflexiones de problémáticas sociales vinculadas al campo en los espacios formativos de la cátedra; entre otros aspectos.

Un concepto que resultó clave también en el tratamiento del objeto, es el concepto de habitus como sistema de representaciones duraderas y transferibles. Internalizado en los agentes de manera duradera. Tales aportes nos permitieron comprender el arraigo de ciertas nociones e ideas en el tratamiento del objeto de parte de los estudiantes, como en la lectura que realizan de problemáticas sociales de la vida cotidiana en la que intervienen los trabajadores sociales, en la que persisten miradas "prejuiciosas", "moralistas" de la misma.

Como plantea Bourdieu es lo social hecho cuerpo, que se constata en los estudiantes con todas las apariencias de la naturaleza.

Por ello concluimos como anticipamos que, el establecimiento de rupturas con tales percepciones, conlleva una conversión de la mirada (Bourdieu), el mirar desde otro punto, que implica desnaturalizar lo social; incorporando otras categorías analíticas, que muchas veces entran en tensión con lo que se trae "naturalizado", confluyendo en determinados momentos miradas simplistas en torno al campo con categorías complejas que se van incorporando.

En términos de lo vinculado con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que transversalizan el abordaje y tratamiento de las representaciones de los estudiantes en torno al campo profesional, recuperamos lo planteado por los autores en referencia, entre ellos Morín, respecto de la necesidad de una vigilante autocrítica, afirmando que la

verdadera racionalidad no es únicamente teórica ni crítica, sino también autocrítica. Esta autocrítica, desde la mirada de nuestro posicionamiento como docentes.

Si lo vinculamos con nuestro objeto de estudio, tales aportes permitieron reflexionar no solo respecto de los estudiantes en su proceso de conocimiento, aprehensiones, apropiación de los conocimientos; sino además de nuestras estrategias como docentes para favorecer prácticas de rupturas. Mirar, revisar nuestras propias acciones, reflexionar en torno a ellas.

En tanto que pensar en los aspectos que involucra el campo profesional como lo anticipáramos, remite a un pensamiento complejo, un pensamiento que relacione, para generar conocimientos pertinentes en torno al mismo. Por ello es necesario generar desde las prácticas formativas, estrategias para la integración de los contenidos, para llegar a la comprensión y reflexión, tratando de superar los abordajes mecanicistas en torno a la problematización del objeto; en este caso que redunde en la configuración de representaciones sociales que progresivamente incorporen categorías analíticas en la comprensión y explicación de las prácticas profesionales del trabajo social. Entendiendo a los contenidos de la enseñanza como una construcción social, dinámicos, procesuales y no en un sentido estático.

En el abordaje de la temática referida, metodológicamente la mirada estuvo puesta en la identificación y problematización respecto de las representaciones de los estudiantes acerca del campo del trabajo social, a lo largo del cursado de la cátedra. La idea fue reconocer las representaciones con las que iniciaron el cursado para relevar en otras instancias del año académico cómo tales percepciones, ideas naturalizadas en referencia al objeto de estudio, se fueron modificando por una lectura más compleja de lo involucrado en el campo. Ello supuso tener presente, además, las instancias grupales, de discusión en gabinete, integración con otros contenidos curriculares, que van favoreciendo una ruptura epistemológica en términos del proceso de construcción del campo disciplinar del Trabajo Social desde la perspectiva y vivencia de los alumnos. Diferenciándolo de lecturas más basadas en saberes previos, desde el sentido común; reconociendo la importancia de considerar como práctica docente aquellas experiencias, vivencias (espacios áulicos, trabajo de campo, gabinete, otras instancias institucionales) que posibilitan a los estudiantes apropiarse de conocimientos para una lectura de la realidad, sobre la base de esquemas interpretativos que habilitan cuestionamientos, problematicen abordajes simplistas de lo social, desde una mirada crítica en la aprehensión de los conocimientos disciplinares.

En tal sentido, “Ese aprendizaje se transforma en reflexivamente crítico cuando las ideas emergentes se relacionan con los sentidos

que se dan al saber, al yo y al mundo, y surge una nueva comprensión" (Brockbank y Mc Gill; 2002:74).

Entendemos que esta "vigilancia epistemológica" en términos de rupturas que se establecen para ir abordando críticamente la realidad, permitirá reforzar tales fortalezas y revisar y/o re-direccionar las dificultades presentadas en tal entido, como un proceso de seguimiento y acompañamiento de la práctica formativa.

Considerando los resultados del trabajo investigativo, reconocemos a partir del marco referencial expuesto, la construcción de los conocimientos, en este caso, respecto de las representaciones sociales que se van configurando en torno a la profesión, como procesuales, discontinuas, modificables; producto de las actividades formativas en las que son protagonistas los estudiantes. Contexto que los produce y significa.

En este marco, y ubicándonos desde la perspectiva de la práctica reflexiva, el profesor debería transformarse en facilitador del aprendizaje; presentándose como persona y no meramente como académico, comprometido en una postura y accionar críticos en una relación de horizontalidad con los estudiantes.

Por ello, coincidiendo, con Ferry (1997) expresamos que en las propuestas de enseñanza es necesario tener presente las diversas especificidades en cuanto a situaciones, marcos institucionales, contextos culturales, singularidades de los grupos de estudiantes, de los sujetos, entre otros aspectos. Y sostiene que es preciso que como docentes tengamos presente la forma de "...hallar los modos que permitan reconocer esas especificidades, formularlas y tratarlas como tales" (Ferry; 1997:45), en el marco de las estrategias educativas definidas. Asumiendo a partir de ello que, en la explicación del hecho educativo, confluyen múltiples dimensiones que involucran toda la trama social, espacio en el cual los docentes tenemos un protagonismo y responsabilidad central, en las prácticas educativas que promovemos para posibilitar el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, en este caso, que permitan rupturas de representaciones simplistas de lo social y del campo profesional en particular. Posibilitar esta conversión de la mirada en el abordaje del conocimiento de los mismos.

La situación descripta nos advierte sobre la necesidad, en los procesos de formación profesional de favorecer un pensamiento crítico en la problematización de la Cuestión Social, rompiendo con la fragmentación de los conocimientos y superando la naturalización y lo aparente. Por ello, interpelarnos sobre nuestra formación ante las exigencias de la complejidad de lo social. Escenario que reclama "...un Trabajo Social con una sólida formación para interpretar, argumentar y diseñar líneas de acción tendientes a construir respuestas frente a la situación dada... La complejidad de los nuevos problemas sociales ya no puede enfren-

tarse con viejos esquemas categoriales y formas tradicionales de intervenir en lo social" (FAUATS (S/F).

BIBLIOGRAFÍA

Apple, Michel (1997)
Teoría Crítica y Educación. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

Araya Umaya, Sandra (Página consultada el 6 de diciembre de 2009)
"Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión". (On Line). Dirección URL www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/flacso/cuaderno 127 pdf de CDEC Sociales.

Onucci y Otros (2011)
Cambios, permanencias y aportes en el proceso de formación de trabajadores sociales de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Rosario. Documento de ponencia.

Bourdieu, Pierre (2000)
Cuestiones de Sociología Istmo Madrid. Bourdieu, Pierre. (2000) O Poder Simbólico Bertrand Brasil Río de Janeiro Bourdieu, Pierre. (1999) Razones Prácticas Anagrama Barcelona.

Bourdieu, Pierre & Wacquant, L.J.D. (1995)
Respuestas Por Una Antropología Reflexiva. Grijalbo. México.

Carr, W. y Kemmis, S. (1986)
Teoría Critica de la enseñanza. Ediciones Martínez Roca . Barcelona.

Dieringer, A.; Dellacroce, M. (2002)
La inserción laboral del licenciado en trabajo social: situación ocupacional, experiencia laboral y requerimientos de capacitación Secretaria de investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNaM.

Edelstein, Gloria (1995)
Imágenes e Imaginación. Iniciación de la docencia. Ed Kapelúz. Buenos Aires.

Fernández Lamarra, Norberto (2003)
La Educación Superior Argentina en debate. EUDEBA.

FAUATS (1996)
La especificidad del Trabajo Social y la formación profesional, Bs. As., Espacio Editorial.

FAUATS (1999)
Currículo e Investigación en Trabajo Social., Bs. As., Espacio Editorial.

FAUATS (2007)
Documento sobre Encuentro Académico Nacional de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social "II Congreso Nacional de Trabajo Social y Encuentro Latinoamericano de Docentes, Profesionales y Estudiantes de Trabajo Social".

FAUATS, Documento Nº 3 (2008)
Fundamentos para una propuesta de lineamientos curriculares básicos para las carreras de Trabajo Social de la República Argentina".

Fuentes, Cruz (2012)
Desafíos del contexto actual a la formación en Trabajo Social: su vinculación con el debate acerca de las incumbencias". Revista Escenarios. Nº 18. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Espacio Ediciones.

Fuentes y Otros (2011)
¿Quiénes? ¿De dónde? ¿Por qué? Una aproximación a las características de los estudiantes que inician sus Prácticas de Formación Profesional. Documento de ponencia. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Espacio Ediciones.

Elías, N. (1994)
A Sociedad dos Individuos Jorge Zahar Rio de Janeiro.

Ferry, Gilles (1997)
Pedagogía de la formación. Universidad Nacional de Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Fonseca, Cristina, Bosio, Teresa y Otros (2010)
"Los desafíos ante la implementación de un nuevo plan. La evaluación y el seguimiento de una propuesta curricular. La comisión de seguimiento del plan 2004". Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Ponencia presentada en el En-

cuentro Académico Nacional de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS). Mendoza.

Foucault, Michel (1999)
Vigilar y Castigar Siglo XXI, Madrid.

García Areito, L. (1988)
Factores que inciden en el rendimiento académico de los alumnos de la UNED española. Revista de Tecnología Educativa 1 (11).

Giddens, Anthony. (1987)
Las Nuevas Reglas del Método Sociológico Amorrortu, Buenos Aires.

Germani, G. y Sautú, R. (1965)
Regularidad y Origen Social en los Estudiantes Universitarios. Investigaciones y Trabajos del Instituto de Sociología. UBA.

Gentili, P. (comp.) (1995)
Pedagogía da exclusao. Critica ao neoliberalismo em educacao, Petrópolis, Vozes.

Giroux, H. (1997)
Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós. Buenos Aires.

Latiesa, M. (1982)
Rendimiento académico, retraso escolar y abandono de los estudios en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, memoria para la obtención del grado de licenciatura. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.

Nieva de del Pino, M.; Chahar, B.; González, S.; Villalonga, P.; Holgado, L.; Correa Zeballos, A.; Marcilla, M. (2003)
"Factores de la Deserción Estudiantil: Un Estudio Descriptivo" Primeras Jornadas Regionales de Articulación Nivel Medio-Universidad y Segundas Jornadas Académicas: Problemática de los primeros años de estudios universitarios. Rio Cuarto, Córdoba.

Pérez Gómez, Ángel (1993)
"Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa" en Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata.

Rockwell, Elsie (1998)
"La escuela cotidiana". México. Fondo de Cultura Económica. Capítulos 1 y 2.

Sagastizábal, María de los Ángeles (2006)
Aprender y enseñar en contextos complejos: multiculturalidad, diversidad y fragmentación. Buenos Aires. Novedades Educativas. Págs. 97-139.

Schütz, Alfred (1993)
La Construcción Significativa del Mundo Social Paidós. Barcelona.

Schon, D. (1992)
La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje. España. Paidós. Material bibliográfico utilizado en la carrera de Posgrado Cooperativo Especialización en Docencia Universitaria. Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande.

Tedesco, J.C. (2003)
Educar en la sociedad del conocimiento. Ed. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Vain, Pablo (2003)
"Enseñar en la universidad. Incertidumbres y desafíos". Revista Perspectiva Educacional. Chile. Universidad Católica Valparaíso.

Webwer Suardiaz, Clara (2010)
"La problematización como herramienta desnaturalizadora de lo social" en La producción de Conocimiento en Trabajo Social y sus Aportes a la Intervención en Revista Escenarios Nº 15. Revista Institucional de la Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de la Plata.

DISPOSICIONES PARA APRENDER EL OFICIO DE INVESTIGADOR: LA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DE LIC. EN TS DE LA FHYCS-UNAM

Myrian E. Barone,
Silvia Benitez
Dévora Petruf
Mariela Dachary
Daniela Hertter

Universidad Nacional de Misiones (UNaM)
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Tucumán 1946, Posadas, (3300), Misiones
054- 376- 4434344
myeleba@hotmail.com; mariela_dachary@hotmail.com

Eje: formación y prácticas en relación a la cuestión metodológica en Trabajo Social.

La cátedra Metodología de la Investigación Social, desde la Licenciatura en Trabajo Social de la FHyCS de la UNaM, atravesó en los últimos años una serie de cambios, producto de modificaciones de varios aspectos pero principalmente de las prácticas docentes, que señalaron sistemáticamente la necesidad de reflexionar sobre la materia, en el contexto de la malla curricular y la estructura del campo disciplinar. Estos elementos se consideran como parte de una totalidad histórica, que ha adoptado mecanismos de intervención diferenciales, conforme a las particularidades sociales, políticas, económicas e ideológicas que en cada momento histórico son hegemónicas.

La cátedra aporta al estudiante los conocimientos e instrumentos que le permitirán comprender, analizar y aplicar el proceso metodológico para la implementación de la investigación social. En la misma, se presentan diferentes métodos y estrategias pero a efectos de la actividad áulica se prioriza la estrategia cualitativa, enfatizando en un análisis crítico de los fenómenos sociales desde el abordaje de las perspectivas de los actores o agentes sociales involucrados. Con el fin de afianzar estas cuestiones el equipo docente efectúa una selección de material bibliográfico que integra teorías sociales que contienen una perspectiva histórica, por lo tanto dinámica y procesual. El cursado de la asignatura exige un trabajo en conjunto entre docentes y estudiantes, donde se promueve la capacidad creativa e innovadora de estos últimos. Por lo

tanto, deben realizar durante el año lectivo un proceso de investigación, con temáticas seleccionadas por los alumnos.

En este marco y a partir de los espacios reflexivos instaurados por el equipo de cátedra, el presente documento pretende, indagar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de un campo disciplinario, específicamente el trabajo social; cuya génesis se asocia a la intervención y no a la producción de conocimientos, a una "profesión" que tradicionalmente no se cuestionaba la necesidad de conocer exhaustivamente la realidad social desde la investigación social, sino por el contrario intentaba "sistematizar la práctica".

DESPLEGANDO CONCEPTOS

Para avanzar en este documento, creemos relevante explicitar algunos elementos conceptuales que hacen al proceso de enseñanza-aprendizaje de metodología de Investigación social, como por ejemplo, campo disciplinar, curriculum y proceso de enseñanza-aprendizaje. El despliegue de estos conceptos no presenta un determinado orden o prioridad sino que se encuentran todos en lo que consideramos una "trama discursiva" con el mismo nivel de importancia, en el cual cada uno de ellos representa hilos que se entrecruzan.

El campo disciplinario se caracteriza por conocimientos sistematizados mediante una lógica específica, un objeto de estudio, marcos conceptuales, métodos y procedimientos definidos, componentes propios que le dan sentido a las prácticas enmarcados en un proyecto curricular, una determinada concepción teórica, epistemológica, ética e ideológica. Autoras como Cazzaniga, señalan que los métodos utilizados en la práctica profesional[89] "...remiten a preguntas teóricas y epistemológicas, a los supuestos que lo sustentan", dando una particular direccionalidad a la acción profesional.

La revisión histórica de la acción profesional, indica que los trabajadores sociales limitaron sus prácticas a un carácter ejecutivo, realizando actividades de tipo empiristas o pragmáticas. La práctica fue entendida primariamente como un asunto humano basado en las relaciones humanísticas que se establecen entre un profesional (asistente social) y personas que requieren ayuda (asistidos). La comprensión de la génesis profesional permite[90] afirmar que refiere a un tipo de abordaje técnico/teórico que ocupaba un papel protagónico

89- Cazzaniga, Susana. "Lo metodológico en Trabajo Social". Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos. Documento mimeográfico, 2001. pág. 5.

90- Ver autores como Marcos Coimbra, José P. Netto, entre otros.

en la denominada "ejecución terminal" pero de forma segmentada y localizada[91].

Si bien se pueden plantear avances en el campo disciplinario, uno de los aspectos históricamente señalados en la formación del Trabajo Social es la disociación entre teoría y práctica. En este sentido, y con el objeto de romper con estas posturas ligadas a la tradición en este campo, el proceso de enseñanza-aprendizaje se concentra en la formación de profesionales a través de la transmisión académica de una práctica, que tal como lo plantea Bourdieu es mucho más que transmitir técnicas o un conjunto de procedimientos, sino que por el contrario se trata de la transmisión de un "modus operandi"[92], un habitus científico que solo es posible adquirirlo a través del acompañamiento del docente que guía el proceso de aprendizaje desde el quehacer práctico y dialéctico con el estudiante.

El proyecto curricular sobre el cual se enmarca el campo de una profesión, presenta contenidos y modalidades curriculares que se definen en torno al "contexto"[93]. Por lo tanto, un proyecto educativo está estrechamente vinculado al desarrollo histórico y es adaptable a las continuas modificaciones de la realidad en que se inserta. La importancia de adoptar una concepción dinámica del diseño curricular y de propiciar una estructura de cambios permanentes en él, es innegable si se pretende estar al día con la cuestión social y formar profesionales que contribuyan efectivamente sobre ella.

Cada disciplina va diseñando su propio proyecto curricular. Los contenidos conllevan una lógica específica, un objeto de estudio, marcos conceptuales, métodos y procedimientos definidos que hacen que esa práctica se distinga de otras. Además, es importante reconocer que "El currículum, [...] también produce los sujetos de los que habla, los individuos a los que interpela. El currículum establece diferencias, construye jerarquías, produce identidades"[94].

El currículum es el espacio donde se sitúa la formación profesional, en una dimensión objetiva e indudablemente representa una propuesta político -educativa que resulta de la negociación o imposición social entre diversos grupos y/o agentes sociales en el campo de la formación profesional. Tales elementos se transmiten y se recrean a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se habla de un proceso de

91- Montaño, Carlos. La política social: espacio de inserción laboral y objeto de reflexión del servicio social. En: La Política Social hoy. Cortez Editora. São Paulo, Brasil, 2000.

92- Un modo de producción científica que presupone un modo de percepción y un conjunto de principios de visión y división (Bourdieu, 1995:164).

93- Susana Cazzaniga. "Hilos y nudos. La formación, la intervención y lo político en el Trabajo Social". Editorial: Espacio. Año: 2007. Página 103.

94- Tadeu Da Silva, Tomaz. "Cultura y Currículum como Prácticas de Significación", pág. 63. *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. 1, Nº 1. Barcelona, España, 1998.

construcción de significados, en el cual -como bien explica Barrera- el alumno relaciona e integra lo nuevo con lo ya conocido en sus estructuras cognitivas dando lugar a transformaciones, revisiones y tensión en el saber.

El aprendizaje es un proceso que necesita de la "auto-regulación constante por parte del estudiante, que surge cuando los alumnos activan y sostienen cogniciones y conductas orientadas sistemáticamente hacia el logro de metas de aprendizaje. También es un proceso cooperativo que supone el desarrollo de actitudes y prácticas que conllevan a aumentar las destrezas sociales y a promover el aprendizaje entre los mismos alumnos que participan en esa práctica social intercambiando ideas, propuestas y puntos de vistas" (Barrera, 2007:86).

Esta práctica de enseñanza-aprendizaje tiene como punto de partida la revisión constante de métodos, técnicas, conceptos y teorías, por parte de los alumnos y docentes. Esta tarea permite no caer, y transcender en posturas metodológicas, "que bajan" a modo de "receta" en la práctica de investigación, lo que implica superar las perspectivas tradicionales y cuestionar el proceso endógeno del campo disciplinar, que tiene su núcleo fundante en el carácter asistencialista y ejecutivo del trabajo social.

La constante reflexión crítica de la práctica, también en la investigación, permite superar las formas de acción mecanicistas. Ejemplo de ello, es la estrecha relación con líneas tradicionales de abordaje de la profesión, que obstaculizan y no permiten ampliar el conocimiento en profundidad, ni tampoco determinados escenarios o realidades sociales. La definición desde dónde se mira un fenómeno social implica la adopción de teorías y métodos que privilegian la perspectiva del agente social u actor.

La experiencia de la práctica de enseñanza es un quehacer que depende de los conocimientos y las estrategias profesionales, fundada sobre contenidos teóricos específicos, que comprenden un desarrollo particular de métodos de trabajo que distinguen a esa práctica de otras. El tránsito de los alumnos por los fundamentos principales de las perspectivas teóricas y estrategias metodológicas empleadas en las ciencias sociales, les posibilita alcanzar el reconocimiento de alternativas para el desarrollo de futuras investigaciones que contribuyan de manera compleja, integrada y holística a las intervenciones profesionales.

Las estrategias pedagógicas seleccionadas en esta cátedra parten del reconocimiento de las dificultades históricas de la profesión, como por ejemplo la separación entre práctica y teoría, objetividad vs. subjetividad, entre otras; y se plantean el desafío de transmitir a los estudiantes herramientas que le permitan realizar análisis y ahondar situaciones desde la complejidad, desde el fomento de interrogaciones sobre

la misma, promoviendo a través del trabajo en grupo y la exposición en plenarios, la activa participación de los alumnos.

Las producciones realizadas por los alumnos son el insumo para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se da en el marco de una relación dialéctica entre estudiantes- docentes, con el acompañamiento permanente en la construcción del objeto de investigación. Tal como dice Bourdieu, lo que se busca es trabajar en "el taller, en la cocina" en relación a la práctica de investigación como un "trabajo artesanal" que se va realizando progresivamente y modificando infinidad de veces hasta lograr lo que busca. Esta postura, es contraria al homo academicus, muy reconocido y hegemónico en las instituciones educativas que tiende a ver el producto en estado acabado, por lo cual, este proceso de "amalgamar" el material teórico, el diseño de investigación y la recolección de datos, significa un desafío permanente que implica tiempos y estrategias de abordaje a fin de no caer en posiciones teoricistas que si bien aportan, pierden funcionalidad y utilidad sin la relación teórica-empírica.

Las etapas del proceso de investigación indicadas en la cátedra son sucesivas pero no existe un orden en ellas, puesto que muchas veces se vuelven a etapas anteriores, reformulando algunos aspectos no resueltos. La construcción del objeto es un proceso que continúa aun después de la aplicación de un instrumento de recolección de datos y su análisis. Pero a los efectos de la práctica de enseñanza se establecen momentos: la selección de la estrategia[95], el diseño del instrumento y la aplicación del mismo, en relación con un escenario e informantes determinados y el análisis de datos; esto permite volver a la construcción del objeto de estudio, manteniendo o modificando el mismo.

El equipo docente busca promover ciertas prácticas en las cuales los alumnos, se apropien de posturas críticas y posiciones teóricas y metodológicas fundadas. Esto implica un proceso de análisis donde se ponen en juego las categorías conceptuales, el escenario sobre el cual se opera y los sujetos sociales que forman parte del mismo. Estas disposiciones y prácticas que la cátedra intenta transmitir tienen una estrecha vinculación con la intervención, en el sentido planteado por Nora Aquín[96], la base empírica y real del ejercicio profesional para el cual se lleva adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje, radica en que ese modo de actuar sea reconocido como intervención fundada, es decir argumentada y explicitada a partir de elementos teóricos metodo-

95- La cátedra que está involucrada en este tipo de formación profesional se denomina Metodología de Investigación II -cualitativa-, con lo cual se orienta a los alumnos en esta estrategia sin desconocer la combinación o triangulación de estrategias metodológicas.

96- Nora Aquín. Artículo "El trabajo Social como intervención fundada". Página 17.

lógicos, de manera tal que el objeto de intervención se construya como objeto de conocimiento.

ALGUNAS CONCLUSIONES

El desafío del Trabajo Social, desde nuestra perspectiva, guarda estrecha relación, con la integración de una práctica investigativa al servicio de la intervención profesional. A partir de la cual, esta se constituya sólidamente, superando prácticas burocráticas y rutinarias[97]. Diversos autores señalan que una práctica profesional se basa en estatutos epistemológicos que implican aprendizajes nuevos y la apropiación de capacidades generales como base para la formación continua[98]. Por ello, lo que se busca desde la cátedra es que la formación en metodología desarrolle la capacidad de posiciones críticas e innovadoras en los estudiantes.

En síntesis, la práctica profesional debe estar presidida por un conjunto de elementos epistemológicos, pues exige una interpretación mediada por la racionalidad científica de aquellos fenómenos que va a intervenir, ya que de lo contrario, la intervención se tornaría indiscriminada y se asimilaría con cualquier otra práctica social.

El Trabajo Social no puede ajustarse a una frontera disciplinaria, ya que es una profesión que se encuentra "habitualmente" redefiniendo su identidad, debido a su pertenencia a las ciencias sociales y su constante apelación a los marcos teóricos-metodológicos provenientes de diversos paradigmas disciplinares (antropología, sociología, filosofía, etc.), pero ello no va en detrimento de su posibilidad de contribuir a la producción de conocimiento, y es tarea de los intelectuales otorgar sentido a los cambios y aportar desde el conocimiento a comprender dichos procesos sociales. Matte Dogan inclusive plantea que: "Las redes de influencia interdisciplinarias son tales que están arrasando las antiguas clasificaciones de las ciencias sociales. La pauta que hoy se manifiesta consiste en el paso de las antiguas disciplinas oficialmente reconocidas a nuevas ciencias sociales hibridas"[99].

Las humanidades y las ciencias sociales comparten con otras disciplinas y áreas de conocimiento la misión de producir nuevos conocimientos, en particular sobre los procesos de cambios emergentes. La creciente complejidad de los fenómenos requiere nuevas miradas,

97- Nora Aquín. Artículo "Una mirada crítica desde el Trabajo Social: Continuidades y rupturas de las formas de intervención con grupos y comunidades. ¿Una nueva reconceptualización?". Página 10.

98- Ídem anterior. Página 19.

99- Dogan, M. "Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas".

nuevas síntesis o hibridaciones de saberes tradicionales, nuevas formas de conformación trans-disciplinarias del conocimiento.

El Trabajo Social, como campo disciplinario histórico-social, condicionado por las coordenadas de tiempo y espacio que van resignificando sus elementos constitutivos, se desenvuelve como un claro ejemplo de disciplina híbrida conformada desde sus cimientos por la acumulación de diferentes cuerpos teóricos que le permitieron conformar su saber especializado; prestar y tomar prestado diferentes conceptos y términos es lícito y es lo que permite a cada disciplina progresar, ya que ningún estudioso puede dominar toda la realidad empírica.

Por lo general, se puede plantear que los saberes de las ciencias sociales se apoyan en distintas perspectivas que fundamentan el estatuto de las disciplinas y que distinguen las grandes opciones epistemológicas, teóricas, metodológicas e incluso técnicas: así, por ejemplo: conceptos biológicos como el de reproducción fueron reelaborados para hablar de reproducción social, económica y cultural, del mismo modo el empleo metafórico de conceptos económicos como el de "capital" para hablar de procesos simbólicos, como lo hace Pierre Bourdieu al referirse al capital cultural, entre otros.

Se debe reflexionar y debatir, desde prácticas concretas sobre la dimensión ética- política que sostiene al proyecto profesional. La necesidad de profundizar y mejorar indagaciones para no quedar en la superficialidad de la mera denuncia o la mera descripción, es importante y un estímulo fundamental para revisar la práctica de investigación en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje. El ejercicio de reflexión constante implica: desde la selección y definición de los temas a tratar, el trabajo de campo, el tratamiento de los nodos conceptuales, y en las perspectivas metodológicas e instrumentos de recopilación y análisis de datos diseñados y aplicados.

El carácter intencional de la enseñanza, dirigida siempre a facilitar la construcción de aprendizajes de todo tipo, implica resaltar en este campo de formación profesional el objetivo de poder inculcar las disposiciones básicas para aprender el oficio de investigador en la práctica profesional.

BIBLIOGRAFÍA

Aquín, Nora
Artículo "El trabajo Social como intervención fundada". Página 17.

Aquín, Nora
Artículo "Una mirada crítica desde el Trabajo Social: Continuidades y rupturas de las formas de intervención con grupos y comunidades. ¿Una nueva reconceptualización?". Página 10.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Lois (1995)
Respuestas. Por una Antropología Reflexiva. Editorial Grijalbo, México.

Cazzaniga, Susana (2001)
"Lo metodológico en Trabajo Social". Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos. Documento mimeográfico. Pág. 5.

Cazzaniga Susana (2007)
"Hilos y nudos. La formación, la intervención y lo político en el Trabajo Social". Editorial: Espacio. Página 103.

Dogan, M. y Phare (1998)
"Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas". http://www.unesco.org/issj/rics153/doganspa.html.

Montaño, Carlos (2000)
La política social: espacio de inserción laboral y objeto de reflexión del servicio social. En: La Política Social hoy. Cortez Editora, São Paulo, Brasil.

Tadeu Da Silva, Tomaz (1998)
"Cultura y Currículum como Prácticas de Significación", pág. 63. Revista de Estudios del Currículum, Vol. 1, Nº 1. Barcelona, España.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL TRABAJO SOCIAL DESDE LA PERSPECTIVA HISTÓRICO-DIALÉCTICA

Dra. Roxana Basta
Lic. Tatiana Fink
Mag. Mariela Mendoza
Lic. Clara Weber Suardiaz

Universidad Nacional de Luján

221-5345008
clarawebers@yahoo.com.ar

Palabras clave: historia; histórico; dialectico; procesos de enseñanza aprendizaje; cuestión social; estado; políticas sociales.

INTRODUCCIÓN

Como integrantes del equipo de docentes de Introducción al Trabajo Social de la Carrera de Trabajo Social de la UNLu, nos proponemos con la presentación de este trabajo, socializar la perspectiva de enseñanza-aprendizaje que venimos desarrollando con los ingresantes a la Carrera.

Consideramos que la Asignatura es una primera aproximación no solo a la historia del trabajo Social sino también al Trabajo Social como profesión. De allí es que nos interesa, en primer lugar, plantear a la historia en un sentido de procesos e interrelaciones dinámicas y complejas, con la intención de comprender tanto los orígenes del Trabajo Social desde el presente como su significación socio-histórica en el desarrollo de las relaciones sociales capitalistas.

En segundo lugar, propiciar una perspectiva de conocimiento orientada a desnaturalizar los procesos sociales y la apropiación inmediata de la realidad social.

Para ello consideramos fundante abordar al Trabajo Social a partir de su vinculación histórica con la Cuestión Social, el Estado y las Políticas Sociales al resultar esencial para aprehender la dinámica de la profesión formando parte de la dinámica social más amplia en los distintos momentos históricos. Con ello, queremos señalar que la profesión no se halla contenida únicamente en sí misma sino como parte del conjunto de la dinámica social.

Es decir, nos interesa subrayar que los procesos sociales no son producto de hechos o sujetos aislados y es en ese sentido que orienta-

mos las propuestas pedagógicas como parte de la estrategia de enseñanza-aprendizaje.

TRABAJO CON INGRESANTES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La asignatura "Introducción al Trabajo Social" es una materia del primer año de la carrera Lic. en Trabajo Social, la cual se organiza con una carga horaria anual distribuida en 2 cuatrimestres según el plan de estudios vigente.

Durante los últimos años identificamos diferentes hechos que podríamos considerarlos como problemáticas que los estudiantes ingresantes al ámbito universitario presentan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. A modo de ejemplo podemos enunciar: dificultades para entender consignas de trabajo, limitaciones en la lecto-comprensión, vinculado a lo anterior también se evidencian inconvenientes para desarrollar y expresar claramente ideas en forma escrita y oral, desconocimiento de datos elementales de la historia Argentina y Mundial, predominio de un tipo de pensamiento muy ligado a lo concreto, dificultad para producir, discutir y realizar trabajos en grupos, etc. El análisis de las dificultades de los estudiantes excede lo observable: la ortografía, la sintaxis, la gramática, cantidad de lecturas. Se presentan otras dificultades específicas: resumir, parafrasear, jerarquizar la información, interpretar la información paratextual, citar información de un texto, identificar la tesis y argumentos en un texto argumentativo, entre otras. Todas ellas, prácticas específicas de un ámbito académico para el que no han sido formados la mayoría de los estudiantes (Carlino, 2005).

La masividad del ingreso a la universidad hace que muchas veces, los docentes en su tarea pedagógica no puedan detenerse en cada una de las dificultades o dudas que tiene el estudiante, a la vez que los tiempos acotados de las cursadas hace que la preocupación por impartir los contenidos específicos sea prioritario, sin detenerse en problematizar en la forma en que los estudiantes se apropian de los contenidos.

Según distintos estudios relacionados al ingreso universitario (Casco, M. 2005; Carli, S. 2012, etc.), plantean que esta es una de las causas por las cuales los estudiantes dejan las carreras, otros presentan dificultades en el estudio y comprensión los primeros años, sumado a sentimientos de frustración. Entendemos que como docentes tenemos una responsabilidad político pedagógica de trabajar con herramientas intelectuales que permitan a nuestros estudiantes desarrollar sus capacidades y potenciar la apropiación de conocimiento.

Estos hechos se combinan con un proceso de importante desgranamiento de la matrícula. Muchos estudiantes dejan de acudir a clases

o bien pierden la regularidad de la materia por no lograr superar las instancias de examen. En este punto como docentes de primer año tenemos que trabajar no solo los contenidos específicos sino cómo transmitirlos y evaluar permanentemente como se apropian de los mismos, desde una premisa didáctica, donde forma y contenidos se hallan íntimamente imbricadas. Es decir, enseñar la perspectiva histórico- dialéctica también implica enseñarla con herramientas pedagógicas que vayan en el mismo sentido.

Se nos plantean entonces diversos desafíos en la tarea docente, que exigen el desarrollo de estrategias pedagógicas que promuevan procesos de aprehensión del conocimiento desde una perspectiva crítica y dinámica.

En ese sentido, la metodología de enseñanza desarrollada en la asignatura coloca en un lugar central al estudiante como sujeto y protagonista de su aprendizaje, esto implica la asunción de un papel activo a lo largo de la cursada, de responsabilidad sobre el propio proceso y de compromiso en el permanente trabajo áulico y domiciliario. La propuesta parte del reconocimiento y valorización de los conocimientos previos y tiene como eje el desarrollo de los propios interrogantes de los estudiantes para que desde ellos, se interpelen los contenidos que se van presentando. Se trata por lo tanto, de fomentar en los estudiantes un proceso de permanentes reformulaciones y crecimiento en profundidad orientado a formar un sujeto reflexivo y crítico.

Para tal fin desarrollamos diferentes estrategias didácticas tales como:

-Clases teórico-prácticas las que permiten potenciar la participación activa por parte de los estudiantes en el intercambio de ideas y opiniones.

-Resolución de Guías de lectura que favorecen la comprensión de los textos requeridos para su estudio.

-Elaboración de Trabajos Prácticos individuales y/o grupales, los cuales promueven la capacidad de comprensión lectora, redacción, expresión escrita y oral.

-Presentaciones audiovisuales: videos cortometrajes, películas acordes a las temáticas estudiadas, lo que facilita el acceso desde lo gráfico a lograr visualizar contextos históricos particulares, así como también comprender categorías analíticas.

- El uso del campus virtual como forma de comunicación y compartir contenidos. Esta herramienta se convierte en complementaria del trabajo áulico, sirviendo de apoyatura de los procesos de aprendizaje.

Nuestra tarea docente se debate en una tensión entre los objetivos que nos proponemos alcanzar en una materia Introductoria y una

multiplicidad de hechos que inciden negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nos posicionamos entonces desde una perspectiva histórico-dialéctica para el estudio de la historia del Trabajo Social, promoviendo un constante ejercicio de desnaturalización de la realidad social, a fin de poder alcanzar una comprensión reflexiva y crítica de los orígenes y surgimiento del Trabajo Social como profesión. En este sentido, es necesario avanzar sobre qué entendemos por historia y cómo conceptualizamos teórica y metodológicamente las categorías centrales que organizan los contenidos curriculares correspondientes a la asignatura.

¿DESDE QUÉ CONCEPCIÓN DE HISTORIA TRABAJAMOS?

> *"Detrás de los rasgos sensibles del paisaje, de las herramientas o de las máquinas, detrás de los escritos aparentemente más fríos y de las instituciones aparentemente más distanciadas de los que las han creado, la historia quiere aprehender a los hombres. Quien no lo logre, no pasará jamás, en el mejor de los casos, de ser un obrero manualde la erudición"* (Marc Bloch. 1970:25).

Partir desde una determinada concepción de historia implica un posicionamiento teórico-metodológico, en este sentido, consideramos imprescindible realizar algunas precisiones respecto de la cuestión metodológica, a saber: entendemos lo metodológico como un modo de conocer la realidad o un fenómeno social y no como un método de intervención o una instancia solamente instrumental. Es decir, la cuestión metodológica hace referencia al modo de conocer, analizar e interpretar la realidad social.

Es así como la naturaleza dinámica del propio objeto de conocimiento nos dará las pautas de cómo conocerlo. Entonces no se trata de un método a priori o inmediatista de apropiación de contenidos sino de la posibilidad de aproximarse al objeto en su complejidad. Esta precisión, orientará el trabajo con los estudiantes a los fines de propiciar la desnaturalización de las relaciones sociales.

La segunda precisión se vincula a los contenidos de lo que se enseña, contenidos que no se encuentran divorciados de cómo se los enseña. Es decir, si planteamos la historia como procesos donde se dirimen luchas, contradicciones y donde los hombres construyen la misma bajo sus propias condiciones históricas, indefectiblemente tenemos que incorporar un diálogo pedagógico con los estudiantes que permita poner en juego sus saberes previos pero también a nosotros los docentes revisar y trabajar sobre nuestras prácticas educativas.

Los dos puntos anteriormente mencionados se articulan a fin de orientar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la historia del Trabajo Social.

En este punto coincidimos con M. Bloch, ya que no entendemos "...que la Historia es la ciencia del pasado..." (1970:22) y tampoco como un rastreo de los orígenes que nos remiten a una explicación causal: "(...) en muchos casos los orígenes fue quizás un avatar de ese otro enemigo satánico de la verdadera historia: la manía de enjuiciar" (Idem: 79).

Los procesos históricos no pueden ser explicados en su totalidad fuera del estudio de su momento, pero analizados desde lo que sabemos en el presente. Para pensar la perspectiva histórico dialéctica resultan interesantes los aportes de la concepción de historia de la Escuela francesa de los Annales que discute con aquellas corrientes conservadoras y naturalistas de la misma. En este sentido Le Goff recupera esta noción desde la perspectiva de los Annales: "Es la idea de la relación entre el presente y el pasado; es un rechazo a definir la historia como ciencia del pasado; este es un neto rechazo, y continuaremos rechazándolo. Para nosotros, historia es la comprensión del presente mediante el pasado, y recíprocamente, porque el mundo actual nos permite pensar de otra manera, y frecuentemente mejor, el pasado" (Le Goff; 1988: 64).

La idea de no pensar a los orígenes como explicaciones causales a los procesos históricos, ni la historia como hechos estáticos nos posibilita acceder al estudio de los antecedentes del Trabajo Social de manera dinámica e inserta en los procesos sociohistóricos globales. En este sentido trabajamos con la noción de antecedentes y no de orígenes (o el tradicionalmente usado protoformas del Trabajo Social) ya que nos permite recuperar como se constituye y estructura la profesión en clave de rupturas y continuidades. Superando el conjunto de fechas y acontecimientos cronológicos para desentrañar en ese pasado las determinaciones históricas, socio -económicas y políticas que le dieron origen (Parra, 1999).

Desde la perspectiva histórico dialéctica los hechos históricos y la realidad no son algo dado o fijo, ni son considerados solamente en sus manifestaciones inmediatas, de allí que parte de la tarea inicial es trabajar con los estudiantes aquellas nociones y saberes previos vinculados a la sociedad y al Trabajo Social con la intención de comenzar a desnaturalizar los procesos sociales desde el conocimiento científico.

En este sentido, para introducir a los estudiantes en el conocimiento de la conformación socio-histórica de la profesión, partimos de señalar su desarrollo como parte del proceso de las relaciones sociales construidas en la sociedad capitalista.

De allí que iniciamos el desarrollo de los contenidos teóricos del Programa de la Asignatura planteando que desde la perspectiva histó-

rico dialéctica se explica el proceso real de producción empezando por la producción material de la vida misma y en comprender la forma de relación conectada con y creada por este modo de producción (Hosbawm, E. 1986).

De esta manera, se sitúa el análisis del Trabajo Social, buscando que se identifiquen sus particularidades (perspectiva de conocimiento, modos de intervención, su posición en la división social del trabajo), desde sus orígenes, en relación al movimiento de la sociedad burguesa; con ello hacemos referencia a sus vinculaciones con el desarrollo de la Cuestión Social, con las transformaciones que fue adquiriendo el Estado y, por lo tanto, con las respuestas socialmente construidas tanto por la clase burguesa como por la clase obrera ante el avance de la conflictividad social y crisis del sistema de producción, como formas de expresión de la Cuestión Social de fines del Siglo XIX.

Este aspecto de análisis es relevante en la comprensión socio-histórica del Trabajo Social porque permite comprender que el Trabajo Social no se institucionaliza como profesión por la existencia de pobres, huérfanos, mendigos, etc., sino que su institucionalización se produce en el momento en que las demandas políticas puestas en el escenario social por la clase trabajadora torna necesaria la intervención del Estado para generar respuestas, a través de un sistema institucional, para la atención de las consecuencias del aumento del pauperismo social como parte del desarrollo y consolidación del sistema de producción capitalista.

VINCULACIONES SOCIO-HISTÓRICAS ENTRE ESTADO-CUESTIÓN SOCIAL-POLÍTICAS SOCIALES-TRABAJO SOCIAL

Desde una perspectiva ontológica, abordar el proceso histórico por el cual se conformó la profesión, implica revisar categorías que expresan formas en las que se objetiva el ser social en una coyuntura particular. Asimismo, esta coyuntura está imbricada en un devenir estructural que tiene por principal sujeto a los hombres y las relaciones que organizan desde la praxis.

De esta forma, las categorías de Estado, cuestión social, políticas sociales y Trabajo Social son aprehendidas desde el movimiento de la realidad, en tanto constituyen categorías por un lado presentes en la cotidianeidad de la vida social, y al mismo tiempo constituyendo formas reflexivas en la cual los hombres comprenden teleológicamente sus prácticas.

Por lo tanto, es preciso recuperar como punto de partida para el análisis que sostenemos desde esta perspectiva, que los núcleos categoriales centrales de la razón moderna implican el Humanismo, el Histo-

ricismo Concreto y la Razón Dialéctica como fundamentos de la praxis humana. Por lo tanto la explicación histórica no proviene de un análisis endógeno y lineal que entienda al Trabajo Social como disciplina que surge en función de los avances científicos como versión mejorada de la filantropía y la caridad. Por el contrario, implica desde la dialéctica comprenderla en su racionalidad objetiva y subjetiva, es decir, como producto inherente al desarrollo de la realidad y al mismo tiempo mediada por categorías capaces de aprehender esa dinámica objetiva (Fernández Soto, 2001). En este sentido, cuestión social, Estado y políticas sociales se constituyen en categorías centrales para explicar este proceso, debido a que las mismas son producto de la propia actividad humano-colectiva lo que nos permite aprehender la naturaleza histórica de la realidad y por lo tanto el fundamento positivo del progreso y desarrollo humano (Fernández Soto, 2001: 45).

Para poder comprender las relaciones históricas entre Trabajo Social y Cuestión Social, es preciso pensarlas en relación a la intervención del Estado en dicha Cuestión Social. No hay relación directa entre Trabajo Social y Cuestión Social, sino que ella se halla mediatizada por el Estado y las Políticas Sociales. Justamente el entendimiento de esas relaciones complejas demanda la comprensión de la dinámica histórica en la cual emerge el Trabajo Social como profesión (Netto, 2002). La misma aparece en el escenario histórico como una de las diversas formas de enfrentamiento a la cuestión social, sancionada por el Estado, avalado por la Iglesia y como parte del proyecto hegemónico de la burguesía.

En este contexto, el Estado se posiciona como "arbitro de las contradicciones del capitalismo" (Parra, 1999: 85). La noción de .do es inseparable de la de dominación el que a su vez debe incorporar algunas de las demandas de los sectores subalternos. Esto quiere decir, que el Estado no puede desconsiderar completamente los reclamos e intereses de la clase trabajadora como parte de las formas que necesita para legitimarse y obtener consenso.

En el proceso de institucionalización del Trabajo Social tiene una relevancia especial el papel del Estado, ya que ese proceso está ligado al crecimiento de las instituciones prestadoras de servicios y este el que va a realizar también la legitimación de este profesional.

Es en el contexto del capitalismo monopólico que el Estado despliega una "multiplicidad de funciones" (Netto, J. P.; 1992: 14) y entre ellas asume la intervención en lo social, en la que la "'cuestión social' se pone como blanco de políticas sociales" (Netto, J. P.; 1992: 19). Desde esta perspectiva, consideramos a las políticas sociales como una intervención continua y sistemática del Estado como forma de enfrentamiento a las secuelas de la cuestión social en el proceso de reproducción

de las relaciones sociales, al mismo tiempo que resultan expresión de los derechos sociales logrados por las organizaciones obreras.

Sin embargo, es necesario precisar que la lucha por el reconocimiento de los derechos sociales se produce en el seno de la sociedad capitalista la cual se funda en la existencia de la desigualdad de clases. Este proceso configura a las Políticas Sociales como contradictorias, ya que contribuye tanto a la reproducción de las clases trabajadoras como también del capital. Se presenta como una forma de salario indirecto, necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo pero que no es pagada por el capitalista, sino que estos costos son socializados al conjunto de la sociedad, mostrándose como "beneficios" cuando en realidad están siendo sostenidos por toda la sociedad, incluidos sus "beneficiarios".

Así, las Políticas Sociales son expresión de los derechos sociales y fruto de la lucha de las clases trabajadoras por el reconocimiento de derechos, y también funcionan como una vía de legitimación del orden. Es decir, las Políticas Sociales son producto de una relación múltiple en la que los principales actores son el Estado, las clases hegemónicas y las clases subalternas.

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Comprender la significación social de la profesión en el marco de las relaciones sociales capitalistas nos permite identificar, por un lado, que la sociedad no está dada naturalmente, los hombres la construyen y (por lo tanto) pueden modificarla; por otra parte, la profesión tiene posibilidades de recuperar y aprender de su acervo cultural y político (las líneas de ruptura que se han dado en la historia), para generar y promover transformaciones en los ámbitos de intervención social desde una perspectiva que parta de los intereses colectivos de los sectores sociales con los cuales trabajamos.

De allí, que el propósito de la Asignatura Introducción al Trabajo Social es brindarles a los ingresantes herramientas teóricas-metodológicas que les posibilite desnaturalizar la realidad social, los procesos sociales y comprender al Trabajo Social, como profesión, como parte de las tensiones, contradicciones que son constitutivas del orden social vigente.

A partir de la propuesta político pedagógica expuesta, intentamos superar miradas endogenistas respecto a la historia que contribuyen a la naturalización de los hechos. Desde el aspecto pedagógico enseñar la historia del Trabajo Social plantea el desafío docente de trabajar con los estudiantes en pos de identificar la existencia de contradicciones o conflictos, plantearse problemas, formularse preguntas, establecer las

relaciones entre los datos que le permitan explicarse los acontecimientos, interpretarlos, hacer síntesis y enunciarlos desde procedimientos didácticos que el estudiante debe realizar para producir un aprendizaje activo, significativo y reflexivo.

BIBLIOGRAFÍA

Basta, R. y otros (2004)
Caracterizando a los alumnos ingresantes a la Lic. En Trabajo Social de la UNLu en el 2004. Sus vinculaciones con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ponencia presentada en el Encuentro Académico Nacional de la Asociación Argentina de Formación Académica en Trabajo Social "Formación académica y procesos de reforma curricular en las carreras de Trabajo Social". Organización: AAFATS, UNLu, Universidad Nacional de Luján, 29 de septiembre a 1 de octubre de 2004.

Bloch, M. (1977)
Introducción a la HIstoria. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Carli, Sandra (2012)
El Estudiante Universitario: Hacia una historia del presente de la Educación Pública. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.

Carliño, Paula (2005)
Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Casco, Miriam (2007)
Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. En: V Encuentro Nacional y II Latinoamericano "La universidad como objeto de investigación". Tandil, Argentina.

Fernandez Soto, Silvia (2001)
"Razón moderna, conocimiento crítico y acción transformadora de la realidad", en: AA.VV. El diagnóstico social. Proceso de conocimiento e intervención profesional, Buenos Aires, Espacio Editorial.

Hobsbawn, E. (1986)
Marx y la historia. Cuadernos Políticos México, Nº 48. Oct./Dic.

Le Goff, J.
En Boletín de Historia Social Europea. Núm. 3, 1991. Entrevistas al profesor Jacques Le Goff. Por Silvia Peréz Ringuelet (París, diciembre de 1988).

Netto, J.P. (1997)
Capitalismo monopolista y Servicio Social. San Pablo, Cortez Editora.

Netto, J.P. (2003)
"Cinco notas a propósito de la 'cuestión social'", en: Borgianni, E.; Guerra, Y.; Montaño, C. Servicio Social Crítico. San Pablo, Cortez Editora.

Parra, G. (1999)
Antimodernidad y Trabajo Social. Departamento de Ciencias Sociales. UNLu. Buenos Aires.

¿CÓMO ENSEÑAMOS A CONSTRUIR Y ABORDAR PROBLEMAS SOCIALES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS FUTUROS TRABAJADORES SOCIALES?

Walter Giribuela

Universidad Nacional de Luján (UNLu)

Rutas 5 y 7, Luján.
011-155-038-1337
waltergiri@uolsinectis.com.ar

Eje temático: Formación y prácticas en relación a la cuestión metodológica en Trabajo Social.
Palabras clave: Problemas sociales; Secuenciación pedagógica; Dimensión discursiva; Desafíos.

El trabajo que presentamos a continuación se enmarca en los avances que se realizaron en el proyecto de investigación "Formulación y resolución de problemas sociales" radicado en el Depto. de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Luján y en las discusiones llevadas adelante con el equipo de la asignatura Trabajo Social II que se dicta para la carrera de Trabajo Social en la misma Universidad.

El objetivo que nos proponemos es el de reflexionar sobre la manera en que afrontamos el desafío de enseñar la construcción y el abordaje de problemas sociales en una de las asignaturas troncales de la Carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Luján. Para ello haremos una breve referencia a las particulares que la trama curricular presenta en dicha Casa de Altos Estudios, una caracterización de la asignatura en la que nos centraremos (Trabajo Social II) e intentaremos establecer algunas reflexiones conceptuales sobre las características desarrolladas. Por último, intentaremos presentar algunos desafíos que identificamos al desarrollar nuestro trabajo de profesores.

EL TRABAJO SOCIAL EN LA UNLu

La Universidad Nacional de Luján fue creada en 1972 bajo la presidencia del dictador Alejandro Lanusse. A los pocos meses, y cuatro días después de haber asumido la presidencia de la Nación, el entonces Presidente Héctor J. Campora intervino la Universidad, junto a todas las restantes Universidades Nacionales. En el marco de estos convulsionados orígenes, el seis de junio fue nombrado Rector-Interventor Emilio Mignone. Con semejantes antecedentes comenzaban a darse los prime-

ros pasos de la vida universitaria de la UNLu y, con ella, de la actual carrera Licenciatura en Trabajo Social. Ya en la primera oferta académica de esta Casa de Altos Estudios, y dentro del Área de Ciencias Sociales Aplicadas, podía observarse una sub-área de Minoridad dentro de la cual se encontraban la Tecnicatura en Minoridad (en sus dos orientaciones: Instituciones de menores y Problemas sociales de Minoridad) y la Licenciatura en Problemas de la Familia y Minoridad.

De esta oferta académica inicial, a la posteriormente ofrecida como Licenciatura en Desarrollo Social y de esa a la actual Licenciatura en Trabajo Social, varios cambios en los planes de estudio se han sucedido. Quizás el más significativo sea el producido en el año 2000 ya que las modificaciones anteriores habían implicado aspectos menos sustantivos: por ejemplo, en 1989 se produjo una trasformación de la denominación de la carrera de "Desarrollo" por "Trabajo" Social, debido a cuestiones vinculadas más con exigencias del Ministerio de Educación de la Nación que como consecuencia de la puesta en análisis del plan en curso. Dos años después, se incluyeron asignaturas específicas del Trabajo Social, todas ellas cuatrimestrales y ubicadas a partir del segundo cuatrimestre del segundo año de la carrera.

Este cambio de plan trajo aparejada una adecuación de las actividades académicas que, entre otros aspectos, implicó un importante aumento de horas de las denominadas "asignaturas troncales". Desde ese momento, se pasó de tres niveles (Introducción al Trabajo Social y Trabajo Social I y II), desarrollados solo en tres cuatrimestres a los actuales cinco niveles de Trabajo Social: Introducción al Trabajo Social, Trabajo Social I, II, III y IV. Además, a excepción de este último, todos revisten una extensión anual e implican tres instancias: teórico, campo y taller (en la asignatura Introducción, práctico).

Tal como se desprende de la denominación de las asignaturas, una de las particularidades de la trama curricular es que la misma no está organizada en "niveles de abordaje", como sucede en otras Unidades Académicas, sino que intenta seguir una estructura similar a la del proceso metodológico propuesto por Rozas Pagazza (1998). Así, Introducción al Trabajo Social se ocupa de aportar insumos principalmente históricos que permitan comprender los antecedentes, orígenes y el devenir de nuestra profesión y los diferentes momentos sociales que la moldean y condicionan. Trabajo Social I, II y III desarrollan progresivamente un proceso que se inicia en la inserción y culmina en la evaluación de proyectos diseñados. Por último, Trabajo Social IV intenta ahondar en los debates ontológicos iniciados en las asignaturas precedentes.

Tal como señaláramos, dentro de cada una de las asignaturas troncales se articulan las instancias teóricas, prácticas (que adquieren la modalidad de taller) y trabajo de campo. Este hecho, muy diferente al que se presenta en otras universidades, provoca que los trabajos socia-

les I, II y III, cuya periodicidad es anual, tengan una carga horaria anual de 256 horas: 64 teóricas, otras tantas prácticas y 128 de campo.

LA PROPUESTA DE TRABAJO SOCIAL II PARA ABORDAR LOS PROBLEMAS SOCIALES

La asignatura Trabajo Social II, en la que nos centraremos en este análisis, se encuentra ubicada en el medio del trayecto formativo total propuesto por la actual currícula. En su antecesora dentro de las asignaturas troncales, Trabajo Social I, los estudiantes comienzan un proceso de aprendizaje que se centra en la "problematización de la realidad", tomando como eje aspectos observados en sus prácticas pre profesionales. Adquieren allí las herramientas necesarias para comenzar el proceso de problematización y avanzan en la elaboración de una caracterización diagnóstica de la institución en las que realizan sus prácticas y el barrio en el que esta se encuentra inserta.

Siguiendo la secuenciación postulada anteriormente, en Trabajo Social II se parte de dicho insumo para intentar avanzar en la comprensión del contenido en análisis. Este se encuentra dentro del apartado denominado "La investigación diagnóstica desde el Trabajo Social". Allí se propone establecer una diferenciación entre demanda y problema, para luego avanzar en la conceptualización, el análisis y construcción discursiva de problemas sociales, y en el análisis relacional entre condiciones materiales de existencia y problemas sociales así como entre vida cotidiana y problemas sociales. Por último, se analiza la relación necesidad -demanda- problema y se discute la equivocada división de los problemas sociales como objetos de conocimiento e intervención.

Como puede observarse, la secuenciación propuesta cobra un papel central para poder sostener esta propuesta pedagógica. Hablar de secuenciación es referirnos al orden que se le asigna a los contenidos con el fin pedagógico de facilitar el aprendizaje por parte de los estudiantes. Pensar la secuenciación implica definir epistemológicamente si se decide la progresión que va de lo más simple a lo más complejo o a la inversa; abordar la tensión entre teoría y práctica, etc. Las secuenciaciones podemos diferenciarlas en episódicas (donde un contenido se da una vez y no se vuelve a abordar) o progresivas (donde un contenido se reitera a lo largo del trayecto formativo, incrementándose el nivel de profundidad). Este último es el escogido en nuestra propuesta ya que no solo se deberá atender a los conceptos teóricos, como sucede en asignaturas en las que no se contemplan instancias de aprendizaje del rol profesional en espacios institucionales, sino que los estudiantes deberán ir adquiriendo las herramientas necesarias para poder ir diseñando e implementando acciones y estrategias tendientes a resolver los

problemas sociales que hayan detectado/construido. Esto se ve además condicionado por la direccionalidad ético política presente en toda acción profesional, que no solo no puede ignorarse sino que debe contemplarse como central a la hora de aprender el oficio de trabajador social.

Con respecto a la diferenciación entre demanda y problema enunciada anteriormente, es necesario destacar que este suele ser uno de los aspectos que presenta mayor dificultad en términos de aprendizaje. Si bien conceptualmente los estudiantes logran una diferenciación entre ambos, suelen presentarse conflictos a la hora de realizar un abordaje procedimental. Al respecto debemos señalar que para analizar la demanda, es necesario conocer la perspectiva del sujeto (donde influyen, entre otras cosas, tanto las representaciones que tiene respecto de la profesión y de si mismos, como su historia de relaciones con otros profesionales de la disciplina e, incluso, la trayectoria institucional que haya hecho el sujeto en la organización en la que se realizan las prácticas), la perspectiva profesional de quien interviene (especialmente desde su formación teórica y su posicionamiento político) y, por último, el pedido concreto que se le realiza al profesional (algo que, muchas veces, suele estar planteado directamente como solución). La dificultad que postulábamos recientemente tiene que ver con que, luego de analizados los aspectos descriptos, suele presentarse cierta equiparación de demanda con pedido... y de este con problema social.

Es a partir del análisis diferencial entre demanda y problema, y del trabajo en la construcción discursiva de este último que se intenta resolver la confusión señalada. Para ello se trabaja a partir de los insumos aportados en campo, en la adquisición de conocimientos teóricos y procedimentales que aporten la elaboración y redacción de los problemas sociales, buscando establecer un nexo entre la situación particular que señalan y la general en la que se enmarcan y desarrollan.

Los contenidos involucrados en esta compleja actividad (la de analizar la demanda y, de este modo, dar inicio a la construcción del problema social) son de tres tipos: conceptuales, que son aquellos que se identifican con el área del saber teórico (conceptos, enunciados, modelos, etc.); procedimentales, que implican la adquisición de acciones y técnicas vinculados con el tema en estudio (en este caso, los problemas sociales); y actitudinales, que involucran los valores presentes en el sujeto (y que se ponen en juego en todo comportamiento humano, en este caso, durante el proceso de aprendizaje).

Un punto que consideramos central es el que se refiere a la postulación de problemas sociales como objetos de conocimiento e intervención. En la asignatura precedente (Trabajo Social I), los estudiantes diferencian, por necesidad pedagógica, entre un "problema objeto de conocimiento", donde el énfasis está puesto en el proceso cognitivo, y otro "problema objeto de intervención" que sería aquel que organiza

operativamente el accionar profesional. En Trabajo Social II, en cambio, se postula la existencia única del problema social y se señala que este implica, a la vez, conocimiento e intervención. Es decir, la separación artificial realizada para profundizar en diferentes momentos del proceso pedagógico comienza a desandarse, y se insiste en la comprensión de que se trata de un único problema. Como puede observarse, la secuenciación no se da entonces solo al interior de una asignatura sino que requiere además un trabajo de articulación entre las diferentes materias troncales. Sabemos que estas articulaciones no son tarea sencilla. Sostenemos que, en el caso de nuestra Carrera, esto fue posible gracias a un importante trabajo disciplinar y político. Respecto de estos últimos señalaremos, a modo de ejemplo, solo dos aspectos que consideramos centrales: la realización de concursos docentes ordinarios a cargo de las asignaturas (hecho este que permitió ampliar la discusión a nuevos y variados actores); y la posibilidad de organizar y sostener espacios de encuentro entre los profesores de las asignaturas troncales, algo que favorece la rápida circulación de información y la posibilidad de la construcción de consensos, así como la identificación de disensos.

Los basamentos teóricos principales utilizados en Trabajo Social II para ahondar en la construcción de problemas sociales son algunos de los desarrollos por Bourdieu (1995:78) quien, además de señalar que "cada sociedad formula en todo instante un cuerpo de problemas sociales considerados como legítimos, dignos ser discutidos, publicados, a veces oficializados y, en cierta forma, garantizados por el Estado"[100], postula la implementación de una vigilancia epistemológica por parte del profesional, quien debe estar puesta tanto en evitar confundir los problemas impuestos u oficiales con los problemas sociales, como en atender a los cambios antes mencionados.

Este concepto, el de vigilancia epistemológica, es crucial a la hora de comenzar a pensar la construcción de problemas sociales ya que es aquel que permite una ruptura inicial con el sentido común, tarea que muchas veces se dificulta en los estudiantes, entre otras cosas, por los procesos de naturalización que a todos nos afectan[101]. El aporte del marco teórico (el disciplinar, el temático) se constituye en punto de partida para la ruptura antes señalada y para la vinculación con la práctica. Respecto de esta, debe señalarse una particularidad que asume la asignatura: si bien el primer contacto se realiza con referentes de las insti-

100- Cursivas del autor.

101- En este sentido, es importante señalar que desde el equipo docente se insiste vehementemente (aunque a veces sin el resultado deseado) en solicitar a los estudiantes que, a la hora de escoger de entre el listado de instituciones disponibles a aquella en la que realizarán sus prácticas, tengan especial atención a no verse involucrados territorial ni temáticamente. Esto, especialmente en el marco de primeras experiencias vinculadas con el ejercicio profesional, suele ser un claro obstaculizador en los procesos de aprendizaje ya que se dificulta en mucho la ruptura con la familiaridad postulada precedentemente.

tuciones, son las familias que esta asigna las que serán el eje de abordaje prioritario a lo largo del año y a partir de las cuales se trabajará la construcción de problemas sociales. La institución y el territorio serán el escenario donde estas se enmarquen y se propenderá al análisis respecto de la centralidad que ambas categorías adquieren en la actualidad, en los sectores populares urbanos, en la satisfacción de necesidades/resolución de problemas. En este aspecto se privilegió una secuenciación espiralada por sobre una episódica a fin de lograr mejores resultados.

Tal como señaláramos, la dimensión discursiva es considerada como de importancia sustantiva para la postulación de problemas sociales. Por ello, creemos necesario destacar la compleja relación existente entre los aspectos discursivos y los fácticos, entre el decir y el hacer. Durante mucho tiempo, el lenguaje fue concebido como separado de "la realidad" y, es desde el campo de los estudios culturales que Raymond Williams denunció la idea de pasividad del lenguaje, formalizada por el positivismo y el materialismo objetivista a través de la metáfora del "reflejo". A su vez, desde el ámbito de la teoría crítica, Jürgen Habermas se opuso a la concepción aristotélica del lenguaje como mero instrumento o herramienta cuya función consistiría en la expresión del pensamiento; y en el campo de la filosofía del lenguaje, Austin y Searl fueron precursores en llamar la atención sobre la capacidad del lenguaje de ejercer un accionar tan concreto como cualquier otro, con móviles y consecuencias (Filinich, 1998). Austin (1980), de hecho, llegó a revolucionar la filosofía del lenguaje al postular que se pueden "hacer cosas con palabras" y cuestionar una vetusta suposición filosófica, la suposición de que decir algo es siempre enunciar algo y nada más que eso. Justamente, este último aspecto es el que nos motivó la reflexión entre la inconveniencia de disociar el problema social en conocimiento e intervención, como si uno y otro no estuvieran necesaria e intrínsecamente vinculados.

Postulamos, entonces, el lugar central y definitorio de los discursos en nuestra práctica profesional y sostenemos que es allí donde se evidencia, con mayor claridad, su verdadera dimensión política. Coincidimos nuevamente con Williams (1977:120) cuando identifica como inseparable la realidad y el hecho de hablar de ella, al postular la necesidad de comprender al "lenguaje y la significación como indisolubles del proceso social material involucrados permanentemente tanto en la producción como en la reproducción". Es decir, los discursos son parte del mundo real y son, a la vez, un bien simbólico producido socialmente.

LOS DESAFÍOS A LA HORA DE ABORDAR PEDAGÓGICAMENTE LA CONSTRUCCIÓN DE PROBLEMAS SOCIALES

Por último, creemos interesante identificar aquellos desafíos a los que nos enfrentamos a la hora de pensar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos disciplinares (en este caso, la construcción y abordaje de problemas sociales). Para ello partimos de la premisa que los procesos de enseñanza y aprendizaje no se dan, necesariamente, en el mismo momento. De este modo, hablar de un "proceso de enseñanza - aprendizaje" como dos aspectos de un mismo acto, pueden llevarnos a desconocer las diferencias específicas de cada uno. Lo constitutivo del sujeto es el aprendizaje: en términos kantianos, el Hombre es un animal carente de instinto y, por eso, debe aprender. La enseñanza es la actividad por medio de la cual se van dejando pistas o marcas para poder abordar un determinado objeto de estudio (de hecho, etimológicamente, enseñanza quiere decir dejar señales). Así, entonces, aprender es hacer aquello que no se sabe para poder hacerlo e implica tomar información del entorno en pos de un proyecto personal y enseñar es brindar seguridad. Ambas podrán vincularse entonces solo cuando el sujeto pueda relacionar el aprendizaje con su proyecto personal.

Un desafío central en el marco de una asignatura que implica el contacto directo con sujetos en situación de padecimiento, en el contexto de las prácticas pre profesionales, es no confundir los propósitos cognitivos con los conativos (Carretero, 2007). Ambos deben ser contemplados, pero es importante saber que en ocasiones estos pueden entrar en contradicción: los primeros se vinculan con la órbita del pensamiento, mientras que los segundos lo hacen con las valoraciones y emociones. Así, en ocasiones, estudiantes y docentes priorizamos las valoraciones y las emociones ("como me siento ante el problema", "qué me pasó internamente con esto" y frases por el estilo suelen impregnar los espacios aúlicos), directamente anulando el pensamiento y la desnaturalización de los mismos en nombre de una equivocada y demagógica preocupación por los sentires, que obturan y anulan toda capacidad de problematización. Que quede claro: no estamos postulando la eliminación de los aspectos conativos; solamente señalamos que muchas veces se confunde una estrategia pedagógica que los contemple con otra que directamente elimina los cognitivos, provocando un inconveniente irresoluble a la hora de aprender nuevos contenidos.

Otro de los desafíos es el de sostener la secuencialidad de la que hablábamos anteriormente en el marco de estudiantes con trayectos formativos diversos en el mediano y corto plazo. Nos encontramos en un mismo espacio aúlico con estudiantes que han decidido iniciar sus estudios superiores mucho tiempo después de haber concluido los medios, junto con otros que no presentan un salto temporal entre ambos

niveles. En ellos influyen los contenidos recibidos pero también las estrategias de estudio aprendidas. En este sentido, los que identificamos como "hijos puros del polimodal", es decir aquellos estudiantes que recibieron su educación básica y media en la década de los noventa, suelen ser ejemplares paradigmáticos de lo que Jaim Etcheverry (1999) dio en llamar "la tragedia educativa". A esto se suma un dato no menor: el hecho que muchos estudiantes dejan pasar determinado período de tiempo entre la asignatura respecto de la que estamos reflexionando y su inmediata superior, algo que puede provocar discontinuidades en sus prácticas pre profesionales.

Sumado a lo anterior se hace presente un elemento no menor: las tensiones que se presentan a la hora de planificar estrategias de calidad en un marco de masividad, tal como el que proponemos y sostenemos activamente para la Universidad Pública en la UNLu. En los últimos años, los aspirantes a la carrera (es decir, aquellos estudiantes que se inscribieron para ingresar a Trabajo Social) oscilaron entre los 900 y 1000, anuales. Este aspecto trae de suyo un enorme esfuerzo en contactar instituciones que reciban, anualmente, a una enorme cantidad de estudiantes que realizan sus prácticas y que muchas veces termina provocando una fragmentación de la práctica al interior de las diversas comisiones (hecho este que además, se busca evitar entre las instituciones, apostando a un abordaje territorial integrado).

REFLEXIONES FINALES

Hemos intentado, en las páginas anteriores, aportar algunas ideas para pensar el modo en que enseñamos la construcción y el abordaje de los problemas sociales. Para ello consideramos importante no centrarnos exclusivamente en los elementos pedagógicos sino que creímos imprescindible contemplar también otros de índole político e institucional.

Si bien en este artículo nos centramos en aquellos aspectos vinculados con un contenido específico no podemos dejar de atender a la "cuestión de fondo" que abarca a todos: la concepción que tenemos sobre la formación disciplinar. Ranciére (2007:9) señala con claridad que "instruir puede significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento. El primer acto se llama embrutecimiento, el segundo emancipación". Apostamos a esta última, sin dudas.

BIBLIOGRAFÍA

Austin, J. (1955)
Cómo hacer cosas con palabras. Barcelona, Paidos.

Bourdieu, P. (1995)
Apuntes para una antropología reflexiva. México D.F., Grijalbo.

Carretero, M. (2007)
Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires, Paidos.

Filinich, M. (1998)
Enunciación. Buenos Aires, Eudeba.

Giribuela, W. & Nieto, F. (2010)
El informe social como género discursivo. Escritura e intervención profesional. Buenos Aires, Espacio.

Jaim Etcheverry, G. (1999)
La tragedia educativa. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Mignone, E. (2007)
Universidad Nacional de Luján. Origen y evolución. Buenos Aires, UNLu.

Perez Lindo, A. (1985)
Universidad, política y sociedad. Buenos Aires, Eudeba.

Ranciére, J. (2007)
El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires, Libros del zorzal.

Siede, I. (2007)
La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires, Paidos.

Rozas Pagaza, M. (1998)
Una perspectiva metodológica de la intervención en Trabajo Social. Buenos Aires, Espacio.

Sanjurjo, L. & Rodiguez, X. (2005)
Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar. Rosario. Homo Sapiens.

Williams, R. (1977)
Marxismo y Literatura. Barcelona, Península.

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS EN LA FORMACIÓN DE GRADO DE LA CARRERA DE LICENCIATURA EN SERVICIO SOCIAL, ANALIZANDO EL ESTADO DE CUESTIÓN[102]

Mónica Calienni
Verónica Eyherabide
Ana María Martin
Marcela Moledda

Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Funes 3350 - 4to. Piso
(0223) 4752442
asmoca2004@yahoo.com.ar

Eje temático: Formación y prácticas en relación a la cuestión metodológica en Trabajo Social.
En el presente trabajo confluyen resultados de procesos de investigación y de docencia (en el marco de las prácticas de formación profesional).
Palabras claves: Formación académica; metodología; práctica pre profesional; directrices; tensiones.

PRESENTACIÓN

Desde la reorganización de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS) en el año 2003, quienes suscribimos el presente documento hemos participado en distintos encuentros académicos mediante la presentación de trabajos/reflexiones/sistematizaciones[103] con un doble propósito: por un lado, compartir el análisis

102- Este escrito forma parte de los documentos de trabajo realizados como integrantes del Grupo de Investigación al que pertenecen sus autoras, radicado en la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata denominado "Universidad, representaciones sociales y disciplinas" *Denominación del proyecto*: Perspectivas Epistemológicas y axiológicas de los Currículum de formación de las Carreras de Licenciatura en Enfermería, Terapia Ocupacional y Servicio Social de la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. 2012-2013. OCA 475/05. Asímismo, son discutidos y analizados con nuestros estudiantes en el marco de los talleres áulicos durante su formación de grado (en tanto sus autores forman parte del equipo de cátedra de la asignatura Taller de Práctica Integrada "Proyecto Parques" de la carrera de Lic. en Servicio Social).

103- A título de referencia se señala que en el Encuentro realizado en Luján, 2004, se presentó el trabajo Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior. La experiencia de la Unidad de Práctica Integrada -Proyecto Parques, de la Licenciatura en Servicio Social; en el Plenario de presentación de trabajos académicos al Encuentro Nacional Mar del Plata, 2005 se presentó el trabajo Prácticas pre-profesionales ¿continuidad o ruptura? FCSySS- UNMdP, en Mendoza, 2010 se presentaron dos trabajos: 1) Acuerdos Acadé-

del proceso que se viene desarrollando en la carrera desde su incorporación a la Universidad Nacional de Mar del Plata, y por el otro, participar con las demás Unidades Académicas de un espacio de intercambio y discusión sobre la formación universitaria de la profesión de Trabajo Social.

Partimos de la convicción que los acuerdos entre las distintas Unidades Académicas (en base a los debates y discusiones que colectivamente se vienen realizando) es lo que nos permite acumular fuerzas políticas, donde -reconociendo la diversidad- se fortalezca la pertinencia y defensa de la formación universitaria.

En esta oportunidad, compartimos preliminares indagaciones sobre cómo es abordada hoy, en la formación de grado de la carrera en nuestra Facultad, la cuestión de la metodología.

Al interior de la profesión la búsqueda de un padrón de pasos para orientar la acción resultó una preocupación constante. Esa búsqueda de alternativas derivó muchas veces en una serie de proposiciones ampliamente utilizadas, a veces equívocas por cierto, pero guiadas por el interés de moldes intelectivos dentro de los cuales pudieran ser pensadas las contradicciones / determinaciones de la realidad social.

La tarea de mediar en el desarrollo de la capacidad de que el estudiante descifre la realidad y elabore propuestas de trabajo creativas y pertinentes, nos enfrenta hoy más que nunca al desafío de identificar y comprender las diferentes perspectivas que se dan en torno al tema, en el abordaje de las nuevas configuraciones de lo social, desde el espacio áulico y de campo.

SOBRE LA CUESTIÓN DE LA METODOLOGÍA

Podría decirse que las décadas del ‘60 y ‘70, dada la existencia de condiciones de posibilidad[104], fue un momento en que la profesión se debatió entre seguir el camino de la sociología como ciencia autónoma, la cual al decir de Lukács mientras más elaboró su método, más formalista se tornó, más sustituyó la investigación de las reales conexiones causales en la vida social por análisis formalistas y vacios razonamientos analógicos (Lukács, 1992: 123), y entender que la actividad profesional es

micos: condiciones organizacionales necesarias para su concreción. Algunas reflexiones en torno a la situación de la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social 2010 y 2) Investigación y Trabajo Social y en Santiago del Estero, 2011 se presentó el trabajo Incumbencias profesionales. Ámbito académico, desafíos del contexto actual.

104- Término utilizado por Esther Díaz refiriéndose a las condiciones para que una comunidad científica establezca acuerdos sobre problemas, métodos, simbologías y estado de las cosas (Díaz, 2007: 19).

muchas veces un pequeño engranaje en una enorme maquinaria de cuyo funcionamiento general no se puede tener la mínima idea (ídem: 125).

Se convierte en un interesante desafío, el poder analizar las mediaciones e intereses contrapuestos a partir y en los contenidos formativos, destacando que todo discurso sobre la sociedad, lo social, tiene una dimensión política.

I.-

En Servicio Social, como ya se mencionara, las "cuestiones" metodológicas -con el objeto de potenciar la intervención del trabajador social- fueron y son objeto de discusión al interior del colectivo profesional.

Hubo momentos en que el análisis estuvo centrado en pautas metodológicas según los distintos "sujetos" (individuos, grupos, comunidades), en tanto otras propuestas se centraron en "objetos" (abstractos) de intervención: servicio social de salud, justicia, educación.

El Movimiento Reconceptualizador[105] realizó trascendentales esfuerzos para la superación de la segmentación metodológica, surgiendo propuestas que si bien tuvieron diferentes denominaciones y alcances regionales, método integrado, polivalente, básico, único, dieron un paso decisivo para la sustitución de la trilogía metodológica tradicional[106], caracterizando el método como una pauta de procedimientos comunes, el cual en términos generales consistía en el proceso de investigación, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación (retroalimentadora).

No obstante, ninguno logró superar la naturalización de la realidad, la segmentación positivista entre ciencia y técnica, y el apriorismo metodológico (Montaño, 2000). Por tanto, esas propuestas, al decir de Netto, permanecen igualmente aprisionadas en un "anillo de hierro", situación que no le permite a la profesión consolidar la ruptura con el conservadurismo (Netto, 1997).

Carlos Montaño, en la presentación del texto denominado Metodología y Servicio Social. Hoy en debate, se detiene especialmente en este punto, y para explicarlo señalará que:

> • Con frecuencia las formulaciones metodológicas en el Servicio Social presuponen dos cuestiones: la existencia de un área ("específica") de intervención profesional, "recortada" de la totalidad social (como si tal recorte fuera posible). En la búsqueda de la

105- El *Movimiento de Reconceptualización,* que se da principalmente entre la década del 60 y del 70, envolvió a varios países de latinoamerica y sin lugar a dudas fue de singular importancia en el desarrollo de la profesión. En un contexto en que los cambios revolucionarios de la época impregnaron al conjunto de ciencias sociales, se gestaron importantes aportes aunque con repercusiones regionales y transitorias.

106- Metodología de Caso, Grupo y Comunidad.

"especialización" se pulveriza y segmenta la realidad en "cuestiones sociales" o "problemáticas". De esta forma, el conocimiento segmentado, condiciona las respuestas, segmentándolas; y, la posibilidad de "construir" un objeto ("específico") de intervención "social" que excluye de tal objeto a los determinantes "económicos", "políticos", etc.

• Esta segmentación, separa al que conoce ("cientista") del profesional de campo. Así el conocimiento crítico es desgarrado de las posibilidades de intervención transformadoras, del mismo modo que la acción práctica interventiva se aísla de cualquier posibilidad crítica del conocimiento. Esto provoca además del divorcio entre teoría y práctica, la utópica idea de una "teoría propia".

• Y, por ultimo plantea que, el debate epistemológico se procesa con independencia del objeto, es un debate a priori. Ya que la epistemología, como campo de la filosofía que estudia los fundamentos y métodos del conocimiento, no extrae tales fundamentos y métodos de las características y determinaciones del objeto[107]. En tanto, la ontología, como campo de la filosofía que estudia el ser, su estructura, fundamentos y movimientos tiene preocupaciones metodológicas, las que son determinadas necesariamente a posteriori y a partir del objeto concreto estudiado.

Concluyendo este primer apartado, en Servicio Social el conjunto de estas cuestiones provocarán que se hable muchas veces de "método único de intervención profesional", el que -de acuerdo a la perspectiva de Montaño- ni debe ser método (no debe ser apenas una pauta de conocimiento preconcebida, sino un proceso que articula teleología y causalidad dada, por tanto una estrategia ex-post), ni debe ser único (necesariamente varia con la dinámica de la realidad, se adecua a ella), ni es de intervención (es un proceso que integra valores, conocimiento, interacción, praxis), ni es especifico de la profesión (es un proceso constitutivo de toda praxis social) (Montaño: 2000, 25).

II.-

Podría decirse que en la búsqueda de instrumentos para comprender la nueva realidad, la totalidad de las ciencias sociales se encuentran abocadas a la exploración de propuestas (creativas) con el objeto de aumentar el poder explicativo de las nuevas configuraciones de lo social.

107- Descartes, Kant, Weber, Comte, Durkheim, Popper, Kuhn, cada uno con sus profundas diferencias metodológicas tienen un elemento en común: determinan su método con independencia del objeto real, pues aquel es definido a priori de este último (Montaño, 2000: 20).

Ivo Tonet en un artículo publicado en la Revista Plaza Pública[108] realiza un interesante análisis sobre cómo el pluralismo metodológico constituye según sus propias palabras un falso camino. Entendido como eclecticismo o relativismo, establece lo que podría denominarse una fusión de matrices. La variedad de propuestas metodológicas con posibilidad de ser interconectadas engloba al anarquismo metodológico, el individualismo metodológico, la deconstrucción, el método de la escuela racional, la teoría de los juegos, la teoría del género, el marxismo analítico, la microteoría, la teoría de la acción comunicativa, la teoría del intercambio, el enfoque culturalista, el interaccionismo simbólico, el accionalismo, la etnometodología, etc., al lado de los más antiguos, como el funcionalismo, el marxismo, la fenomenología, la hermenéutica (Tonet, 2010: 4).

El principal argumento para este pluralismo es la presumida pérdida de significado de las categorías ontológicas de totalidad y trabajo como fundamento del ser social y el desplazamiento de las clases de su papel central debido al surgimiento de innúmeros grupos sociales. A este se le suma la "necesidad" de interconectar "caminos metodológicos" para que el cientista tenga mayor "autonomía" en la producción de conocimiento.

Siguiendo esta línea argumentativa, otro punto de inflexión en el pluralismo metodológico en que la problemática es examinada desde el punto de vista del sujeto, y no de la integralidad del proceso de conocimiento, cuyo polo regente, según Tonet, es el objeto y no el sujeto. Para explicarlo acude a las disquisiciones que plantea el profesor José Paulo Netto, cuando explica que en el ámbito del racionalismo contemporáneo, hay dos posiciones fundamentales en el proceso de conocimiento de lo social (1989: 144). En una, el conocimiento del ser social se da mediante una operación lógico-formal, los fenómenos tienen una legalidad atribuida por la razón en base al análisis que de ellos produce; la otra, la concibe como movimiento a través del cual la razón extrae de los procesos objetivos su legalidad intrínseca.

De este modo, en la primera perspectiva, la reflexión teórica construye el objeto mientras que en la segunda esta construye el proceso del objeto históricamente dado.

De la misma forma, así como superar la idea del empirismo, es tener conciencia de la constante vigilancia para no anteponer las respuestas a las preguntas, apertura crítica no es aceptar métodos diversos ni articulación de perspectivas diferentes. Y esto, aunque parezca paradojal se trata de una postura contraria al pluralismo metodológico. Ocurre que el fundamento de libertad del sujeto está en el objeto, por tanto la libertad no reside en la posibilidad de escoger autónomamente

108- Publicación de la carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

el método que se juzga más adecuado, sino de ponerse del ángulo más favorable a la captura integral del objeto. Vale decir, el sujeto es más libre cuanto más posicionado está, ya que no es un mero proceso teórico, sino teórico-práctico.

Pensar el método es superar la idea de percibirlo como un organon, en tanto llave de la verdad o reducirlo a la lógica formal-aristotélica, reglas que asegurarían la veracidad del conocimiento.

El método, frente a lo desconocido, nos indica cómo actuar para incorporarlo de la mejor manera posible a lo conocido. Hacerlo, es conceder que el conocimiento y lo desconocido (a investigar) son polos de una misma procesualidad, y, que cuando investigamos algo desconocido, no podemos tener certeza a priori de cuáles procedimientos investigativos se revelaran como los más adecuados para conocerlos. Eventualmente pueden hacerse previsiones y anticipaciones de cuál será el método más adecuado. Pero la certeza solo podrá ser a posteriori, después del conocimiento del objeto (Lessa, 2000: 202)[109].

III.-

Con los precedentes planteos como encuadre general, pasamos a describir como se encuentra estructurada la carrera en nuestra Unidad Académica, para a partir de allí pensar la formación.

La creación de la carrera se aprueba en el año 1983, por Decreto Nº 3000 de la Presidencia de la Nación. Un año después se crea el Departamento de Servicio Social, dependiente de la Escuela de Ciencias de la Salud y el Comportamiento, estructura que ya contenía la formación de las profesiones de Enfermería y Terapia Ocupacional.

El actual plan de estudios, presenta una estructura curricular que prevé su cursada en cinco niveles, con una carga horaria total de 3945 horas, distribuidas en distintas instancias. La organización de los contenidos supone una articulación horizontal entre las distintas asignaturas de cada nivel y una articulación vertical entre algunos de los niveles previstos, procurando una aprehensión incremental de los mismos.

Para el desarrollo de los contenidos están previstas distintas instancias: asignaturas, seminarios y prácticas pre-profesionales. Estas (TPI), junto a "Supervisión" y las asignaturas denominadas "Metodologías Introducción / de Grupo / de Comunidad y Caso social individual familiar", el "Seminario Campos del Servicio Social" y "Administración

109- Lessa, en un trabajo sobre Luckács, siguiendo a este último dirá que la ontología es el fundamento del método, y que son las determinaciones del objeto investigado que determinarán, al fin y al cabo, cuáles son los procedimientos metodológicos más adecuados para su desvendamiento.

en Servicio Social" constituyen el Área Específica de la carrera[110]. Vale decir, en la cuestión metodológica permanece la trilogía tradicional.

Parte de las discusiones que actualmente se están desarrollando[111] giran en torno a ciertas indicaciones / sugerencias / consideraciones que estimamos pertinentes para pensar la cuestión metodológica:

- Es necesario defender una perspectiva metodológica -que sin ser exclusividad del Servicio Social- se afirme como matriz de explicación de la vida social, disponiendo de acervos heurísticos que le permiten leer esa realidad e iluminar la acción sobre la misma.
- Entender que la definición del método de conocimiento teórico así como las estrategias de intervención profesional se dan a partir del objeto, incorporando la perspectiva de totalidad, historicidad y contradicción.
- La metodología no puede ser comprimida a pautas, etapas o procedimientos. Implica un modo de leer, interpretar y relacionarse con el ser social. Supone capacitación teórico-metodológica y la definición de un ángulo de visibilidad en la lectura de la realidad, vale decir un punto de vista político.
- Comprender que la práctica del Servicio Social, exige la rigurosa vigilancia para evitar caer en formulaciones anodinas, neutras, asépticas[112].
- Incorporar un profundo análisis que permita evitar la subordinación del conocimiento teórico al proceso interventivo, asumiendo un real debate ontológico, para a partir de cada fenómeno concreto, extraer sus fundamentos, sus categorías centrales y por tanto el camino para conocerlo.
- Combatir el eclecticismo, en tanto tendencia a reunir lo mejor de variadas concepciones filosóficas, premisas teóricas, valoraciones políticas, las cuales son a menudo distintas o incluso hasta contrapuestas; situación que provoca una apropiación indiscriminada de contribuciones conceptuales y analíticas distintas.

110- Las otras Áreas son *Socio político antropológica, Psico-social* e *Investigación social*. Anexo de la Ordenanza de Consejo Académico Nº 123 (rectificada por OCA 210/05).

111- En el año 2011 se realizó el I Foro de Discusión Interclaustros denominado "Debates y Procesos Participativos Previos a la Reforma del Plan de Estudios de la Carrera de Servicio Social", en el año 2012 la I Jornada de Discusión Interclaustros denominada "Repensar la Profesión. Formación y Trabajo", ambas actividades organizadas desde el Grupo de Investigación de referencia de quienes suscriben el presente trabajo.

112- Su adhesión es una forma más de cooptación. Según Coutinho (1984:136), "el proceso de cooptación no obliga necesariamente al intelectual cooptado a colocarse directamente al servicio de las clases dominantes. Lo que la cooptación hace es inducirlo a través de varias formas de presión, experimentadas consciente o inconscientemente, a optar por formulaciones culturales anodinas, neutras, socialmente asépticas".

Los antepuestos en tanto eje-articuladores, tanto de la formación académica como de la intervención, resultan fundamentales al momento de pensar las argumentaciones que dan soporte a las decisiones profesionales, atento los dilemas y las preocupaciones en un escenario por demás complejo. Claridad teórica, metodológica y política se convierten entonces en la condición ineludible para nuestra práctica, que sumado a un mejor conocimiento y comprensión de la realidad, hará viable el fortalecimiento del proyecto de emancipación humana.

BIBLIOGRAFÍA

Borgianni, E. y Montaño, C. (2000)
Metodología y Servicio Social. Hoy en debate. Cortez, São Paulo.

Cazzaniga, Susana (2005)
Visiones y tendencias en Trabajo Social. El lugar de la formación profesional como productora de sentidos. Ponencia presentada en el Panel Central "Formación Académica" del Encuentro Latinoamericano de Trabajo Social organizado por la Escuela Superior de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Díaz, Esther (2007)
Entre la tecnociencia y el deseo: la cuestión de una epistemología ampliada, Biblos, Buenos Aires.

Dussel, E. (2001)
"El programa científico de investigación de Carlos Marx: ciencia social funcional y crítica", en Hacia una filosofía política crítica. Desclée de Brouwer, Bilbao.

Parisí, Alberto (2009)
"Algunas reflexiones epistemológicas acerca de las ciencias sociales y la investigación cualitativa", en: Merlino, Aldo (Coord.) Investigación cualitativa en ciencias sociales, AméricaleE, Buenos Aires.

Tonet, Ivo (2010)
"Pluralismo metodológico: un falso camino", en: Revista Plaza Pública. Tandil Año 3, Nº 3, p. 1. FCH-UNICEN.

EL DEBATE DEL EJERCICIO PROFESIONAL EN LA CONTEMPORANEIDAD: DESAFÍOS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN

Dr. Gustavo Parra
Dra. Roxana Basta

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone aportar reflexiones en torno a la discusión del ejercicio profesional en la contemporaneidad en el marco de la formación de l@s futur@s trabajador@s sociales. Nuestro análisis se desarrolla a partir de la experiencia desarrollada en casi una década en la asignatura Trabajo Social IV de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Luján.

La mencionada asignatura se ubica en el último año de la carrera, siendo además la última asignatura correspondiente al área de formación profesional específica. En este sentido, este espacio curricular se constituye en una instancia privilegiada para el análisis y profundización del conocimiento sobre la realidad social donde como futuros profesionales los estudiantes deberán intervenir, como así también para la reflexión analítica en torno a las posibilidades y desafíos que se les presentan para el ejercicio profesional en la contemporaneidad.

De este modo, la asignatura se estructura en relación a la categoría de praxis y es a partir de ella que se propone el proceso de análisis sobre el ejercicio profesional, partiendo de contenidos teóricos-metodológicos ya incorporados por los estudiantes en los años anteriores y al mismo tiempo, buscando la apertura de nuevos interrogantes y cuestionamientos frente a los desafíos contemporáneos del ejercicio profesional.

Así, siendo el eje articulador de la asignatura el ejercicio profesional del los/as trabajadores/as sociales en la contemporaneidad, se procura comprender la interrelación entre las transformaciones societales ocurridas, las características de las políticas sociales, las demandas que recibe el profesional, las respuestas a dichas demandas desde diversas posiciones teóricas, éticas y prácticas, y las condiciones de trabajo en

que se encuentran los profesionales, donde la organización de mediaciones reflexivas es una estrategia central que atraviesa todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de este espacio curricular.

La asignatura Trabajo Social IV se organiza a partir de cuatro momentos: las clases teóricas, las clases teórico-prácticas, el trabajo de campo y la supervisión. En las clases teóricas como teórico-prácticas se profundizan y sintetizan diferentes contenidos categoriales atendiendo al ejercicio profesional en la contemporaneidad, lo que se resignifica a partir del desarrollo del trabajo de campo y las supervisiones. Las prácticas académicas en esta asignatura cuatrimestral presentan rasgos particulares: su extensión es de 48 horas reloj; los estudiantes se incorporan al devenir de las distintas instituciones (centros de práctica), lo cual significa incorporarse a la lógica de trabajo del profesional del Trabajo Social que oficia de referente institucional; esto implica realizar un análisis de coyuntura que posibilite tanto la reflexión analítica como la intervención en dicho espacio. Desde la asignatura se privilegia una perspectiva histórico-crítica, matriz de pensamiento sobre la que se organiza el Programa de la asignatura y se sustenta esta propuesta pedagógica.

ALGUNOS DESAFÍOS DEL EJERCICIO PROFESIONAL EN EL ACTUAL CONTEXTO

Partimos de considerar la categoría de "ejercicio profesional" por cuanto la misma nos brinda una perspectiva de totalidad y complejidad que otras categorías -de uso frecuente en el Trabajo Social- no presentan, tales como intervención profesional, actuación profesional, etc[113]. Sin

113- Existen numerosos autores que han profundizado y analizado estas categorías. A título ilustrativo e intentando mostrar las diferencias teóricas sustantivas en el abordaje de las mismas, presentamos las visiones de tres autores que consideramos resultan representativas de dicha heterogeneidad. Rozas Pagaza señala: "La comprensión del *sobre qué*, el *para qué*, y el *cómo* y *con quién* de la intervención profesional, solo pueden ser analizados en la medida que sustentados teórica y prácticamente. (...) por ello, pensar y actuar son dos aspectos fundamentales de toda intervención llamada profesional. La intervención parte del supuesto que ella se conforme en el desarrollo de los procesos sociales reproducidos cotidianamente. Por ello, no es considerado como una actividad, o varias actividades, o la ejecución de un proyecto planificado y, por último, no son respuestas múltiples y anárquicas al conjunto de las necesidades que los actores sociales demandan. Es un proceso de construcción histórico-social que se genera en el desarrollo de la dinámica social de los actores que intervienen en el ejercicio profesional" (1998: 60). Por su parte Carballeda expresa: "...al ser la intervención un espacio, momento o lugar artificialmente constituido en tanto acción, desprenderla de una de las 'caras de la moneda', separarla de esa cesión 'hobessiana' de soberanía, implicará cierta dificultad, especialmente si tenemos en cuenta sus aspectos fundacionales. Reconocer lo artificial de la intervención implica básicamente tender a su desnaturalización, entenderla

desconsiderar el uso frecuente y habitual de estas categorías en el colectivo profesional, ni los múltiples desarrollos teóricos e históricos en torno a las mismas, creemos que su utilización conlleva o puede inducirnos a pensar en solo uno de los aspectos del ejercicio profesional, aquellos directamente vinculados a la "práctica" o a la intervención concreta y puntual.

Es decir, si nuestro punto de partida se encuentra en ubicar al Trabajo Social como una profesión que se desarrolla en los marcos del modo de producción capitalista, en la división socio-técnica del trabajo, esto expresa justamente que el ejercicio profesional se encuentra atravesado por las contradicciones, antagonismos y particularidades históricamente determinadas de dicho modo de producción. A lo cual es necesario resaltar que, si bien estructurada como una profesión liberal, el ejercicio profesional de los trabajadores sociales se caracteriza por su condición de asalariados.

El Estado ha sido históricamente -y lo continúa siendo-, el principal empleador de los trabajadores sociales, fundamentalmente para la ejecución de las políticas sociales, centralmente en su fase ejecutiva y en contacto directo con la población-objetivo de dichas políticas. Por lo tanto, aquí encontramos dos aspectos centrales a considerar en el ejercicio profesional.

Por un lado, las particulares características que adquieren las políticas sociales en un determinado momento histórico; características que se encuentran obviamente ligadas a los aspectos más estructurales de la dinámica del modelo de acumulación vigente y, en consecuencia, a las relaciones enunciadas entre el Estado y las clases sociales.

Por otro lado, e íntimamente vinculado a lo anterior, a las condiciones materiales -objetivas- en que los profesionales desarrollan su ejercicio laboral, considerando su condición subordinada y asalariada con su empleador. En este sentido nos referimos a las condiciones de contratación, escala salarial, duración de la jornada de trabajo, espacio físico para el desarrollo de sus actividades, posibilidades de formación en servicio, etc.

---

como dispositivo que se entromete en un espacio, en tanto existe una demanda hacia ella. De ahí que la demanda sea el acto fundador de la intervención" (2002: 93). Por último, Vélez Restrepo define la actuación profesional como: "el conjunto de actos, prácticas y procesos condicionados por interacciones y mediaciones sociales (internas y externas) que estructuran la especificidad del Trabajo Social, y cuya elección no es ajena a las nociones, visiones o posturas que sobre la realidad, la profesión y la acción social se tengan. (...) La actuación profesional remite a todas esas acciones materiales y/o discursivas que realizan los agentes profesionales y al conjunto balanceando de lógicas y competencias administrativas, experienciales, cognitivas y creativas que le infunden vida al ejercicio profesional, proyectándolo" (2003:54-55). Más allá de las divergencias en estas posturas, es posible identificar como elemento común el énfasis en la dimensión práctica u operativa del ejercicio profesional.

En una primera síntesis, hasta aquí podríamos decir que hablar de ejercicio profesional implica considerar determinantes estructurales que atraviesan, que son base constitutiva, que al mismo tiempo condicionan y posibilitan diversas estrategias o alternativas a lo instituido, por parte de los profesionales[114].

Partiendo de la noción que las manifestaciones de la cuestión social son expresión de las desigualdades inherentes al desarrollo del modo de producción capitalista, y por lo tanto si bien los fundamentos de la cuestión social se mantienen inalterables -la contradicción entre capital y trabajo-, sus manifestaciones se van modificando puesto que están determinadas histórica y socialmente. De este modo, los trabajadores sociales trabajamos con las manifestaciones de la cuestión social, en sus más variadas y heterogéneas expresiones pero no de manera directa, sino mediados por las conceptualizaciones e instrumentaciones de las políticas sociales particulares en contextos temporales, territoriales, ideológicos y políticos singulares.

Así, las manifestaciones de la cuestión social han adquirido nuevas expresiones en la contemporaneidad, agudizándose las polarizaciones sociales y económicas en las últimas décadas. La redefinición de las relaciones Estado-Sociedad Civil se ha expresado tanto en cambios legislativos como en su estructura institucional reeditando la perspectiva liberal en relación a pensar la existencia del Estado en paralelo a la sociedad civil: el primero como espacio de la realización del interés público y el segundo como espacio privilegiado para la concreción del interés individual.

Esta concepción de Estado posibilitó el avance mismo del neoliberalismo y su sostén ideológico se fundamentó en diversos análisis que sostenían en términos dilemáticos el logro de dichos intereses. Esto redundó en pensar lo "público" como pernicioso en tanto que en su concreción los sujetos tergiversan la finalidad inicial, y en privilegiar lo "privado" como la máxima realización de la eficiencia y eficacia individual, donde esa finalidad no pierde el rumbo en su objetivación.

114- "La coyuntura no condiciona de forma unidireccional las perspectivas profesionales; impone al mismo tiempo límites y posibilidades. Siempre existe un campo para la acción de los sujetos para la proposición de alternativas creadoras, inventivas, resultantes de la apropiación de las posibilidades y contradicciones presentes en la propia dinámica social. Comprender eso es muy importante para evitar una actitud *fatalista* del proceso histórico y, por añadidura del mismo Servicio Social: como si la realidad ya estuviera dada en forma definitiva, sus derivaciones predeterminadas y los límites establecidos de tal forma, que poco se pudiera hacer para alterarlos. (...) es necesario evitar otra perspectiva, que he llamado de *mesianismo profesional*: una visión heroica del Servicio Social que refuerza unilateralmente la subjetividad de los sujetos y su voluntad política sin confrontarla con las posibilidades y límites de la realidad social". (Iamamoto, 2003:34).

Dichas modificaciones, tanto en las manifestaciones de la cuestión social como en las características que adquieren las políticas sociales a partir del neoliberalismo, permiten identificar dos procesos simultáneos. Por un lado, el trabajador social se enfrenta en su ejercicio profesional cotidiano con problemáticas sociales que, si bien resultan conocidas y con trayectoria histórica, en el actual escenario adquieren una nueva configuración. Y en consecuencia, demandando una "problematización", puesto que los esquemas rígidos y estáticos de modalidades de intervención preestablecidos, son desbordados por la misma configuración contemporánea de dicha problemática social.

Por otra parte, las manifestaciones contemporáneas de la cuestión social no constituyen tan solo el material empírico con el cual trabajamos los trabajadores sociales, sino que conforma y condiciona el cotidiano de nuestro ejercicio profesional. Por nuestra condición de asalariados estas manifestaciones de la cuestión social nos atraviesan. Es decir, es necesario considerar las modificaciones más significativas que el Trabajo Social ha experimentado en relación al mercado de trabajo, las competencias exigidas y sus funciones asignadas en el actual escenario socio-político.

En esta línea de análisis, las profundas transformaciones en relación a los procesos de producción y reproducción social han sido determinantes para el ejercicio profesional actual de los trabajadores sociales; no solo en relación a su incorporación al mercado de trabajo, sino también por los cambios en relación a la implementación de las políticas sociales, lugar privilegiado del ejercicio profesional. A lo cual no podemos desconsiderar, la situación de los sujetos con los cuales se relaciona en el proceso de intervención profesional, especialmente la de los sujetos que pertenecen a los sectores sociales que viven del trabajo.

Sin embargo, en estos últimos años las políticas neoliberales más duras -propias de la década de 1990 para nuestro país- fueron adquiriendo nuevos matices frente a la necesidad de garantizar los procesos económicos locales en relación al mercado mundial, y frente a un conjunto poblacional que ya definitivamente se encuentra por fuera del mercado de trabajo y en particular del empleo formal. En este contexto, la cuestión social no solo es objeto de conocimiento sino que se discuten lineamientos de intervención en tanto respuesta a sus manifestaciones. Así, la tensión focalización-universalidad está presente en el debate profesional y en estrecha relación con la categoría de ciudadanía, la participación popular y el desarrollo territorial como nuevas estrategias de acción y en contraposición a las de los ´90. Ahora bien, ¿es posible afirmar que las políticas sociales en la actualidad se alejan de la focalización? La focalización implica no solo una estrategia técnica de operacionalización de políticas sobre problemas y población objetivo; lo más significativo de la focalización como estrategia de organización

de las políticas sociales radica en su fundamentación ideológica-política anclada en el principio de carencia. De este modo, el acceso a la ciudadanía se constituye de forma diferenciada en función a aspectos fragmentados de la vida social de los sujetos: aquellos que puedan acceder al empleo formal tendrán mínimos de cobertura y podrán garantizar su existencia a partir del consumo en el mercado, mientras que los que no pueden acceder a esta condición en el mercado de trabajo, deberán resolver problemas de sobrevivencia a partir del acceso a planes y programas de atención a la pobreza[115].

Un tercer aspecto central para avanzar en la complejidad del ejercicio profesional se vincula con las dimensiones teórico-metodológicas, ético-políticas y operativo-instrumentales que entran en juego en el mismo ejercicio profesional. En relación a este punto, el análisis de estas dimensiones nos permite considerar aspectos sustantivos y fundantes -al mismo tiempo que entrelazados y complejos- del ejercicio profesional, reconociendo su carácter de praxis (y por lo tanto su dimensión ontológica y teleológica). Es decir, superadora de una perspectiva meramente pragmática, rutinaria o aséptica del ejercicio profesional.

La dimensión teórico-metodológica nos permite comprender que la profesión se encuentra sustentada en una cierta perspectiva analítica de mundo, sociedad y hombre, a partir de la cual se comprende y, principalmente, se analiza la realidad social y se fundamenta un cierto tipo de práctica. Históricamente, la profesión encontró sustento en perspectivas teórico-metodológicas provenientes del positivismo y/o del pragmatismo, considerando la sociedad y las manifestaciones de la cuestión social como un dato, aprehendido en su inmediatez, promoviendo su fragmentación, centrado en las situaciones individuales y las experiencias de los sujetos, conduciendo a una aceptación velada de las desigualdades del capitalismo.

De este modo generando una fragmentación entre teoría y práctica y, a través de las propuestas metodológicas clásicas -basadas en la

115- En la actualidad, dentro de las ciencias sociales, algunos autores discuten la configuración actual de la relación Estado-Sociedad Civil a partir de revisar el proceso posneoliberal entrado el siglo XXI. En este sentido proponen que en la actualidad estamos viviendo una etapa del capital que la caracterizan como *neodesarrollismo*: "...a través del neoliberalismo, la corriente neoclásica promotora del libre mercado y la desregulación era el marco teórico más adecuado para orientar la política económica del estado a favor de los intereses de los grandes grupos económicos. De la misma forma, hoy en día el neo-estructuralismo aporta los elementos conceptuales para conformar el gran capital, apuntalando la intervención del Estado para promover la competitividad a partir del dólar caro, la política de subsidios e inversiones, en infraestructura y la contención de la disputa salarial. Mal que les pesa a sus impulsores, el neo-estructuralismo (base del neo-desarrollismo como proyecto político de los sectores dominantes) es la economía política del capital en el etapa posneoliberal en Argentina, siendo los sectores populares -nuevamente- convidados de piedra en el banquete de los poderosos" (Felíz y López, 2012:80).

racionalidad formal-abstracta-, produciendo modelos apriorísticos de intervención que desconsideran un análisis de la totalidad e historicidad de los fenómenos sociales. En consecuencia, la intervención profesional queda reducida a la manipulación de variables empíricas y el conocimiento reducido a la instrumentalización de la misma, adquiriendo la intervención profesional un fuerte carácter burocratizado, administrativo y rutinario, a través de la implementación de las políticas sociales generadas en el capitalismo monopolista. Promoviendo, también, la naturalización de las manifestaciones de la cuestión social, la normalización y normatización de comportamientos, el control social y el ajuste y la adaptación de los individuos al modo de ser y pensar capitalista.

Durante el Movimiento de Reconceptualización, el Trabajo Social intenta aproximarse a otras perspectivas teórico-metodológicas, adquiriendo una interlocución -por cierto sumamente limitada-, con corrientes provenientes de la fenomenología, el existencialismo, el funcionalismo y el marxismo. Particularmente la interlocución con el materialismo histórico, sea por la apropiación esquemática y estática del mismo o por las influencias de su versión estructuralista, no permitieron superar los basamentos positivistas que caracterizaban a la profesión. En tal caso, esta apropiación de las categorías marxistas reforzaron, unilateral y exclusivamente, la dimensión ético-política.

En segundo lugar, la dimensión operativa-instrumental nos permite aproximarnos al modo que la dimensión teórica-metodológica es operacionalizada a través de determinados instrumentos y técnicas. En su recorrido histórico, la profesión priorizó la preocupación en torno a los instrumentos y las técnicas, buscando -consecuentemente- nuevos insumos que permitieran una rápida instrumentalización.

Así se genera un proceso que conduce a la instalación del "fetiche de los instrumentos y las técnicas o la deificación de las metodologías de acción" (Guerra, 2007:203), como esfera autonomizada del ejercicio profesional y, al mismo tiempo, como si la mera acumulación de técnicas novedosas podría alterar las características de la intervención profesional. Esta particularidad se hace evidente tanto en los orígenes de la profesión como durante la Reconceptualización, reeditándose también en la contemporaneidad, no contemplando las relaciones necesarias entre lo teórico-metodológico y lo operativo-instrumental.

Sin desconsiderar la importancia que tienen las técnicas y los instrumentos en el ejercicio profesional en general y en la práctica profesional en particular, el análisis de la "instrumentalidad" del Trabajo Social nos permite desplazar la preocupación en torno al "cómo se hace" hacia el "para qué" de la acción a realizar. Recuperando, en consecuencia, el potencial emancipador del ejercicio profesional, guiado por una racionalidad emancipadora con una direccionalidad ético-política

y, también, con competencias técnicas y operativas necesarias para alcanzar este fin.

Por último, debemos considerar la dimensión ético-política del Trabajo Social, puesto que los trabajadores sociales, a través de nuestra intervención profesional, ponemos en juego determinados valores y proyectos que orientan y direccionan nuestras acciones. Asimismo, por la inserción en la división social y técnica del trabajo, las acciones desarrolladas por los profesionales contienen un carácter político, en cuanto relaciones de poder que son construidas en el ámbito de las relaciones contradictorias entre las clases. Es decir, el profesional -a través de su intervención- participa tanto del proceso de reproducción de los intereses de las clases dominantes como, al mismo tiempo, da respuestas a las necesidades de reproducción de las clases dominadas.

En este sentido, la dimensión política de la intervención profesional permite analizar la presencia de elementos objetivos y subjetivos en el trabajo del trabajador social. Es decir, el ejercicio profesional se encuentra condicionado objetiva e históricamente por las particulares coyunturas de la sociedad en la cual debe intervenir; pero al mismo tiempo, el profesional le imprime una determinada direccionalidad a su ejercicio profesional y su intervención decurrente. Cabe aclarar que la intervención profesional no depende tan solo de las intenciones subjetivas del trabajador social, pues se encuentra condicionado objetivamente. Sin embargo, ello no elimina el componente teleológico de la intervención profesional y, consecuentemente, la dimensión política inherente a su desempeño.

Desde un análisis histórico, la profesión -con la predominancia del pensamiento conservador- basó su ética profesional en concepciones metafísicas o idealistas, y en este sentido, con un fuerte carácter ahistórico. La moralización se constituyó en un recurso fundamental en la intervención profesional. Por otro lado, la visión "misional y vocacional" del trabajador social produjo una negación del componente político de su intervención, aceptando las relaciones hegemónicas del sistema como un dato natural y legitimando, en consecuencia, el status quo.

Sin lugar a dudas, es durante el Movimiento de Reconceptualización, cuando estos principios éticos son abandonados y criticados -siendo el reconocimiento de esta dimensión ético-política del profesional uno de los aportes más sustantivos de dicho movimiento-. Sin embargo, el "deber misionero" presente en los orígenes conservadores, es reemplazado por una perspectiva "voluntarista" de la acción, sobreestimando el papel de las fuerzas subjetivas en el proceso de cambio y sobrevalorando, idealmente, las posibilidades revolucionarias del Trabajo Social.

La dimensión ético-política presente en todo intervención profesional debe ser profundizada, superando los análisis ahistóricos, idealis-

tas o metafísicos, para avanzar en un ejercicio profesional que comprenda al individuo como un sujeto histórico, político y social, constructor y transformador de la realidad y, en consecuencia, fundamentado en las características y particularidades del ser social -basada en la conciencia, la sociabilidad, la universalidad y la libertad-.

Este análisis sobre las dimensiones presentes en el ejercicio profesional nos posibilita pensar en términos de proyectos profesionales; es decir, en una construcción colectiva que señala la direccionalidad de dicho ejercicio profesional, históricamente determinada y construida[116]. Proyectos profesionales que pueden ser diversos y contradictorios, pero que nos posibilitan la comprensión de la direccionalidad que, en determinados momentos históricos, tuvo la profesión al mismo tiempo que como cuestionarnos sobre los rumbos contemporáneos de la misma.

Desde nuestra perspectiva teórico-metodológica, anclada en la teoría social crítico-dialéctica, consideramos necesario analizar las determinaciones históricas, sociales, políticas y económicas desde una perspectiva de totalidad, que posibilite superar el lastre del positivismo, el pragmatismo y el conservadurismo en el Trabajo Social; de este modo, permitiendo comprender y analizar la sociedad contemporánea y sus particularidades, y orientando las estrategias de intervención como respuestas a las demandas de los sectores subalternos hacia quienes va dirigida principalmente, aunque no exclusivamente, nuestro accionar.

Esta finalidad requiere que desarrollemos nuestras capacidades profesionales en términos reflexivos, es decir atentos a revisar la forma en que participamos de los procesos de producción y reproducción social en la contemporaneidad, poniendo en tensión nuestras acciones en relación al devenir institucional. Este análisis crítico nos posibilita revisar la materialidad y la forma en cómo se objetiva nuestro quehacer en el cotidiano, y centralmente nos permite avanzar sobre la compresión de los aspectos socio-educativos de nuestras intervenciones. Y en este último aspecto debemos detenernos particularmente si consideramos que desde la historia profesional esta dimensión se puso en juego desde una perspectiva moralizante sobre los procesos de asistencia y gestión de la política social.

En la contemporaneidad existen diversas tendencias teórico-metodológicas que plantean fines emancipatorios; sin embargo, no todas

116- "El sujeto colectivo que construye el proyecto profesional es un universo heterogéneo: los miembros del colectivo profesional son necesariamente *individuos diferentes* -tienen orígenes y expectativas sociales diversas, condiciones intelectuales distintas, comportamientos y preferencias teóricas, ideológicas y políticas variadas. El colectivo profesional es una unidad no homogénea, una unidad de elementos diversos; en él están presentes proyectos individuales y societarios diversos, y por lo tanto es un *espacio plural* del cual pueden surgir proyectos profesionales diferentes. Más exactamente, todo colectivo profesional es un campo de tensiones y luchas" (Netto, 2003:276).

sostienen esta idea desde el mismo punto de partida. Otra vez en la historia del Trabajo Social nos encontramos con propuestas teórico-metodológicas que parten de la potencialidad singular de los sujetos, grupos y comunidades para generar procesos de emancipación poniendo énfasis en los recursos singulares, desconsiderando las determinaciones estructurales[117]. Propuestas que se distancian de pensar la emancipación desde una perspectiva histórico-crítica, y por lo tanto reducen la libertad como valor a la singularidad de la superación fragmentada de la sobrevivencia cotidiana de los sujetos.

En este sentido, entonces, es necesario volver a la categoría de praxis: es a través de este esfuerzo intelectivo de reconstrucción en el plano del pensamiento de lo real-concreto, que la conciencia crítica se objetiva. Este proceso implica la superación de la abstracción del fenómeno que se expresa en la singularidad de la vida cotidiana de los usuarios, los profesionales, las instituciones, etc. Proceso que requiere establecer mediaciones entre las leyes universales que regulan la vida social, determinando la existencia individual y colectiva, pero a la vez, las que son producto de un proceso histórico en el que las relaciones de clase en contradicción y antagonismo configuran. En la particularidad se expresa este esfuerzo reflexivo de comprensión del ser social en sus múltiples objetivaciones y determinaciones, como así también expresa un proceso dialéctico de conocimiento y transformación de la realidad donde las relaciones objeto-sujeto y teoría-práctica se imbrican en la categoría de mediación.

CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de estas páginas nos propusimos poner en debate y tensión la categoría de ejercicio profesional, al mismo tiempo que referenciarlo empíricamente al revisar los objetivos y fundamentos de la asignatura Trabajo Social IV en sus múltiples espacios de labor. El recorrido propuesto partió, desde un enfoque histórico-crítico, analizando aspectos estructurales y fundantes de la profesión para luego avanzar sobre el análisis del ejercicio profesional en la contemporaneidad, eje central de la asignatura a partir de los contenidos mínimos exigidos en el Plan de Estudios vigente.

117- Por ejemplo, la perspectiva de la resiliencia o los enfoques sistémicos. Ambas propuestas teórico-metodológicas desde puntos de partida diversos, sostienen como fundamento al sujeto y su restitución a partir de considerar sus potencialidades, lo que propiciaría procesos de realización personal, autonomía o "empoderamiento". Es decir, si bien no sostienen explícitamente dentro de sus propuestas la emancipación de los sujetos como valor central, estos procesos de construcción de autonomía a partir de las propias características de la personalidad de los usuarios los llevaría a realizarse socialmente, liberándose de aquellas limitaciones que no les permite autosostenerse.

Las instancias de trabajo de campo y de supervisión sobre el mismo, implican una particular puesta en tensión de los saberes aprehendidos por parte de los estudiantes a lo largo de la Carrera, pero al mismo tiempo ponen en juego las discusiones y debates actuales sobre intervención profesional referido a lo socioeducativo, la materialidad, las perspectivas teórico-metodológicas de abordaje de la realidad, las opciones profesionales que dan cuenta de la dimensión ético-política del ejercicio profesional, etc.

En este sentido, y por encontrarse en el último año de la Carrera, esta asignatura tiene como horizonte que los estudiantes junto a los docentes, elaboren sucesivas síntesis que pongan en movimiento diversos aspectos de la formación curricular, como así también los coloque en tanto sujetos críticos y autónomos frente a las determinaciones de la contemporaneidad en relación a las políticas sociales, la relación Estado-Sociedad Civil, el mercado de trabajo profesional, las tendencias en los proyectos socioprofesionales, los debates en torno a matrices teórico-metodológicas que fundamentan al quehacer del Trabajo Social, etc.

BIBLIOGRAFÍA

Antunes, Ricardo (1999)
¿Adiós al trabajo? Ensayos sobre las metamorfosis y el rol central del mundo del trabajo. São Paulo: Cortez Editora.

Barroco, Maria Lúcia (2003)
"Los fundamentos socio-históricos de la ética". En: BORGIANNI, E; GUERRA, Y. y MONTAÑO, C. Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional. São Paulo: Cortez Editora.

Basta, Roxana y Weber, Clara (2009)
"Una propuesta de análisis en torno al pensamiento moderno y la constitución de la teoría social clásica". En: PARRA, Gustavo (org). El debate contemporáneo en el Trabajo Social argentino. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas/UNLu.

Basta, Roxana; Moretti, Patricia; Parra, Gustavo (2013)
"Notas sobre el ejercicio profesional del Trabajo Social en la contemporaneidad". Publicación de la Carrera de Lic. en Trabajo Social en el marco del PROSOCII, Universidad Nacional de Luján. Número de páginas 21. En prensa.

Borón, Atilio (2003)
Estado, capitalismo y democracia en América Latina. Buenos Aires: CLACSO.

Carballeda, Alfredo (2002)
La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Buenos Aires: Paidós.

Cavalleri, María Silvina y López, Ximena (2009)
"Debate contemporáneo y Proyectos Profesionales en el Trabajo Social". En: Parra, Gustavo (org). El debate contemporáneo en el Trabajo Social argentino. Buenos Aires, Ediciones Cooperativas/ UNLu.

Féliz, Mariano y López, Emiliano (2012)
Proyecto neodesarrollista en la Argentina ¿Modelo nacional-popular o nueva etapa en el desarrollo capitalista? Buenos Aires, Herramienta Ediciones.

Fernández Soto, S. y Tripiana, J. (orgs.) (2009)
Políticas sociales, trabajo y trabajadores en el capitalismo actual. Aportes teóricos y empíricos para una estrategia de emancipación. Buenos Aires, Espacio Editorial.

Gamardo, Mónica (2003)
"Crisis de la materialidad en el ejercicio profesional". En: Clemente, A. y Arias, A. (comp.) Conflicto e intervención social. Buenos Aires, Espacio Editorial.

Grassi, Estela (2003)
Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I). Buenos Aires, Espacio Editorial.

Guerra, Yolanda (2007)
La instrumentalidad del Servicio Social. Sus determinaciones socio-históricas y sus racionalidades. São Paulo, Cortez Editora.

Harvey, David (1998)
La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Hintze, Susana (2006)
Políticas sociales argentinas en el cambio de siglo. Buenos Aires, Espacio Editorial.

Iamamoto, Marilda (1997)
Servicio Social y división del trabajo. São Paulo, Cortez Editora.

Iamamoto, Marilda (2003)
El Servicio Social en la contemporaneidad. Trabajo y formación profesional. São Paulo, Cortez Editora.

Montaño, Carlos (2000)
"El debate metodológico de los ´80/´90. El abordaje ontológico versus el abordaje epistemológico", In: Borgianni, E. y Montaño, C (orgs.) Metodología y Servicio Social. Hoy en debate. São Paulo, Cortez Editora.

Netto, José Paulo (1996)
Capitalismo Monopolista y Servicio Social. São Paulo, Cortez Editora.

Netto, José Paulo (2003)
"Cinco notas a propósito de la 'cuestión social". En: Borgianni, E; Guerra, Y. y Montaño, C. Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional. São Paulo, Cortez Editora.

Netto, José Paulo (2003)
"La construcción del proyecto ético-político del Servicio Social frente a la crisis contemporánea", En: Borgianni, E; Guerra, Y. y Montaño, C. Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional. São Paulo, Cortez Editora.

Oliva, Andrea (2003)
Los recursos en la intervención profesional en Trabajo Social. Tandil, UNICEN.

Oliva, Andrea (2000)
Elementos para el análisis de las contradicciones en la práctica profesional de los trabajadores sociales. Tandil, Cuadernos GIyAS.

Parra, Gustavo (2002)
"Los proyectos socio-profesionales en el Trabajo Social argentino. Un recorrido histórico". En: AA.VV. Nuevos escenarios y práctica profesional. Una mirada crítica desde el Trabajo Social. Buenos Aires, Espacio Editorial.

Pontes, Reinaldo N. (2003)
"Mediación: categoría fundamental para el trabajo del asistente social". En: Borgianni, E; Guerra, Y. y Montaño, C. Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional. São Paulo, Cortez Editora.

Rozas Pagaza, Margarita (1998)
Una perspectiva teórico metodológica de la intervención en Trabajo Social. Espacio Editorial. Buenos Aires.

Svampa, Maristella (2008)
Cambio de época. Buenos Aires, Siglo XXI/CLACSO.

Vélez Restrepo, Olga Lucía (2003)
Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas. Buenos Aires, Espacio Editorial.

LA SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRACTICAS PRE PROFESIONALES, UN ESPACIO DE REFLEXIÓN, DESDE LA PROPIA EXPERIENCIA

Lic Lidia Inés Mobilio
Lic María del Carmen Bastacini

Instituto Superior de Servicio Social "Remedios de Escalada de San Martin"

Irigoyen 2145
3624 710670
centroelectronico@hotmail.com

Eje temático: Formación y Prácticas relacionadas con la promoción del egreso y producción de Tesinas y Trabajos Finales

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge como reflexión guidada desde una serie de preguntas e interrogantes llevadas a cabo por los Docentes de la Cátedra Investigación Aplicada al Servicio Social, correspondiente al cuarto año de la carrera de Trabajo social, haciendo especial hincapié en la búsqueda de incorporar la práctica pre profesional en un Trabajo Final Integrador; que pudiera dar cuenta de momentos pedagógicos, herramientas de análisis en la construcción de conocimientos, integrando los saberes disciplinares, y desde esta meta- construcción ligar nudos de intervención.

La propuesta se plasma en un documento base donde constan pasos teóricos metodológicos, herramientas de reflexión teórica, incorporando, el sentir, el pensar y el hacer de los distintos grupos en proceso de trabajo integrador final.

La estrategia pedagógica indica que los momentos de las prácticas se constituyen en insumos, en nuevas preguntas para así re direccionar líneas de trabajo, confrontar marcos teóricos, iniciando procesos de elucidación hoy tan relevantes para la Educación Superior.

Este Trabajo Final Integrador se realiza en base a la sistematización de la propia experiencia de los cursantes relacionada con las prácticas pre-profesionales, siguiendo los lineamientos del método socio-crítico en la promoción del compromiso de los investigadores con la realidad de la que son partícipes. Esto pone en dialogo tal como lo establece el lema del primer congreso de Educación Superior poder desde las situaciones abordadas construir establecer aprendizajes reales.

DESARROLLO

Algunos fundamentos teóricos (ejes de debate de la cátedra, en la construcción de sistematización)

La práctica pre-profesional como lugar central para poder pensar sobre "lo actuado" "lo pensado "como espacio donde la intervención cobra significatividad en tanto y en cuanto seamos capaces de asumir esta nueva y compleja realidad social, que nos invita a re-pensar re-crear los principios teóricos metodológicos que guían la acción, entendiendo que la Cuestión Social hoy se presenta ambigua, difícil de encontrar en su conformación tan diversa y compleja los espacios e intersticios que indiquen poder reconstruir esta nueva complejidad desde los más y menos datos observables, tomando lo que indica Rolando García (2006)". Si bien la ciencia requiere de constataciones empíricas, cuestiona los supuestos del empirismo, según los cuales los observables constituyen el punto de partida de todo conocimiento, se dan directamente en la percepción, son neutros, el autor insiste que no existen "observables puros", ya que no hay una lectura directa de la realidad, toda experiencia está cargada de teoría.

Entendemos a la práctica desde el concepto de Bourdieu como habitus, donde cada acción se significa en la medida "que existe una génesis social de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivas del habitus, por una parte, y por otra de las estructuras sociales que se denomina campos, como ordinariamente suelen llamarse clases social.

La práctica pre-profesional en la formación de Trabajo Social es el resultado de un campo profesional que se constituye y es constituido por "habitus" profesionales y capitales que se articulan para darle una particularidad en relación a otros campos profesionales y sociales. La práctica profesional del Trabajador Social, es además una práctica institucionalizada que tiene una base de conocimiento científico y un sustento teórico-operativo y teórico metodológico, es en esta particularidad la que la hace "ser parte de la práctica social".

Esta práctica es entendida como un todo, como practica histórica de los sujetos sociales en sus relaciones socioeconómicas, sus modos de participación en los procesos de reproducción social.

Si no dotamos de teoría al objeto de intervención no sabremos de qué trama social hablamos, porque sin teoría es difícil interpretar la realidad y sin contextualizar la práctica es difícil superar el activismo.

Por lo explicitado anteriormente, la intervención profesional es una construcción histórica social que se desarrolla a partir de las manifestaciones de la cuestión social que afectan directamente la reproducción social de los sujetos.

Se plantea la intervención profesional desde una mirada que pone en juego las relaciones entre los sujetos y sus necesidades, de este modo la intervención profesional deberá dar cuenta de la relación Sujeto-Necesidad, situar "sobre que" de la intervención para lo cual el profesional deberá tener un posicionamiento político muy claro y explicito, un posicionamiento teórico muy sólido y un posicionamiento metodológico coherente y estratégico.

LOS COMPONENTES DE LA PROPUESTA

¿Qué nos propusimos?

Buscamos generar un proceso auto-reflexivo acerca de la experiencia existente en el campo específico a través del entrenamiento pre-profesional que realiza el estudiante en los Centros de Prácticas. De este modo lograr que los estudiantes puedan analizar, interpretar y formular recomendaciones vinculadas con la práctica pre-profesional en el área en que han intervenido, produciendo aprendizajes significativos y construcción conjunta de conocimientos.

¿Para qué?

El principal objetivo del método de sistematización de la práctica es poder mejorar lo que se hace a partir de la reflexión de las prácticas.

¿Cómo?

El trabajo se realizó con un total de 64 grupos. Se requirió que estos grupos tuvieran esta base de anteproyecto a modo de poder cumplir en un año lectivo, la finalización de dicho trabajo, que con la modalidad de defensa les permite acceder al Título de Trabajador/ar Social.

Se detalla a continuación componentes del Trabajo Final Integrador modalidad 2012, desarrollado en los siguientes momentos metodológicos:

a) Anteproyecto

Denominación del trabajo
Datos de lo/as cursantes:
Tres palabras claves

Área sobre la que se realizará la Sistematización (por ej.: educación, o salud, o comunidad).
Breve descripción del centro o los centros de práctica
Fuentes de información: (Cuadernos de campo, notas y apuntes, e informes).
Expectativas de aprendizaje que se plantea el grupo con la realización de la sistematización.

b) La Reconstrucción de la experiencia. Las Fuentes de datos para describir la experiencia lo constituyen los cuadernos de campo, notas y apuntes, e informes que hayan producido y presentado los propios estudiantes durante el cursado de las prácticas.

En este punto se contextualizará la experiencia, se describirán los actores involucrados y se reseñarán hechos, situaciones y procesos concretos que correspondan a cada dimensión.

Coherencia: Se refiere a los modos de coordinación entre los CTP y las entidades estatales o civiles en las que se insertan. Para ello los alumnos tomarán en cuenta:

Congruencia: Está referida a las formas de articulación de los conceptos teóricos y metodológicos con los instrumentos y procedimientos para la práctica que propicia el CTP.

Para ello los alumnos tomarán en cuenta los criterios propuestos por los docentes para decidir, realizar, reformular y evaluar las acciones de diagnóstico, planificación y ejecución de la actividad.

Pertinencia: Se refiere a la capacidad de la práctica para lograr una participación autónoma de las personas y grupos con los que interactúa el CTP. Para ello los alumnos tomarán en cuenta los enfoques disciplinarios sobre las relaciones sociales en las que el CTP encuadra los problemas en los que interviene.

Aprendizajes: Está referida al desarrollo de competencias de los practicantes que permitan visualizar la "cuestión social" de la que derivan los procesos de intervención. Para ello los alumnos tomarán en cuenta las modalidades de supervisión y asesoramiento implementadas.

c) Marco teórico

Se consignarán los enfoques recientes sobre Trabajo social, Formación Profesional y Método de Sistematización de la Práctica, y deberá incluir conclusiones que reflejen la posición del grupo sobre estos tres aspectos considerados en forma integrada (acuerdos y desacuerdos con los autores consultados, fundamentación en la propia experiencia).

d) Análisis e interpretación de los datos

En esta instancia de la Sistematización se ordenan los hechos, situaciones y procesos concretos que correspondan a cada dimensión considerada (coherencia, congruencia, pertinencia y aprendizajes).

Congruencia:

Está referida a las formas de articulación de los conceptos teóricos y metodológicos con los procedimientos para la práctica que propicia el CTP.

Criterios propuestos por los docentes para decidir, realizar, reformular y evaluar las acciones de diagnóstico, planificación y ejecución de la actividad.

Las fuentes de los siguientes ítems son los registros de los cursantes, donde estén consignados hechos y situaciones referidas a los mismos.

Pertinencia:

Se refiere a la capacidad de la práctica para lograr una participación autónoma de las personas y grupos con los que interactúa el CTP.

Para ello los alumnos tomarán en cuenta los enfoques disciplinarios sobre las relaciones sociales en las que el CTP encuadra los problemas en los que interviene.

Las fuentes de los siguientes ítems son los registros de los cursantes, donde estén consignados hechos y situaciones referidas a los mismos.

Aprendizajes:

Está referida al desarrollo de competencias de los practicantes que permitan visualizar la "cuestión social" de la que derivan los procesos de intervención.

Para ello los alumnos tomarán en cuenta las modalidades de supervisión y asesoramiento implementadas y condiciones en que se desarrolla la práctica.

Las fuentes de los siguientes ítems son los registros de los cursantes, donde estén consignados hechos y situaciones referidas a los mismos.

En este punto, en base a las descripciones realizadas en el punto anterior, se harán análisis y reflexiones sobre la forma en que cada dimensión se manifestó en las prácticas realizadas en el/los CTP considerados en el trabajo.

e) Conclusiones y recomendaciones

En este punto se elaborarán conclusiones generales sobre los resultados del trabajo realizado, incluyendo la reflexión acerca de las fortalezas y debilidades que encuentran en dichas prácticas formativas (fundados en la propia experiencia sistematizada). Un momento de cierre que concluye con sugerencias del grupo para la mejora en el desarrollo de las prácticas profesionales (qué debe mantenerse, qué debe revisarse, qué debe cambiarse).

CONCLUSIONES

El desafío de encarar un modelo de indagación bajo la metodología de Sistematización de la práctica, compromete a estudiantes y docentes a encaminarse en una propuesta que contemple las producciones de las prácticas de formación y los significados de los actores involucrados. Destacamos aquí, que nuestro foco de interés es "la formación profesional" o pensado en los términos de este encuentro "los múltiples modos de construir profesiones". Podemos decir en consecuencia que nos ha permitido adentrarnos en estos múltiples modos de construir profesiones, sobre todo si se tiene presente que se han trabajado diferentes experiencias que dan cuenta de las prácticas de la carrera y que esta es la última materia que les permite a los alumnos acceder a la titulación

El trabajo ha posibilitado generar en los estudiantes la capacidad de reflexión acerca de sus propias experiencias de formación profesional, lo que saca a la luz los significados, las fortalezas y debilidades en su desarrollo. Existen dos momentos de gran interpelación que son la reconstrucción y el análisis de lo actuado, y es allí donde se impone pensar en las propias debilidades que sin duda impactan directamente en el futuro ejercicio profesional. Aquí se han pensado en las competencias necesarias en materia de registro de la información (cuadernos de campo, informes) y de análisis.

El momento final (conclusiones y recomendaciones) que sin duda implica un cierre de la experiencia cobra especial significado, en tanto abre de nuevo múltiples interrogantes que interpelan a la comunidad académica.

En suma, si retomamos el propósito inicial que implica sistematizar para mejorar lo actuado, consideramos que esta producción debe volver al seno de la formación para que constituya verdadera invitación a los actores involucrados a repensar un "plan de mejoras".

BIBLIOGRAFÍA

Cazzaniga, Susana del Valle (2007)
hilos y nudos. La Formación, La intervención y lo político en Trabajo Social. Editorial Espacio. Buenos Aires.

Eroles, Carlos (2005)
Glosario de temas fundamentales en Trabajo social. Editorial Espacio. Buenos Aires.

Rozas, Margarita (2007)
La profesionalización en Trabajo Social. Rupturas y continuidades de la Re conceptualización a la construcción de proyectos ético políticos.

PAGINA WEB CONSULTADA

Sobre Formación profesional:

Rozas Pagaza, Margarita
La intervención profesional en relación a la cuestión social: escenarios emergentes y estrategias de intervención. Disponible en: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/72/La_intervencion_profesional_en_relacion_a_la_cuestion_social_1_.pdf

Carballeda, Alfredo Juan Manuel
La intervención en Lo Social, las Problemáticas Sociales Complejas y las Políticas Públicas. Escuela de Trabajo Social, Universidad Católica de Temuco. Disponible en: http://trabajosocialtemuco.wordpress.com/la-intervencion-en-lo-social-las-problematicas-sociales-complejas-y-las-politicas-publicas/

Aquín, Nora y Acevedo, Patricia
Estrategias de intervención del trabajo social comunitario. Disponible en: http://www.filo.unt.edu.ar/prog_10/intro_ts_art_estrategias_intervencion_ts_comunitario.pdf

Sobre Formación profesional:

Cazzaniga, Susana, (2007)
Visiones y tendencias en Trabajo Social. El lugar de la formación profesional como productora de sentidos. En "Hilos y nudos. La formación, la intervención y lo político en el Trabajo Social". Espacio Editorial. Disponible en:
http://www.fts.uner.edu.ar/academica/ccc/archivos/catedras/2do_cuatrimestre_2009/trabajo_social_contemporaneo/visiones_tendencias_en_ts_cazzaniga.pdf
Comisión Mixta del Perfil Profesional (Consejo General, y Áreas de Conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales), 2003, Perfil Profesional Trabajador Social Siglo XXI. Disponible en:
http://webs.uvigo.es/educacion-ou/arquivos/PERFIL-PROFESIONAL-TS.pdf

Sobre Sistematización:
Anguiano Molina, A. M. y otros (2009)
Reflexionar sobre la sistematización; una preocupación del profesional de Trabajo Social. Revista Margen, Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales, Nº 52. Edición digital en http://www.margen.org/suscri/margen52/anguian.html

Ruiz Botero, L.D. (2001)
La sistematización de prácticas. Disponible en http://www.oei.es/equidad/liceo.PDF

EL PRACTICUM. ESPACIO PRIVILEGIADO PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES CRÍTICOS Y REFLEXIVOS

Norma Eduviges Díaz

Universidad Nacional de Misiones

Pedernera 2246, Posadas, (3300), Misiones
376-154622127
norma.nedposadas@gmail.com

Eje Temático: Formación y prácticas en relación a la cuestión metodológica en Trabajo Social.
Palabras clave: Practicum; Formación Profesional; Prácticas reflexivas en Educación Superior.

RESUMEN

El presente trabajo contiene una síntesis del Trabajo Integrativo Final (TIF) elaborado en el año 2011 como requisito final para la obtención del título de Especialista en Docencia Universitaria (UNaM).

Bajo el título "Aproximación reflexiva al desarrollo del Prácticum en una carrera de grado de la Universidad Nacional de Misiones. Estudio de un caso de innovación pedagógica" se problematizó acerca del desarrollo de una experiencia de innovación curricular en una carrera de grado de la Universidad Nacional de Misiones. La indagación partió de interrogantes tales como: ¿Qué procesos emergen desde el Proyecto Piloto como facilitadores de los aprendizajes de las prácticas profesionales?, y se abordó a través de la reconstrucción de una experiencia desarrollada durante los ciclos académicos 2008 a 2011.

Los marcos conceptuales que direccionaron la indagación comprendieron los principales temas implicados en el problema, tales como: El Practicum; las Prácticas Reflexivas y Críticas en la Enseñanza Superior; La Articulación Teoría-Práctica; y, Las Innovaciones pedagógicas en la Enseñanza Universitaria. Los mismos constituyeron valiosas mediaciones al momento de analizar los hallazgos.

Metodológicamente, se consideró necesario realizarlo desde el paradigma interpretativo, utilizando métodos cualitativos para relevar los datos de fuentes primarias y secundarias.

Los principales hallazgos estuvieron relacionados con el reconocimiento de fortalezas y debilidades. Entre las primeras, porque ha constituido una alternativa novedosa, con intencionalidad de producir rupturas frente a lo tradicional por cuanto su desarrollo presentó aproximaciones al modelo profesional crítico y reflexivo, habiendo logrado

dejar huellas en los sujetos con transformaciones como personas. Entre las debilidades, hallamos: -tensiones entre los aspectos pedagógicos y los contenidos curriculares; -tendencia de visualizar solamente a los estudiantes como sujetos involucrados en los aprendizajes; -recorridos diferentes en la articulación teoría-práctica, tanto en los docentes como en los estudiantes, con bajo grado de conciencia para los propios sujetos entrevistados; y, -contradicciones o distancias entre "teorías profesadas" y "teorías al uso".

ENCUADRE TEÓRICO

La noción de Practicum

La noción de Practicum hace referencia a acciones curriculares específicas de las carreras de educación superior, consistentes en prácticas supervisadas que se desarrollan por determinado período fuera de las instituciones académicas, en contextos reales de trabajo de la profesión cuyos estudiantes se encuentran formando (Zabalza, 2011).

Montero (2001) recupera las nociones de Practicum desarrolladas por Schön (1992) y Zeichner (1992), respectivamente, para otorgarle desde su mirada, un sentido más amplio. Por un lado expresa que:

Un practicum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevados a cabo relativamente libres de presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el practicum hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la universidad (Schön, 1992:46).

Por otro lado, la misma autora advierte sobre el uso y desarrollo del concepto en situaciones de enseñanza, pudiendo llegar a quedar subsumidos en algunos de los dos enfoques o modelos paradigmáticos de la educación: como una cuestión de profesionales técnicos, o como una cuestión de profesionales críticos y reflexivos.

Entre otros desarrollos conceptuales encontramos los aportes de Zabalza (op. cit.) referidos a las prácticas de formación profesional, las cuales no siempre presentan curricularmente un estado claro de fundamentación, constituyendo aun un terreno poco sedimentado en el terreno de la investigación. Sugiere el mismo que, uno de los motivos de este problema podría estar vinculado con la cultura universitaria, en cuanto se atribuye a sí misma la pretensión de exclusividad en las

cuestiones de formación y acreditación, sin dar lugar a la posibilidad de pensar el campo de las profesiones en términos de complejidad.

En esa línea, apunta a conocer el "estado de la cuestión", a través de un recorrido en el desarrollo del Practicum, y destaca ciertas tendencias identificadas:

a) Problemas de denominación y anclaje curricular:

Las carreras que presentan un perfil más consolidado en sus Prácticum son aquellas que en sus ofertas académicas poseen mayor tradición con componentes denominados "Prácticas", cuyo desarrollo se da en contextos reales de la profesión y en contacto con agentes externos a la institución. Entre sus exponentes se encuentran, Trabajo Social y Enfermería.

Cabe considerar que la evolución del concepto avanzó en paralelo a las concepciones vinculadas con la relación teoría - práctica en la formación profesional. Es decir, con predominio hegemónico de la visión dicotómica entre teóricos y prácticos.

En este marco, las representaciones sociales acerca de las condiciones que se requieren para el ejercicio de las prácticas de enseñanza están asociadas con la excelencia y dominio de los conocimientos específicos disciplinares, ó de contenidos por sobre los saberes pedagógicos. Los propios docentes suelen expresar su identificación primordialmente con la profesión o disciplina de origen donde obtuvo su título de grado, en desmedro de la profesión docente.

En tal sentido, es posible hablar de puntos de tensión existentes entre los saberes pedagógicos y los contenidos disciplinares inherentes al campo profesional o disciplinar específico. Esta situación interfiere en las decisiones respecto de qué deberá ponderar al momento de encarar la programación y el desarrollo de los Practicum, así como las demás asignaturas. (Lucarelli, 2004).

Al interior de las carreras universitarias con mayor tradición en el desarrollo de "prácticas profesionales", la tendencia se caracteriza por la atomización del practicum dentro de las asignaturas, como unidades poco articuladas con los proyectos curriculares en su conjunto. En contraposición, el sentido que adquiere el practicum en la actualidad está sustentado en la visión integrativa desde el proyecto curricular (plan de estudios), estructurado simultáneamente en la idea de integración y formación, considerando el perfil profesional y formativo previsto.

b) Fundamentos teóricos

Partiendo de la existencia de modelos teóricos explicativos de los procesos de aprendizaje por los cuales transitan los sujetos - adultos - estudiantes, en el campo investigado por Zabalza (op. cit.), también se reconoce la presencia de un estado de "...heterogeneidad, dispersión y

falta de eficacia...” en las experiencias vigentes, lo cual podría ser explicado por la “...ausencia de un modelo claro que defina la organización del practicum...” (p. 27).

De allí, es propicia la expresión “...el practicum se justifica por los aprendizajes que propicia...”, para “...resaltar la importancia de buscar escenarios de práctica capaces de estimular aprendizajes profundos y adaptados a la situación: que respondan a las necesidades del sector; que estén vinculadas a la investigación; que se realicen bajo formatos colaborativos...” (Zabalza, op. cit.: 27).

c) Aspectos organizativos Versus Aspectos curriculares

La implementación del Practicum integrado a la propuesta curricular, requiere de la disponibilidad de tiempo y dedicación en torno a cuestiones de índole organizativa y logística. Las mismas constituyen presiones que dificultan el tratamiento de los aspectos de orden curricular cualitativo.

PRÁCTICAS REFLEXIVAS Y CRÍTICAS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Las nociones vinculadas al concepto de “prácticas reflexivas” y “profesional reflexivo” son atribuidas a Schön (1983, 1987 y 1992), quien puso interés por conocer los problemas de la formación profesional en el marco de la crisis de confianza de la educación superior. El mismo considera que la formación en las universidades de profesiones con tradición en el campo de la práctica, como ser Medicina, Trabajo Social, Arquitectura, entre otras, se caracteriza fundamentalmente por la transmisión de saberes proposicionales, los cuales son sustentados bajo predominio del paradigma técnico racional y desvinculado del mundo real de las prácticas profesionales.

En sus investigaciones observó que, cuando estos profesionales se introducen en los escenarios laborales, muchos de ellos, suelen desarrollar un nuevo tipo de saberes que se incorpora a través de la experiencia, situación que el mismo autor ha denominado “arte profesional”. Se trata de condiciones para enfrentar creativamente las indeterminaciones e incertidumbres de la práctica cotidiana como modalidad diferente a la que provendría del paradigma técnico-racional.

Además de identificar estos saberes, aparentemente tácitos e intuitivos, las observaciones de Schön dieron cuenta de la presencia de actitudes reflexivas en la acción y sobre la acción, constituyendo aspectos intrínsecos de la formación profesional. De esta manera, consideró que se trababa de una verdadera “epistemología de la práctica”, caracterizada por sus formas de resolver los problemas que emergen en el campo de la práctica; las cuales consisten básicamente en problemas de

definición y problemas de incertidumbre, singularidad y conflictos de valores.

Es en base a tales hallazgos que se consideran propicios los espacios curriculares denominados Practicum en el campo de la educación superior, para promover y desarrollar de manera consciente la epistemología de la práctica, cuyos elementos clave son: el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción, y la reflexión sobre la reflexión en la acción.

Brockbank y McGill (2002) proponen que para comprender el campo de la enseñanza y aprendizaje, se hace necesario considerar los supuestos teóricos que sostienen nuestras prácticas dado que de ellos dependen los significados que le atribuimos. Tales supuestos operan como "modelos teóricos implícitos" que pueden llegar a develarse a través de procesos de reflexión crítica.

Es de destacar también los aportes de Barnett (1997), quien propone que la educación superior debería permitir a los estudiantes transformarse como personas, proporcionado el motor para la crítica. El mismo:

> *...define el carácter crítico como la disposición humana de comprometerse cuando se reconoce que el objeto de atención puede ser otro distinto del que es. El carácter crítico se desarrolla en torno a dos ejes. El primero consiste en una serie de niveles, desde las destrezas de pensamiento crítico, en las que el individuo aplica las normas de razonamiento en determinadas disciplinas concretas, pasando por el pensamiento crítico, hasta una crítica que abre la posibilidad de unas modalidades de comprensión enteramente diferente e, incluso, opuestas. El segundo eje es el de los dominios de expresión: saber, yo y el mundo. Hay tres modalidades de carácter crítico en relación con sus tres dominios de expresión: razón crítica, autorreflexión crítica y acción crítica.* (Brockbank y McGill, 2002:67. Nota a pie de página).

Este recorrido nos aproxima a comprender la noción de práctica reflexiva y crítica, como recurso para el desarrollo de capacidades personales dirigidas al cambio y a la construcción crítica. No obstante, sus posibilidades de instrumentación dependerán de la presencia de situaciones de diálogo, intención, procedimientos y modelaje de la postura personal, en tanto medio facilitador del compromiso.

Cuando se desarrolla el Practicum con los estudiantes, estos se enfrentan a la posibilidad de aprender y evaluar de modo explícito y competente, construyendo su propia imagen de la práctica, de su propia posición en ella y de su posible recorrido hacia una meta a dónde quiere llegar. De esta manera, aprende a hacer un recorrido, de lo implícito a lo explícito, haciendo suya la experiencia de aprender haciendo, situación que va acompañada de la presencia de otros -tutores, docentes y

compañeros. Esta noción de práctica reflexiva involucra como sujetos, no solo a los estudiantes, sino también a los propios docentes quienes de manera consciente se ven posibilitados de aprender de sus prácticas, en cualquiera de sus actividades.

ARTICULACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

La relación teoría-práctica constituye uno de los principales problemas en el campo de la docencia universitaria.

Parafraseando a Montero (op. cit.), entendemos que la formación de profesionales se nutre de conocimientos teóricos y metodológicos, al tiempo que de los avances que se producen en su actividad como "ocupación práctica".

Para la autora, las preocupaciones en torno a la articulación teoría-práctica se remontan a los desarrollos de Taylor (1980), quien los expresó como un problema endémico de los profesorados, constituyendo una fuente de conflicto en cuanto a "...la identificación epistémica del quehacer propio de este ámbito de conocimientos, necesariamente teóricos e ineludiblemente prácticos" (p. 133).

Autores tales como Schön (1992); Carr y Kemmis (1988), Bitzman (1986), Shulman (1987), aportan sus visiones para comprender el estado del problema. Podemos hablar acerca de las tradiciones que hacen posible su vigencia:

- La construcción del conocimiento profesional, con predominio de la racionalidad técnica, la cual se concibe que la teoría opera como guía de la práctica en la resolución de problemas, o que la práctica se deduce de la teoría;
- La formación de sus agentes, es decir, cómo se llega a ser profesor, priorizando el dominio de los componentes teóricos del currículum y dejando en segundo orden de prioridad los aspectos pedagógicos;
- Las ideas de conocimiento profesional, que da privilegio al conocimiento teórico y proposicional;
- Los conocimientos teóricos producidos en contextos diferentes a los que se pretende aplicar.

LA SITUACIÓN ANALIZADA

Durante el ciclo lectivo 2008, un grupo de docentes de la Licenciatura en Trabajo Social, pertenecientes en su mayoría a las materias del área "específica" del campo profesional, elaboramos una propuesta de practicum denominada "proyecto piloto" para introducir estrategias de en-

señanza innovadoras con el propósito de propiciar la articulación vertical entre asignaturas de diferentes niveles, integrando a los estudiantes en torno a un proyecto de trabajo de campo común. Con el aval del claustro docente y del Consejo Departamental, contando con la participación voluntaria de un grupo de estudiantes, la experiencia comenzó a implementarse durante el citado año académico y se prolongó hasta el ciclo 2011.

El "Proyecto Piloto. Prácticas de formación profesional", estuvo enmarcado en el Plan de Estudios 1999 (Resol. CS, 014/00 - En Anexo III), proponiendo vinculaciones en la dirección vertical y horizontal, integrando conocimientos impartidos en las asignaturas del área específica como así también las asignaturas de la demás áreas curriculares del plan. Dicho documento posee un apartado especial referido a la formación práctica, bajo la denominación de "Propuesta para la Práctica Profesional", donde se explicita la concepción respecto de la Práctica, entendida como "Proceso de Conceptualización y Reflexión... y... como eje fundamental en la formación del estudiante de Trabajo Social..." (Plan de Estudios, 1999:10).

Contando con los avales, provenientes de ambos claustros, se trabajó en primer lugar la convocatoria de los estudiantes interesados, previendo que para el segundo cuatrimestre ya estuviera constituido el grupo de tarea.

De igual modo, se avanzó en las negociaciones con una organización no gubernamental local a fin de garantizar la viabilidad de las prácticas de formación, acordando las modalidades de articulación interinstitucional y la firma del convenio marco para legitimar la propuesta.

Metodológicamente, la propuesta de acción estuvo expresada en términos de "Investigación - Diagnóstica" respecto de la situación de los sujetos destinatarios. Para tal fin, se establecieron objetivos y se seleccionaron las localidades donde desarrollar la acción profesional y las actividades acordadas. Estas cuestiones requirieron de la elaboración de instrumentos apropiados para la recolección de datos, primordialmente los de fuentes primarias.

El trabajo de los estudiantes en terreno durante esta etapa consistió básicamente en el relevamiento de datos en cada una de las Localidades previstas (L. N. Alem, San Javier y San José), operando en subgrupos de aproximadamente 10 personas. Inmediatamente después de las salidas a campo, la principal tarea de esta etapa consistió en la sistematización de las informaciones recabadas, previo consenso acerca de las técnicas de procesamiento a utilizar.

El desarrollo de estas acciones, por momentos, ha producido niveles elevados de tensión expresándose bajo formas de conflictos. Respecto de sus vivencias, asociadas con los acontecimientos ocurridos, un entrevistado destacó que:

Como no se tenía experiencia, al comienzo hubieron problemas en el sentido de la comunicación y muchas complicaciones por el incumplimiento de los estudiantes en las tareas, cuando nos teníamos que juntar para coordinar lo que hacíamos. También influyeron algunas cuestiones del contexto, como ser la lluvia, que afectaba el cumplimiento de lo que se requería en cada cátedra (Estudiante.2).

Los resultados de las acciones del proyecto fueron socializados entre todos los participantes, dando lugar a la elaboración del documento denominado "Conclusiones Preliminares". Sobre esta base se planteó la propuesta para ser desarrollada el año siguiente.

Durante el primer cuatrimestre de 2009 se produjo el reencuentro de los estudiantes en torno al Proyecto, a fin de dar continuidad a las acciones. Se recuperaron las producciones del año anterior, las cuales fueron retomadas para la elaboración de un diagnóstico de situación referido a las necesidades y problemas sociales identificados en campo, considerados de mayor relevancia y/o tendencia, y que requerían de la intervención profesional.

Promediando el año 2009, en coincidencia con el momento de inserción de los estudiantes a los centros de práctica en el marco del nuevo ciclo académico, el proyecto piloto brindó posibilidades de ingreso de nuevos participantes que voluntariamente solicitaron hacerlo. Se produjo también la incorporaron nuevos miembros al equipo docente a fin de poder desarrollar contenidos específicos para la implementación de las acciones previstas, por ejemplo, marcos conceptuales y técnicas para el desarrollo de diagnósticos participativos. Este incremento en el equipo docente, estuvo dirigido a mejorar la calidad de atención, conduciendo y acompañando a los estudiantes en el trabajo de campo.

Sobre el particular, presentamos el relato de un estudiante entrevistado:

> Yo me incorporé el segundo año, en el 2009. No viví toda la primera experiencia; la investigación cuantitativa que se hizo; la elaboración de los instrumentos de recolección de datos; lo de la metodología. Cuando yo me incorporé ya estaba el análisis y el diagnóstico hecho sobre los problemas que surgieron en cada una de las realidades. (Estudiante.1).

El ingreso de nuevos integrantes también constituyó un momento de tensión dentro del proyecto. Los principales conflictos emergieron en los grupos de estudiantes, en relación con las salidas a campo y el desarrollo de acciones profesionales en esos ámbitos.

Docentes entrevistados platearon sus visiones sobre estos conflictos:

> Se incorporaron alumnos nuevos, que no entendían la lógica del proyecto piloto. Esta lógica que tiene que ver con el espacio personal, con todo el baraje teórico que incorporan en las distintas

> materias lo ponen en acto en el proyecto, en este caso, el programa de las prácticas; y aquí es donde ellos tienen que asumir el rol profesional y empezar a tomar decisiones profesionales sobre las perspectivas teóricas, sobre las estrategias metodológicas y qué hacer en el campo. El año pasado se incorpora nuevos alumnos que no estaban en el 2008 y no entienden la lógica de que este es el espacio donde ellos tienen que tomar decisiones y asumir el rol profesional y ahí empezaron a ver dificultades que dijimos (por el momento), que era oportuno implementar la supervisión (Doc.2).
> ... Se presentan problemas para llevar adelante las estrategias metodológicas de intervención profesional, cuando surgen problemas en el campo, confusiones entre lo que están reflexionando y trabajando acá en el aula o a nivel teórico, toma de decisiones y todo lo que pasa en el campo. Ahí se producen choques entre el taller, la facultad o el gabinete y la salida al campo; cuando te encontrás con la realidad completa y lo que estuviste reflexionando no encaja con esto, porque estas teorías no las aplicaste para reflexionar cómo es el campo y cómo es la dinámica del campo. Ahí se genera una confusión en los alumnos, que sucedió también en esta experiencia. Entonces ahí se produce un obstáculo en la tarea (Doc.1).

Estas situaciones han ido repitiéndose, con cada cierre e inicio de los ciclos académicos, hasta finales de 2011, dándose diferentes altibajos respecto del ingreso y egreso de miembros, y la manifestación más o menos evidente, de conflictos vinculados con el desarrollo de las tareas.

A través de los relatos observamos que emergieron diversas maneras de verlas:

> Al principio todos querían tener un acercamiento y tener otra experiencia, y los que no participaban consideraban que fue muy selectivo. Los que sí pudieron estar, al comienzo estuvieron muy contentos, pero a algunos no les gustó y decidieron dejar (Estudiante.2).
>
> Lo que yo vi y viví es que es un espacio mucho más abierto que el aula, como comúnmente se ve, que es esa distancia que se genera muchas veces en la relación docente-alumnos, a rajatablas. El proyecto era una instancia más abierta, pero no por ello menos seria. Es mucho más ameno, más participativo que una clase normal por el ambiente que se generaba. Es como que se generaba un ambiente más propicio para la crítica y el crecimiento de cada uno. Lástima que como grupo no se pudo llegar a concretar todos los objetivos del proyecto porque después cada uno tomó su camino. Hay gente que ya se recibió y somos muchos los que estamos tratando de recibirnos. (Estudiante.1).

...Esa es una de las dificultades que estamos considerando para incorporar nuevos alumnos a los grupos ya formados y cómo los retrasan al resto en varios meses para la formación profesional. Existe la posibilidad de sostener los equipos porque los proyectos pilotos están en cada localidad y los tesistas acompañan continuamente (Doc.2).

Estar en el "proyecto piloto" constituía una situación diferente, además de los condicionamientos de su participación. Los entrevistados así lo expresaron:

...Vi que mis compañeros que sí estaban en el proyecto, durante ese año estaban haciendo algo diferente a lo que estábamos haciendo la mayoría, y todo el tiempo decían que sus opiniones eran escuchadas y valoradas, y que ellos mismos hacían las cosas. Y eso me empezó a interesar; un espacio donde poder participar, donde había distribución de tareas, y también empezar a palpar más lo que es el rol de la profesión; porque, hasta 2do año no tenemos ningún contacto desde la academia con el contexto real. No hay institucionalmente una instancia de contacto con la sociedad más allá de leer diarios, hacer informes, hacer diagnósticos. Y eso me interesó del PP, el hecho de ver y decir que esto era algo diferente que se estaba haciendo con esta gente y me preguntaba, 'por qué no podría hacerlo yo', y al otro año me fui y me anoté (Estudiante.1).

Al principio todos querían tener un acercamiento y tener otra experiencia, y los que no participaban consideraban que fue muy selectivo. Los que sí pudieron estar, al comienzo estuvieron muy contentos, pero a algunos no les gustó y decidieron dejar (Estudiante.2).

Los espacios de supervisión constituyeron momentos de reflexión sobre la acción, y contribuyeron a hacer explícitos los conflictos, los cuales emergieron a modo de fuerzas o tensiones provenientes desde diferentes direcciones. Una de las lecturas realizadas en el momento consistió en considerarlo como resultado de la presencia de ansiedades vinculadas a la tarea, enmascarando cuestiones de poder; con tensiones latentes frente a la incorporación de nuevos miembros. Las visiones en torno a estas cuestiones así fueron plasmadas:

Ahí se producen choques entre el taller, la facultad o el gabinete y la salida al campo; cuando te encontrás con la realidad completa y lo que estuviste reflexionando no encaja con esto, porque estas teorías no las aplicaste para reflexionar cómo es el campo y cómo es la dinámica del campo. Ahí se genera una confusión en

los alumnos, que sucedió también en esta experiencia. Entonces ahí se produce un obstáculo en la tarea (Doc.1).

... Desde que armamos la propuesta para este proyecto piloto, siempre estuvo en algún momento la idea de hacer supervisión. Porque yo entiendo que la supervisión es inherente al trabajo social, estuvo eso pendiente y sabíamos que cuando surgían dificultades en las tareas o en las relaciones de equipo, la supervisión era una de las estrategias para trabajar eso, entre docentes y alumnos. No lo pudimos implementar antes porque estábamos en la formación de los grupos, y recién surgió la supervisión en el segundo año, desde que implementamos el proyecto, y que coincidió justo cuando empezaron a aparecer determinados problemas en el trabajo de campo de los grupos (Doc.2).

Tanto las informaciones de fuentes primarias como secundarias aportaron evidencias empíricas para identificar los supuestos de aprendizajes que subyacen a las acciones desarrolladas. Las mismas cubren los siguientes aspectos: (a) "las prácticas de formación profesional"; (b) concepciones sobre la acción reflexiva; (c) concepciones sobre las estrategias metodológicas. (d) nociones sobre el conocimiento en la acción.

Del análisis realizado destacamos que:

(1) Los referentes empíricos, aportan una serie de elementos referidos a los propósitos y acciones desarrolladas que indican su condición de Practicum, y su implementación indica una aproximación al modelo profesional crítico y reflexivo.

(2) Los hallazgos permiten inferir: *Tensiones entre lo pedagógico y los contenidos curriculares; *Dificultades en el orden organizativo; *Tendencia de visualizar solamente a los estudiantes como sujetos involucrados en los aprendizajes; *Los fundamentos teóricos que subyacen a la experiencia evidencian modelos de aprendizajes basados en la experiencia, situados y holísticos, donde adquieren significados las vivencias, las situaciones reales, los dispositivos que promueven la reflexión, y las experiencias compartidas; *Recorridos diferentes en la articulación teoría-práctica, tanto en docentes como en estudiantes, los cuales parecen operar en un nivel de no conciencia para los propios sujetos entrevistados. No obstante, es dable suponer que existen indicios de aproximación al conocimiento a través de descubrimientos, tanto en docentes como en estudiantes. Es decir, "esto" que les "sucedió" tiene repercusión en algún otro ámbito de su vida profesional y/o académica. * Distancias entre "teorías profesadas" y "teorías al uso".

BIBLIOGRAFÍA

Barnett (1997)
En: Brockbank, A. y McGill, I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Ediciones Morata. Madrid.

Carballeda, A.J.M. (2007)
Escuchar las Prácticas. La supervisión como práctica de análisis en lo social. Ed. Espacio. Buenos Aires.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988)
Teoría Crítica de la enseñanza. Martínez Roca Editores. España.

Lucarelli, E. (2004)
Práctica innovadoras en la Formación del Docente Universitario. Porto Alegre - RS, año XXVII, n.3 (54).

Montero Mesa M. L. (2001)
Los caminos de la memoria. Reflexiones acerca de la teoría, la práctica, las prácticas. S.D.

Montero, L. (2001b)
La construcción del conocimiento profesional docente. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Argentina.

Zabalza Peraza, M. A. (2011)
El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. Revista de Educación, 354.

Schön, D. (1992)
La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesionales. Barcelona. Paidós.

Zeichner, K. (2001)
En: Montero Mesa, Ma. Lourdes. (1992).

EL CURRICULUM QUE PRESCRIBE Y QUE PROSCRIBE. POR UNA DIDÁCTICA DE LAS AUSENCIAS EN TRABAJO SOCIAL

María Eugenia Hermida

UNMDP/ UNR-CONICET

Funes 3350- Mar del Plata
(0223) 475-9664/2442
mariaeugeniahermida@yahoo.com.ar

Eje temático: Formación y prácticas en relación a la cuestión metodológica en Trabajo Social.
El trabajo resulta de procesos de docencia e investigación.
Palabras clave: Curriculum nulo; Sociología de las ausencias; Formación; Trabajo Social.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta una serie de reflexiones a partir de dos conceptos, que a modo de caja de herramientas, permitirán un acercamiento al problema de la formación en Trabajo Social. Estos conceptos son el de curriculum nulo (Eisner, 1979) y el de producción de ausencias (De Sousa Santos, 2006).

Entendemos que los currícula de las licenciaturas en Trabajado Social, estructuran y condicionan la realidad de cada aula, la identidad estudiantil y docente, la apropiación/construcción de determinadas formas de dar sentido a la profesión, la particular manera de significar al otro de la intervención, la conceptualización de fenómenos políticos que atraviesan el ejercicio cotidiano de la profesión, etc.

El curriculum, en tanto proceso y praxis, se configura así en objeto privilegiado de análisis. En este marco, la categoría de curriculum nulo nos ofrece la oportunidad de interpelar la formación en Trabajo Social, buscando detectar esos silencios y rupturas, aquello que no estamos enseñando, entendiendo que lo no dicho es productivo en su ausencia.

Sumamos a estos aportes del campo de la didáctica, los análisis que desde la opción decolonial y la Epistemología del Sur nos ofrece Boaventura de Sousa Santos (2006), a partir de una serie de categorías como son las de razón indolente, monoculturas y ecologías del saber/es y la sociología de las ausencias. En estos conceptos rastreamos la idea central de una Modernidad que produce ausencias, invisibilizando experiencias y contrayendo el presente. Este "desperdicio de la experiencia" implica la invisibilización de realidades con potencial emancipador.

Sabemos que todo curriculum de forma explícita prescribe una serie de contenidos, y de forma implícita, reproduce de forma más o

menos acrítica una serie de prácticas, valores y normas. Pero a estos dos niveles de los procesos curriculares hay que sumar un tercero: el curriculum nulo.

La propuesta de este trabajo implica reparar en algunos aspectos de aquello que en la forma de curriculum nulo, se proscribe. Estas proscripciones se erigen en verdaderas desapariciones, ausencias de diversa índole: de debates, de teorías, de enfoques epistemológicos, de prácticas, de lógicas de enseñanza y de aprendizaje alternativas. La idea es ingresar al debate de la formación desde estas reflexiones en pos de aportar a los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de reforma curricular que dan en nuestra formación de grado en la actualidad.

CURRICULUM NULO: DE LO PROSCRIPTO EN LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL

El curriculum como objeto de estudio ha dado lugar a análisis que trascienden ampliamente la dimensión técnica. Ha dejado de ser visualizado como un objeto dado, para dar lugar al reconocimiento de que es un proceso, que no se subsume a un aspecto técnico o instrumental, sino que está atravesado por varias dimensiones. Así como advertimos que el estudio de los currícula no puede agotarse en una mirada tecnicista, también es necesario afirmar que al referirnos al curriculum estamos dando cuenta de mucho más que de un documento escrito. Esta cuestión nos acerca al problema de lo prescriptivo en el campo curricular. Al respecto Terigi afirma que el estudio de los curricula debe ser entendido como análisis de lo que ella denomina procesos curriculares, "entendiendo por tales los procesos de aceptación, rechazo, redefinición, que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo" (2004:86). Diversas clasificaciones nos ha ofrecido la didáctica en relación con la categoría de curriculum. Entre ellas encontramos las de curriculum obligatorio, prescrito, o escrito, curriculum realizado, (Sacristam 1998), curriculum oculto (Jackson, 1968), entre otras. En este trabajo tomaremos la clasificación que propone Eisner (1979) por su potencialidad heurística para los fines que aquí nos proponemos.

Eisner (1979) diferencia la realidad curricular en tres categorías: curriculum explícito, curriculum implícito y curriculum nulo:

- El primero refiere a los contenidos enunciados en los documentos curriculares, a los que también solemos referirnos como curriculum prescripto o escrito. El análisis de los mismos permite desentrañar las perspectivas que explícitamente el plan de estudios pretende asumir. Para clarificar la diferencia entre Curriculum y Plan de estudios hay que comprender que cada una de estas categorías se inserta en un nivel de análisis distinto. De alguna manera

el curriculum contiene al plan de estudios en tanto este último es el texto o documento escrito donde se precisan las especificaciones en términos de perfil del estudiante, objetivos, asignaturas, contenidos, carga horaria y correlatividades. Podemos decir que el plan de estudios es la expresión documental del curriculum prescrito.

• El curriculum implícito, llamado por otros autores como oculto, incluye todos aquellos contenidos que se persiguen, que se enseñan y que se aprenden sin estar abiertamente explicitados. Entre ellos encontramos las lógicas de la competencia, el valor de la obediencia, el lugar que deben ocupar docentes y estudiantes en el marco del proceso educativo, las formas adecuadas de evaluar, entre muchos otros. Las lógicas de reproducción institucionales favorecen el desarrollo de este curriculum implícito.

• Por último, el curriculum nulo está formado por aquello que no se enseña. Aquello que la escuela no enseña "puede ser tanto o más importante que aquello que enseña" (Eisner, 1979: 83 en Silva Avila, s/d). El currículum nulo tiene según Eisner dos dimensiones: 1) los procesos intelectuales que la escuela deja de lado, y 2) los contenidos o asignaturas que están ausentes en el currículum explícito.

Tomando esta tercera categoría, entendemos que lo no dicho, lo descartado como contenido, como objetivo de formación, como bibliografía a incorporar, es paradójicamente parte del curriculum. Esto se entiende en tanto afirmamos que detrás de cada ausencia hubo una decisión de selección, de priorizar un contenido por sobre otros. Esta decisión no necesariamente es la definición de un sujeto. Lógicas y dinámicas históricas, culturales y políticas pueden ayudarnos a explicar por qué ciertos contenidos, ciertos procesos cognitivos, incluso ciertas dimensiones de lo humano, son relegada, olvidadas, anuladas. En este sentido, "ningun curriculum, por obsoleto que sea, es neutro. La ausencia de contenidos valiosos es otro contenido, y las prácticas para mantener a los alumnos dentro de currícula insignificantes para ellos es todo un curriculum oculto" (Sacristan, 1998: 22).

En este trabajo proponemos hacer dialogar la categoría de curriculum nulo y la de proscripción. Esto implica redefinirla desde un posicionamiento no solo pedagógico-didáctico, sino enfatizando su carácter político. Históricamente la proscripción se entendió como negación de derechos civiles y políticos, tendientes a la eliminación de una fuerza política en términos de participación eleccionaria y su correlato en la representación de los intereses de un determinado sector en los órganos ejecutivos y deliberativos. A su vez implico la persecución de ciudadanos, la criminalización de prácticas de participación y de ac-

tividades sociales y culturales vinculadas con el partido, movimiento o ideario proscripto, y la estigmatización de sectores sociales. Incluso algunas palabras fueron proscriptas: el nombre del partido o movimiento, el nombre del líder. La proscripción no implica la mera prohibición sino que acarrea una sanción directa en caso de que lo reglamentado sea trasgredido. Invariablemente quienes pusieron en marcha procesos de proscripción fueron sectores que ocupaban el lugar del Estado (lugar al que por norma acceden no por medios democráticos sino a través de golpes). Los procesos de proscripción solo pueden ser entendidos en términos de violencia. Los oscuros años de terrorismo y dictadura nos hicieron conocer de la forma más violenta la proscripción, la coerción, y el genocidio (golpes del Estado de 1955, 1966 y 1976). Desde el retorno a la democracia, distintos procesos de lucha han logrado ir recuperando terreno en la defensa de los Derechos Humanos. La derogación de las vergonzosas leyes de obediencia debida y punto final así como del indulto, junto a los procesos judiciales concomitantes y las políticas de recuperación de la memoria, procesos estos que vienen desarrollándose en la última década, nos permiten reconocer un escenario diferente. ¿Por qué hablar entonces de proscripción? ¿Quién proscribe y qué se proscribe?

En principio, entendemos que hoy, en la proscripción de contenidos, procesos y experiencias en la formación universitaria, no existe una orden superior de eliminar ideas o autores de los programas, no hay prácticas represivas o criminalizantes oficiales y directas para castigar a quienes quieran convertir lo que otrora fuera curriculum nulo en curriculum explícito. El proceso se da de forma mucho más compleja. Aquí entran en juego las categorías que Bourdieu (1999) propone en relación como el campo científico. Este juego de poderes que se entabla en la academia, donde la disputa se da por un capital específico, el capital científico, cobra una serie de particularidades. En principio este capital se define en términos de poder, poder de definir qué es conocimiento científico y qué no. En segundo lugar, este capital que es la autoridad científica funciona en tanto no se apele a un poder externo o superior para ser definido. Esto implica que la capacidad de proscribir no viene del campo político o económico directamente, sino que se dan complejas relaciones de articulación y confrontación. Digamos que el proscriptor está dentro del mismo campo[118]. Una categoría útil para analizar estas prácticas de proscripción (de ideas, paradigmas

118- Las lógicas de los noventa, en términos de organización de la política de investigación, a través del sistema de categorizaciones, modelo que Boron (2005) nombraba como el modelo prêt-à-porter, aun siguen vigentes dentro de la academia. Y es útil que nos preguntemos por qué, en tanto un gran número de otras políticas neoliberales han sido eliminadas y/o reemplazadas por otras (entre ellas, la eliminación de las AFJP, la nacionalización de YPF y Aerolíneas Argentina, el aumento en presupuesto de educación al 6% del PBI, etc.).

y experiencias) que se viabilizan mediante la permanencia de lógicas liberales en el campo de la investigación y la docencia, es la que Bourdieu denomina como estrategias de sucesión. La inercia misma de la autoreproduccion del campo que tiende a mantener la estructura desigual de distribución de poder-capital, hace que el campo académico se vuelva extremadamente reactivo al cambio. A estas lógicas de sucesión se contraponen las estrategias de subversión[119]. En términos foucaultianos nos encontramos con un verdadero régimen de verdad, que circula autolegitimándose en los discursos que atraviesan nuestras aulas, nuestros pasillos, nuestros encuentros y nuestras prácticas, pero que existe frente a un contrapoder, una resistencia, que se le opone, generando opciones y cambios. Así, las lógicas de la proscripción, funcionales a intereses económicos y políticos de sectores concentrados, no pueden explicarse solamente en pos de esta funcionalidad. El campo científico tiene sus propias materialidades y lógicas, que no se agotan en la explicitación de la voluntad de sujetos individuales.

Estas estrategias de sucesión implican mecanismos de proscripción que permiten la configuración de un determinado curriculum nulo. La estructura del campo científico funciona en gran medida en relación a los criterios que el sector hegemónico (que tiene el capital de la autoridad científica) determina. De esta forma según la definición hegemónica de ciencia se organizan una serie de políticas de investigación y docencia. Son estos procesos legitimados como los "legales" por la burocracia académica los que definen qué contenidos son verdaderamente científicos y cuáles no. Esta lucha no es desconocida por el Trabajo Social. Todo lo contrario. La profesión ha venido librando una verdadera batalla, que se ha dado en llamar la construcción disciplinar (Cazzaniga, 2007) y que implica jerarquizar la profesión, en términos de revertir las lógicas empiristas, la implementación de políticas académicas que favorezcan la formación y la producción en investigación, así como los esfuerzos por avanzar en formación de grado universitaria y no terciaria. Por otra parte en el campo mismo de la producción y circulación teórica vemos cómo ciertas teorías gozan de buena salud, mientras que otros enfoques no son considerados como científicos, y por lo tanto como valiosos para ser incluidos en el canon de lo enseñable[120].

119- Contamos también con experiencias de este tipo en el campo académico universitario. Así vemos estrategias de inclusión en universidades nuevas, como son las de José C. Paz y la Matanza, entre otras muchas en las que se ha logrado sustituir los debates de los noventa (relativos a ingresos eliminatorios, incorporación de aranceles y adecuación de los *currícula* a las exigencias del mercado) por nuevos desafíos (becas de apoyo, fotocopiadora social, comedores universitarios, incorporación de franjas horarias, reformas curriculares participativas, etc.).

120- Un ejemplo de estos son las conceptualizaciones que se vienen haciendo en relación a lo noción de "buen vivir", categoría esta que ha sido inspirada y ha inspirado la lucha de países hermanos de nuestra América.

Una segunda reflexión queremos hacer en torno al desafío de investigar el curriculum nulo y los procesos de proscripción. Si entendemos que el curriculum nulo es todo lo que no se enseña, esta categoría deja de tener sentido en términos de análisis, porque todo lo que no se enseña es lisa y llanamente infinito. ¿Cómo indagar entonces en esta cuestión? Creo que si intentamos desentrañar un curriculum nulo desde un análisis epistémico y político ya estamos tomando una primera definición que acota los márgenes de nuestra indagación. No estamos estudiando "el mundo y sus alrededores" como nos adviete Wainerman.

Si bien hemos intentando sortear el problema "del universo infinito", nos queda aun el problema del "no universo", dado que nuestro objeto de indagación, el curriculum nulo, proscripto, es lo que no está. Al respecto Boaventura nos dice:

> ...hay que hacer que lo que está ausente esté presente, que las experiencias que ya existen pero son invisibles o no creíbles estén disponibles; osea, transformar los objetos ausentes en objetos presentes. Nuestra sociología no está preparada para esto, nosotros no sabemos trabajar con objetos ausentes, trabajamos con objetos presentes; esa es la herencia del positivismo. Estoy proponiendo, pues, una sociología insurgente (de Sousa Santos: 2006:15).

Podemos entonces comenzar problematizando nuestros currícula. Construyendo problemas y conjeturas, como hacemos en nuestras investigaciones habitualmente, Y para esto hacer uso de dos viejas facultades que han dado origen a grandes hipótesis y teorías: la analogía y la comparación. (Samaja, 1993) Así podemos preguntarnos: ¿qué se enseñaba antes? (antes del golpe de Estado, antes de la última gestión, en programas anteriores de mi asignatura). Esto nos permite pensar qué está ausente hoy en relación con una presencia pasada. ¿Qué se enseña en otras unidades académicas? ¿Qué otras formas de organizar la práctica pre profesional existen? ¿Qué se enseña en otras disciplinas de las ciencias sociales? Y aquí encontrar las ausencias por comparación de presencias en currícula cercanos. ¿Por qué lo que otros enseñan es distintos a lo que nosotros enseñamos? ¿Quien definió el plan de estudios o los contenidos de un determinado programa? ¿Hasta dónde lo que enseñamos favorece procesos de comprensión de la realidad? ¿Existen otras ideas, otras experiencias, otras teorías, que permitan desentrañar la altísima complejidad de los procesos sociales de manera más adecuada? Estas y otras preguntas permitirían detectar qué actores y que lógicas se asocian a políticas de proscripción, y que procesos por el contrario permitirán la recuperación de experiencias de alto contenido formativo y hasta hoy invisibilizados.

Por último, entendemos que la existencia de un curriculum nulo es inherente a toda propuesta curricular. Siempre va a haber algo que no se enseña. El punto aquí no es propender a un estado de perfección en el que todo sea consciente explícito y comunicado (a la manera del psicoanálisis americano "de hacer consciente lo inconsciente", modelo que tanto ha criticado Lacan). La existencia de lo no dicho es constitutiva de cualquier proceso de comunicación en el plano macro y micro social; incluso en la relación del yo con su si-mismo, median procesos inconscientes. La propuesta entonces es otra: es asumir la tarea política que implica la formación. Es pugnar por el capital de la autoridad científica. Es bregar por la construcción disciplinar en términos de incorporar en la agenda qué es lo que no estamos enseñando y por qué, para comprendernos, y empezar a proponer qué ideas, experiencias y contenidos (nuevos o viejos y olvidados, nuestros o de otras disciplinas hermanas, porque la tarea es grande, compleja y multidimensional) queremos que ingresen a los procesos de formación en Trabajo Social, para transformarnos y transformar.

DE LA PRODUCCIÓN DE AUSENCIA A LA RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL

Los cientistas sociales estamos atravesados por una serie de debates que resultan ineludibles. Desde la problemática del método que acompañó el surgimiento de las ciencias sociales hasta la actualidad, una serie de contradicciones y tensiones han estructurado el campo científico, y el posicionamiento frente a las mismas adquiere un carácter no solo testimonial, sino productivo en sus consecuencias.

Uno de estos debates es el que refiere a la Modernidad, a su significación como proyecto. En este sentido dentro de Trabajo Social tenemos diversos posicionamientos. Aquellos que advierten, en una linea habermasiana que la Modernidad sigue siendo, y que hay que recuperar su potencial emancipador (Matus, 1998), los que plantean que la profesión mantiene un sesgo conservador por su carácter antimoderno (Parra, 2001) y quienes ofrecen una reflexion critica en torno de la Modernidad, reconociendo sus ligazones con el colonialismo y control social, no como desviaciones sino como prácticas constitutivas y desubjetivizantes (Carballeda, 2005).

En esta última línea, en el campo de las ciencias sociales se sitúa Boaventura de Sousa Santos. Su proyecto colectivo de bregar por una Epistemología del Sur, surge en tanto "tenemos problemas modernos para los cuales no tenemos soluciones modernas. Y esto le da a nuestro tiempo el carácter de transición: tenemos que hacer un esfuerzo muy exigente por reinventar la emancipación social" (de Sousa Santos,

2006:4). Este esfuerzo dio origen a una serie de categorías como son las de razón indolente, monoculturas y ecologías del saber/es y la sociología de las ausencias. En estos conceptos rastreamos la idea central de una Modernidad que produce ausencias, invisibilizando experiencias y contrayendo el presente. Este "desperdicio de la experiencia" implica invisibilizar las realidades con potencial emancipador. Para contrarrestar la lógica de la razón moderna[121], el autor propone la construcción de una sociología de las ausencias:

> La Sociología de las Ausencias es un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo. Y es esto lo que produce la contracción del presente, lo que disminuye la riqueza del presente (Sousa Santos, 2006:12).

Planteábamos en el punto anterior al curriculum nulo en términos de aquello que no se enseña, y queda invisibilizado, ausente. Tal como lo sugiere el autor en esta cita, esa ausencia no es un olvido, implica un proceso activo de producción que implica la perdida de experiencias de altisima riqueza. De esta forma curriculum nulo, proscripción, y producción de ausencias, son categorías que se van hilvanando, tejiendo una red: la red de aquello de lo que nuestros currícula adolece, la red de ideas, teorías, experiencias, procesos cognitivos-afectivos, que brillan por su ausencia, empobreciendo nuestra formación y nuestras oportunidades de colaborar en los procesos de liberación, en la construcción de la justicia social y la justicia cognitiva (de Sousa Santos, 2006).

La apuesta es realizar una relectura de las reflexiones de este autor, para pensar que así como nos urge la construcción de una sociología de las ausencias, también es posible pensar en una didáctica de las ausencias en Trabajo Social, que sustituya los procesos de proscripción que configuran un curriculum nulo (en el que una gran cantidad de ideas, procesos y experiencias quedan ausentes, empobreciendo nuestra formación) por prácticas o ecologías que asuman la tarea de recuperar aquello que la razón indolente a invisibilizado, silenciado, estigmatizado.

Nuestros planes de estudios están a nuestro entender profundamente condicionados por estas lógicas de la Modernidad que de Sousa

121- La razón indolente o perezosa, es la razón hegemónica en la modernidad. Es el tipo de racionalidad del pensamiento occidental, basado en los presupuestos del racionalismo y el empirismo de la primera modernidad junto con el surgimiento del método experimental, como también en el pensamiento ilustrado de los siglos XVIII y XIX y la consolidación de la ciencia moderna como forma de acceso privilegiada al conocimiento cierto en los siglos XIX, XX, y también XXI. Es una razón que deja por fuera la imprevisibilidad, el azar, los afectos, la subjetividad, lo no medible ni cuantificable.

Santos explicita como monoculturas que producen ausencias. Podemos observar así la preeminencia de una monocultura del saber, en tanto el saber privilegiado es el denominado conocimiento científico. Tal como analizábamos con Bourdieu más arriba, la definición de qué es científico y qué no es una definición política, que se determina al interior del campo científico, y que está en manos del sector hegemónico. Así vemos el sesgo positivista en las reglas, burocráticas y didácticas, que estructuran gran parte de nuestros planes de estudio. Ejemplos de esto pueden ser:

- La separación en términos de teoría y práctica: por lo general los currícula de Trabajo Social, estipulan en el plan de estudio asignaturas específicas para la práctica, a la vez que dentro de cada asignatura prevén carga horaria para teóricos y para prácticos por separado. Así son los docentes los que tienen en sus manos el gran desafío de revertir estos procesos de separación que tanto daño hacen a la formación en tanto dificultan a nuestros estudiantes el pensar situado y la capacidad de lecturas argumentadas de la realidad.
- La interpretación no explícita (curriculum nulo) de que el Trabajo Social es una tecnología. Esto puede discernirse al ver que muchos planes de estudio (el de la UNMDP es un ejemplo) se organizan por áreas, siendo una de esta la especifica de Trabajo Social. Al ver que asignaturas la componen encontramos: metodologías (una introductoria a la que le siguen la metodología de trabajo social en grupos, en comunidad y en caso social individual). Más allá del debate (también proscripto) de si es oportuno o no denominar a la intervención en términos de metodología, lo que aquí planteamos es que un elemento esta ausente e invisibilizado: la teoría. La formación es metodológica, y para ser aplicada a la práctica.
- La no incorporación (curriculum nulo) de saberes-otros (Palermo, 2005), que implican no solo los que provienen de enfoques no positivas, sino aquellos conocimientos, lógicas y prácticas que no surgen en el campo académico, pero que significan y orientan procesos emancipadores en las practicas de nuestra América.

También observamos una monocultura de la escala dominante. Esta implica que la Modernidad reconoce un valor superior o dominante a lo universal, entendiendo que lo local o particular es residual. Cuando en nuestros planes de estudio solo ingresan teorías totalizantes, que subsumen cualquier problemática social a una sola explicación, en términos de adaptación/no adaptación (funcionalismo) o a la preeminencia de una sola contradicción (capital-trabajo), aquellas experiencias donde las cosas suceden de otra manera, distinta a la que la teoría prevé, no se visualizan, se niegan, se distorsionan. Lo particu-

lar queda invisibilizado. De esta manera muchas experiencias con las que nuestros estudiantes pueden encontrarse en sus prácticas pueden no ser visualizadas ni reconocidas, por no haberles dado herramientas teórico-prácticas para ver aquello que de emancipador tienen estas experiencias.

La monocultura del tiempo lineal también está vigente en nuestra formación y de diversas maneras. En principio, en la literatura sobre teoría curricular hay autores que se preocupan por la cuestión del tiempo y la flexibilidad curricular no solo en términos de adecuación al presente (pensando el curriculum como hipótesis), sino sobre todo por el tema del futuro y la adecuación de la formación al mismo. Sugieren que el valor de los contenidos que prescribe el curriculum año a año se va erosionando, al ser expuestos a los fuertes vientos de cambio de nuestras sociedades contemporáneas. Hay una idea lineal de tiempo, en el que el presente prepara para el futuro, y en el que este último es el que en definitiva importa.

Si bien es cierto que los tiempos cambian, y que la formación debe tener presente que sus egresados trabajaran en escenarios que aun no existen, hay al menos dos maneras de plantear qué implicancias tiene esta cuestión. Desde una idea de tiempo lineal, se priorizará contraer el presente y expandir el futuro. El ritmo lo marcará el mercado y sus exigencias, y los procesos pedagógicos responderán adecuándose a las mismas. El desfasaje (entre las condiciones del presente en el que se forma y del futuro en el que se ejercerá) es representado aquí como un desafío, en el que los elaboradores de los currícula deben prever, presuponer y predecir qué ocurrirá, con un margen de error mínimo, para que la formación sea útil.

Desde la concepción de la sociología de las ausencias, este supuesto desfasaje se conceptualiza de otra manera. En principio porque la idea misma de tiempo es otra que la de la racionalidad moderna. De Sousa Santos (2006) denuncia una razón metonímica que contra el presente, en tanto elimina e invisibiliza experiencias y de una razón proléptica que expande el futuro, en tanto propone un futuro pre-elaborado (progreso) como finalidad a perseguir, para la cual nuestro presente es solo un medio. Tomando como base estas reflexiones, podemos derivar algunas ideas para pensar desde un lugar otro cómo significar este supuesto desfasaje entre contenidos previstos para el estudiante y realidad de intervención del egresado.

En principio observamos cierto sesgo positivista en la pretensión de predecir escenarios futuros de intervención. Para el enfoque positivista el conocimiento científico tiene tres funciones: describir, explicar, predecir. Para esta última pretensión los manuales de Investigación y Epistemología suelen agregar, que quizás sea difícil predecir en disciplinas sociales. Pero no ponen en discusión la categoría de prediccion in

totto. ¿Por qué el conocimiento científico predice? Porque antes pudo explicar. Explicar implica subsumir un caso particular en una ley general. Presupone haber descubierto relaciones causales o regularidades que permiten predecir que teniendo nuevamente una variable independiente X, se dará el caso que una variable dependiente Y asumirá un valor determinado. Así la noción de predicción elimina por completo el contexto, la historia, el azar y la complejidad. El tiempo aquí es un escenario vacío. Su máxima función puede ser la de convertirse en variable espuria, contextual o interviniente que produzca un sesgo en las regularidades previstas. Más interesante aun es preguntarse para qué el conocimiento quiere predecir. Sin dudas, para controlar. Las ciencias naturales, a partir de la descripción, explicación y predicción, lograron un avance exponencial en el descubrimiento de las leyes que regulan la naturaleza y en su capacidad de controlarlas. Sobre esta base, las ciencias sociales surgieron con la pretensión de describir y explicar sucesos como la Revolución Francesa, con el interés de predecir para evitar revueltas, para controlar conductas, para configurar un cierto orden social. Si nos paramos desde otros enfoques epistemológicos, como son el comprensivismo, la hermenéutica o el pensamiento decolonial, la historia (negada por la pretensión de predicción causal) ingresa nuevamente a escena, conviertiéndose en parte constitutiva de la realidad. Y la idea misma de predicción como factor coadyuvante al control, cae frente al interés de comprender cada situación como vital y compleja, plagada de sentidos, condicionada por una estructura pero no determinada. La correlación de variables es reemplazada por la noción de experiencia (en tanto experiencia vital y no como experimento) que la Modernidad desterró. El problema entonces no es predecir un futuro, sino formar en un presente, que en vez de contraerse para dar lugar a las exigencias del progreso futuro, se expande incorporando experiencias y aprendizajes significativos. Esta estrategia permite que el estudiante, entendido como sujeto senti-pensante y político, sea transformado por su experiencia de formación, en términos de "ruptura con el error" (Bachelard, 2004), y en el sentido de que pueda participar como sujeto individual y colectivo, de experiencias variadas, inciertas, con capacidad crítica, haciendo uso de diversos procesos cognitivos, afectivos y colectivos.

Pensar en términos de temporalidades y no de tiempo lineal, implica a su vez otra reflexión para una didáctica de las ausencias en Trabajo Social. En el proceso de formación conviven distintas temporalidades: las prescriptas por el curriculum (en términos de cantidad de años de cursadas, tiempo de cada asignatura anual o cuatrimestral, correlatividades, tiempos para presentar los programas de las materias, etc.). Dentro mismo del proceso pedagógico, es sabido que los tiempos de la enseñanza muchas veces son distintos a los tiempos del aprendizaje. A su vez estos tiempos no siempre hacen sonar su voz de formas armóni-

ca con otros, los tiempos de los procesos comunitarios o grupales en los que nuestros estudiantes intervienen en su práctica preprofesional, ni con los tiempos de reflexión y crecimiento de nuestros estudiantes en el marco de esos complejos procesos. Si no hacemos lugar en nuestras currícula a la circulación de diferentes temporalidades, no podremos construir verdaderas experiencias de aprendizaje. Porque el presente queda contraído a un solo tiempo, el lineal, que tiene la pretensión de predecir un futuro para "capacitar" en las "futuras competencias" a los estudiantes, en vez de "favorecer experiencias en el presente" para permitir "aprendizajes significativos y transformadores".

CONCLUSIONES

Este trabajo tuvo por objeto hacer dialogar las categorías de curriculum nulo (Eisner, 1979), producción de ausencias (de Sousa Santos, 2006), tejiendo una series de reflexiones en las que pudimos detectar que en la formacion circulan no solo procesos de prescripción dados por el curriculum explícito, sino también procesos de proscripción, que generan una serie de consecuencias en el devenir del aprendizaje de los Trabajadores Sociales en formación.

Así, una serie de saberes, de debates, de concepciones del tiempo, del presente y de la historia, son invisibilizados. Su ausencia es productiva en términos de consecuencias en la construcción de un determinado perfil profesional.

La idea fue enriquecer la saludable tradición que tiene nuestro colectivo profesional, de cuestionarse sobre su formación, incorporando un aspecto del curriculum en el que no siempre reparamos: el nulo, el proscripto, el que no dice algo del orden de quiénes somos, por lo que dejamos fuera de forma más o menos deliberada.

Hacer presente lo invisible, para tomar la decisión de seguir dejándolo fuera, o de incorporarlo como agenda en la formación, es una oportunidad más de hacer uso de nuestra capacidad crítica, para comprometernos más profundamente con el deber de formar-nos y de trans-formarnos.

BIBLIOGRAFÍA

Bachelard, G. (2004)
La formación del espíritu científico. 25 edición en castellano. México. Siglo XXI.

Borón, A. (2005)
Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico. ALAS, Asociación Latinoamericana de Sociología, Porto Alegre, Brasil. 2005. pp 28. Disponible: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/alas/alas05.pdf

Bourdieu, P. (1999)
"El campo científico", en su: Intelectuales, política y poder, Bs. As., EUDEBA, pp. 75-110.

Carballeda, A. (2005)
"Algunas consideraciones sobre la reflexión histórica en Trabajo Social. Una mirada genealógica a la intervención en lo social". En: Fernández Soto, S. (coord.). El Trabajo Social y la cuestión social. Crisis, movimientos sociales y ciudadanía. Buenos Aires. Espacio Editorial.

Cazzaniga, S. (2007)
Hilos y nudos. La formación, la intervención y lo político en Trabajo Social. Buenos Aires. Espacio editorial.

de Sousa Santos, B. (2006)
Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En publicación: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Agosto. 2006. ISBN 987-1183-57-7. Disponible en: la World Wide Web: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf

Eisner, E. (1979)
The educational imagination: on the design and evaluation of school programs. New York. Macmillan.

Jakson, P. (1968)
Life in classrooms. New York, Holt, Rinehart & Row.

Matus, T. (1998)
"Modernidad, globalización y exclusión social: Desafíos de una intervención social de fin de siglo". En: AA. VV. (eds.), Actas del XVI Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. La Globalización y su Impacto en el Trabajo Social hacia el Siglo XXI. [en línea]. Consultado el 10 de agosto de 2012 de < http://www.ts.ucr.ac.cr/eventos/slets-16-po.htm >

Palermo, Z. (2005)
Desde la otra orilla. Pensamiento crítico y políticas culturales en América Latina. Córdoba: Alción Editora.

Parra, G. (2001)
Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y expansión del Trabajo Social Argentino. Buenos Aires. Espacio.

Sacristán, J. (1988)
El curriculum: una reflexión sobre la práctica. 6º reimpresión. Madrid: Ediciones Morata S.L.

Samaja, J. (1998)
El lado oscuro de la razón. 2da edición. Buenos Aires. Episteme.

Silva Águila, Manuel (2009)
Concepto y orientaciones del curriculum. Disponible en: http://educacionygenero.files.wordpress.com/2009/12/silva_orientaciones_y_conceptos.pdf Fecha de captura: 10 de junio 2013.

Terigi, F. (1999), 2004
Curriculum: itinerarios para aprehender un territorio. 1ra. reimpresión. Buenos Aires. Ediciones Santillana S.A.

REVISIÓN PARTICIPATIVA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA UNLA, EN LOS PROCESOS COLECTIVOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA

Dra. Susana Yacobazzo
Lic. Ana Moreno
Lic. Hugo Schulteis
Lic. Claudia Torres
Lic. María José Vilas

Universidad Nacional de Lanús (UNLa)

29 de Septiembre 3901, Remedios de Escalada, Partido de Lanús, Pcia. de Buenos Aires, Argentina
011-5533-5600 interno 5189
trabajosocial@unla.edu.ar; yaco2013@yahoo.com.ar

Eje temático: Formación y prácticas en relación a la cuestión metodológica en Trabajo Social.
El trabajo resulta de procesos de Docencia e Investigación.
Palabras Clave: Plan de Estudio; Participación; Construcción colectiva; Trabajo Social; Formación Profesional.

El presente trabajo se propone mostrar algunos aspectos del proceso iniciado hace dos años en torno a la revisión del Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa). El objetivo del mismo es contribuir con elementos para el análisis de la formación profesional que permitan abrir y complejizar debates acerca de: qué concepción de Trabajo social construimos y a que perfil de trabajadores sociales estamos aportando con nuestras prácticas docentes.

Al respecto, creemos pertinente citar una producción de Fauats, en donde se sostiene que, "Las unidades académicas de formación profesional necesariamente deben impartir una sólida capacitación en lo referente a elaboración de diagnósticos sociales, formulación, implementación y evaluación de planes, programas y proyectos en el marco de las políticas sociales estatales y no estatales. Asimismo se requiere de un profesional crítico capaz de aportar a la construcción de alternativas para la modificación, superación y/o transformación de situaciones problemáticas de personas, familias y grupos, en los niveles de prevención, asistencia y promoción, desde una perspectiva de reivindicación de los derechos humanos fundamentales[122].

122- FAUATS. Documento 4. Razones de la Formación Universitaria en Trabajo Social. Pág. 3.

Una formación profesional que resulta heterogénea, pero que se vincula en aspectos centrales de cómo entender la profesión en relación a la cuestión social y la realidad social[123].

EL INICIO DEL PROCESO

El Plan de Estudios vigente de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNLa, comprende al Trabajo Social como una disciplina del ámbito de las ciencias sociales que busca transformar las situaciones de vulnerabilidad de sujetos individuales y colectivos, aspirando a propugnar un desarrollo integral y mejorar la calidad de vida de los mismos. Define su objeto en la dimensión social de las manifestaciones problemáticas de los diversos planos de la vida humana, proponiendo un abordaje disciplinario e interdisciplinario[124].

Para la formación profesional, dicho Plan propone una dinámica de articulación entre asignaturas teóricas, metodológicas y la práctica pre-profesional que se desarrolla en los 4 años de la Carrera. Articulación que será especialmente evaluada y debatida durante el proceso de revisión.

El Plan de Estudios vigente fue elaborado en el año 1997 y si bien sufrió modificaciones, las mismas no fueron sustantivas en tanto que solo se modificaron cargas horarias y correlatividades. Quince años después, nos encontrábamos en un contexto distinto que mostraba la urgencia de mirarnos desde la lente de la formación profesional, por lo que en el año 2012, la Dirección de la Carrera[125] decidió iniciar un

123- Quinteros, Graciela /Moreno, Ana (2009). *Aproximaciones al análisis de los diseños de los Planes de Estudio vigentes de las Universidades Nacionales de la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires*. Informe en Investigación en: "Concepciones teórico-metodológicas presentes en la formación de grado en trabajo social, en las Universidades Nacionales de la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires, vigentes en 2009". Desaco-Unla. Lanús.

124- *"El Trabajo Social es una disciplina del ámbito de las ciencias sociales cuyo objetivo es la intervención en la resolución de los problemas sociales o ante la situación de vulnerabilidad de individuos, familias, grupos, instituciones, organizaciones, movimientos sociales, comunidades, propugnando el desarrollo integral y la calidad de vida, contextualizados en el marco de las relaciones sociales. Define su objeto en la dimensión social de las manifestaciones problemáticas de los diversos planos de la vida humana, en un abordaje tanto disciplinario cuanto interdisciplinario".* (Fundamentos del Plan de Estudio, Pág.1 Licenciatura en Trabajo Social, UNLa).

125- La Dra. Susana Yacobazzo asume la Dirección de la Carrera de Trabajo Social de la UNLa en el año 2012. La decisión de iniciar la revisión del Plan del Estudio puso en acción una inquietud que venía siendo planteada desde una parte del cuerpo docente manifestada no solo verbalmente sino también por medio de investigaciones realizadas que iban en ese mismo sentido. Vale destacar que la Dirección de la carrera presentó un Plan de Trabajo para el período 2012-2016 que incluía comenzar con las acciones concretas de Revisión.

proceso de revisión de su Plan de Estudios en función de evaluar la formación profesional en relación al momento socio - histórico que estábamos atravesando.

De esta manera, es que se convoca a los equipos de trabajo PROSOC[126] a participar de dicha revisión, solicitándole especialmente al equipo de docentes que integraban el eje Articulación a ocupar el rol de facilitadores y mediadores en generar procesos de intercambios y construcciones colectivas, entendiendo que esa tarea implicaba la necesidad de que los protagonistas del proceso enseñanza- aprendizaje, pudieran discutir y reflexionar en conjunto para elaborar una propuesta renovada y superadora.

El desafío era grande, dado que esto implicaba convocar a los docentes trabajadores sociales, los docentes de otras disciplinas que contribuían a la formación, los estudiantes, los graduados, la comunidad y al colectivo profesional. La estrategia consensuada, entonces, fue convocar a todos los docentes de la carrera en diferentes etapas, a los estudiantes a través del centro de estudiantes, a la comunidad representada por los centros de prácticas y a los profesionales graduados de la UNLa. Todo ello traducido en acciones a corto, mediano y largo plazo.

Por otro lado, a partir de las consultas con el cuerpo docente se seleccionaron para la primera instancia de trabajo cuatro ejes centrales:

1) Perfil del egresado: implicaba debatir cual es el perfil del egresado que se requiere en el contexto actual.

2) Fortalezas y Debilidades del Plan de Estudio: (el debate al respecto buscaba interpelar en cuanto aportaba el Plan al perfil de egresado que se esperaba construir).

3) Articulaciones: este aspecto más instrumental implicaba visualizar y consensuar las articulaciones necesarias tanto hacia el interior de la carrera (inter cátedras) como hacia el afuera (otras carreras, áreas de la universidad, instituciones, etc.), siendo además el principal eje de análisis de grupo PROSOC tal como se menciona con anterioridad.

4) Ejes transversales: identificando cuáles deberían ser los ejes a trabajar a lo largo de toda la carrera profundizando el grado de complejidad de los mismos.

Con la direccionalidad que imprimían estos cuatro ejes iniciamos un proceso de trabajo que se desarrollaría en diferentes etapas, involucrando de manera paulatina a los diferentes actores anteriormente mencionados. Es así como se iniciaron las acciones sobre tres líneas de manera simultánea: Análisis de documentos elaborados por los diferentes actores de la carrera en relación a la temática abordada, Acer-

126- Proyecto de Apoyo a las Ciencias Sociales, Programa de Calidad Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación.

camiento y propuesta de trabajo conjunto al centro de estudiantes y Relevamiento acerca del posicionamiento de los docentes en relación a los ejes planteados con anterioridad.

LOS PRIMEROS RESULTADOS

Respecto de la primera línea Análisis de Documentos, se identificaron datos e insumos de análisis dentro de los mismos ejes planteados, en Documentos confeccionados por docentes investigadores de la carrera así como en el Plan de Estudio, esto nos permitió complejizar la mirada, ampliar las discusiones, revisar nuestros supuestos[127]. Brevemente podemos aquí referir que según se expresa en los Documentos consultados las dos instancias fundamentales que posibilitan la articulación dentro de la Carrera son:

- las Prácticas Pre Profesionales
- la Investigación

Los documentos presentan a las Prácticas Pre Profesionales como progresivas, en las que se fortalece la relación teoría- práctica, se vincula la educación y el trabajo y se efectiviza la relación de la Universidad con el resto de la sociedad. Las mismas proporcionan experiencia práctica complementaria y articulada en la formación recibida en el cursado de la carrera. Supone la construcción de mediaciones entre los saberes y las situaciones concretas y pone en práctica las competencias y habilidades.

127- Los documentos consultados fueron: Plan de Estudios de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la UNLa. Año 2004; Documento: "Una primera aproximación a la comprensión de los contenidos teórico- metodológicos presentes en los trabajos finales de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Lanús." Ponencia presentada en el XXIV Congreso Nacional de Trabajo Social en Mendoza. Autores: Mg. María Silvina Cavalleri, Lic. Cristina Sánchez, Lic. Marcos Carnevali, Lic. Silvana Garello, Lic. Graciela Quinteros y Lic. Ana Moreno; Documento: "Concepciones del Trabajo Social, Intervención, Realidad Social e Investigación, presentes en los planes de estudios de la Licenciatura en trabajo social de la Universidades Nacionales de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires" Autores: Lic. Cristina Sánchez y Lic. Marcos Carnevali; Documento: "La Formación Profesional de los Trabajadores Sociales en la Universidades Nacionales de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires: ¿una cuestion heterogénea? Descripción y primera comparación de sus planes de estudios". Autores: Mg. María Silvina Cavallieri y Lic. Silvana Garello; Documento: Informe sobre experiencia pedagógica presentado a la Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Lanús. Título de la experiencia: "La Formación de profesionales en la Universidad Nacional de Lanús: Los desafíos curriculares de las practicas pre profesionales". Autora: Mg. María Silvina Cavallieri.

Con referencia a las Prácticas pre profesionales sobre distintos planes de estudios en la Ciudad y provincia de Buenos Aires[128], podemos observar que en la UNLa se sostiene la asignatura teórica como la práctica unificada en una misma instancia curricular. A partir de seminarios anuales consolidan una formación teórico práctica que posibilita la retroalimentación mutua y continua. Los seminarios poseen alta carga horaria (UNLa y UNLu). A diferencia de un sistema de práctica como asignatura autónoma de la teórica (UBA, UNLaM y Madres) y una asignatura anual que integre la parte teórica con la práctica y que además recrea otro espacio construido desde la dinámica de taller a fin de propiciar la reflexión teórica sobre las situaciones problemáticas que la práctica devele (UNLP y UniCen).

Por otro lado, las fuentes documentales que avanzaron en el análisis del Eje de Investigación en la UNLa, la presentan como un principio orientador del proceso de formación, la cual tiende a la aprehensión de actitudes investigativas en los estudiantes, y concibe el Trabajo Final como una síntesis provisoria respecto al proceso de formación del cual han participado.

En cuanto a los ejes transversales, tomamos del Plan de estudios estos lineamientos:

> "se buscará formar un profesional con un bagaje técnico- metodológico que, por sus características, lo habilite para la intervención efectiva en cualquiera de los niveles de abordaje en que deba actuar, tanto el familiar o grupal, como en las organizaciones o instancias de aplicación programáticas sociales".
>
> "...cuando, por las especificaciones particulares de los ámbitos en que deba desempañarse, necesite buscar otros instrumentos de intervención deberá estar capacitado para la indagación en otras áreas del conocimiento y la aprehensión crítica de los mismos".

Por lo tanto se propone desde el Plan el abordaje de contenidos teóricos básicos y herramientas metodológicas que permitan adquirir capacidades para el aprendizaje permanente durante el ejercicio de la profesión. Según las fuentes documentales la Carrera de Trabajo Social en la UNLa se propone un Programa de Estudios de formación generalista, ofreciendo al estudiante de la última etapa de la carrera un amplio espectro de cursos o seminarios opcionales, que darán acceso a áreas de problemáticas específicas y la intervención en ella. Las diferentes ofertas que se hagan deberán estar dedicadas a tratar temáticas arti-

128- "La Formación Profesional de los Trabajadores Sociales en la Universidades Nacionales de la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires: ¿una cuestion heterogénea? Descripción y primera comparación de sus planes de estudios". Autores: Mg. María Silvina Cavallieri y Lic. Silvana Garello, 2011.

culadas en áreas de orientación que se refieran a cuestiones de interés estratégico en la región.

Respecto a la participación de los Estudiantes, durante el primer cuatrimestre del 2012 se efectuaron reuniones con el Centro a fin de iniciar un proceso de discusión con los mismos. Se entregaron los documentos elaborados, especialmente el proyecto de trabajo que establecía los objetivos, las líneas a indagar y la metodología. Asimismo, se les propuso que en el proceso que ellos iniciarían en relación a la revisión de Plan de estudio, pudieran sumar los ejes de trabajo seleccionados por el grupo PROSOC para esta instancia, a fin de promover un encuentro entre docentes y estudiantes que permitiera compartir y debatir sobre las conclusiones en relación a los mismos aspectos. Los estudiantes dieron inicio a su propio proceso realizando una jornada de trabajo y quedando aun pendiente de planificar el encuentro para el debate conjunto.

Para la última línea de trabajo referida a los Docentes, se convocó a todos los referentes de cátedra de las materias troncales de Trabajo Social, y a la actual y anteriores directoras de la carrera, a participar de entrevistas individuales con el fin de conocer sus perspectivas en lo referente a los ejes planteados[129].

Los datos obtenidos en dichas entrevistas fueron sistematizados en matrices cualitativas a fin de poder ser analizados e interpretados en espacios de debate, en tanto consideramos apropiado, explicitar los supuestos y valores que guían esta revision: creemos profundamente en las construcciones colectivas por lo cual intentamos que, el análisis y revisión incluya a todos los actores intervinientes en un proyecto de formación.

La mayor parte de los entrevistados coincidieron en que el perfil del egresado que propone la UNLa es adecuado al momento socio histórico presente, se detallan diversas fortalezas del mismo y se sugiere en todo caso profundizarlo. Se considera que el perfil es el de un TS con capacidad de análisis crítico, con capacidad para la gestión social, la planificación y evaluación de programas sociales y con habilidades para adecuarse al trabajo socio político comunitario. Las debilidades enunciadas coinciden en las dificultades que presentan los egresados en las destrezas instrumentales como la lecto escritura, especialmente en la redacción de informes, crónicas, cuadernos de campo, entre otros. Creemos que estas debilidades detectadas por los docentes entrevistados, deben ser pensadas más allá de la modificación del Plan de Estudios, dado que se vincula con características actuales de los estudiantes y de los docentes en las que no logramos crear entornos de aprendizajes que integren estas situaciones. Algunos de los que coinciden con el perfil buscado aceptan que aun hay que trabajar en el Plan para conseguir

129- Se efectuaron 12 entrevistas a docentes y 2 entrevistas a las Directoras de Carrera.

y profundizar dicho perfil. En oposición a esta postura, algunos entrevistados manifestaron críticas al perfil por ser generalista y no brindar especializaciones.

En relación a las articulaciones al interior de la carrera, se ha destacado la función del área de prácticas. Asimismo, se consideran insuficientes las articulaciones informales que se viene realizando, proponiendo diversas estrategias para promover la articulación vertical y horizontal al interior del Plan. Las propuestas más coincidentes se refieren a la articulación entre los seminarios, entre las materias de investigación y las tutorías de TFG, espacios formales de articulación y la mejora del sistema de correlatividades. Es por ello que se propone la profundización en formalidad institucional, ampliando la capacidad de convenios entre Instituciones/Organizaciones y UNLa. Por otro lado, se destaca como virtud la presencia de diversidad de enfoques y perspectivas de las diferentes cátedras, por lo que se recalca que las articulaciones no deben ir en busca de la homogenización del discurso, en tanto que así se profundiza en la democratización de la formación profesional.

En relación a los ejes transversales, la propuesta que se reitera espera superar lo detectado como principal debilidad, las capacidades de lecto escritura y oratoria. Proponiendo instancias superadoras y transversales a cargo de docentes especialistas que trabajen estas habilidades a lo largo de la carrera. Las líneas propuestas de orden más teórico-político son: cuestión social, estado, políticas públicas, Trabajo Social. Las categorías más relacionadas con lo actitudinal: responsabilidad profesional, compromiso con la universidad pública, relación profesión estado, conductas auto evaluativas y auto reflexiva, capacidad de escucha, reflexión crítico propositiva. Como así también lo vinculado a procesos de investigación e intervención: elaboración de instrumentos de recolección de datos, incorporar herramientas para el tratamiento de datos, análisis, trabajo en equipo.

Se retoma como debilidad el hecho de que el plan de estudios no ofrece cursos que fortalezcan las habilidades instrumentales. Nos parece singular esta opinión dado que, los mismos docentes entrevistados consideran a las prácticas profesionales como una de las mayores fortalezas del plan, siendo los seminarios de práctica los que cumplen con la función de lograr que los estudiantes desarrollen habilidades instrumentales.

Existen opiniones encontradas en relación al diseño del proyecto del TFG (Trabajo Final de Grado). Algunos docentes entrevistados afirman que es una gran debilidad el hecho de que se desarrolle el diseño de proyecto de investigación en la misma asignatura de la práctica pre profesional, mientras que otros entrevistados consideran y hacen hincapié en que eso es una fortaleza, dado que lleva a “la lógica de la

gestión y la reflexión que caracteriza a la UNLa", y que permite superar la "incisión entre el trabajo final y la práctica cotidiana" siendo un enfoque superador de la tradicional dicotomía teoría práctica.

La duración de la carrera surge como una debilidad, lo que desemboca en la ausencia de asignaturas introductorias a la sociología, psicología, antropología, filosofía, ética, etc., entendidas como relevantes en la formación de grado, teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes ingresantes no han tenido acercamiento alguno en el transcurso de sus estudios secundarios.

Finalmente, se coincide en la necesidad de modificar nuevamente el sistema de correlatividades como instancia para fortalecer la articulación, realizando una serie de propuestas en relación a los insumos de otras materias que cada asignatura necesita para ser cursada.

Sobre estas líneas de trabajo, a fines del 2012 se llevó a cabo un encuentro que fue denominado como "Pre- Jornada"[130] para iniciar el proceso colectivo de debate. Para dicha ocasión se contó con la participación de 30 docentes (trabajadores sociales y de otras profesiones) de la Carrera de Trabajo Social, la presencia del Director del Departamento de Salud Comunitaria Dr. Hugo Spinelli, la Directora de la Carrera Dra. Susana Yacobazzo, la Primera Directora que tuvo Trabajo Social en la UNLa Mg Raquel Castronovo y la Coordinadora del Programa de Capacitación Docente Continua Lic. Alicia Zamudio, y destacamos la presencia de estas docentes, para poner énfasis en un debate y construcción con correlato histórico, que nos permitan trascender las coyunturas en los análisis.

La Pre-jornada se propuso Debatir las articulaciones necesarias al interior del Plan de estudios desde la perspectiva de los docentes y los ejes principales que requieran ser trabajados transversalmente profundizando el grado de complejidad a lo largo de la carrera teniendo en cuenta la sistematización de los datos relevados en el cuatrimestre anterior.

La misma se inició, luego de las presentaciones, con una breve exposición acerca de lo que significa un cambio curricular a cargo de la Lic. Zamudio y una crítica revisión del primer tramo de la carrera a cargo de la Mg. Raquel Castronovo. Ambas presentaciones tuvieron el objetivo de servir como disparador y motivador de la discusión.

130- A inicios del 2012 se planificó una jornada de trabajo y discusión entre docentes y estudiantes de Trabajo Social como cierre de la primera etapa del proceso de revisión. Dado que esa jornada no puedo realizarse en ese momento debido a que los estudiantes aun estaban discutiendo al interior del grupo se definió realizar una Pre-Jornada como preparación de los docentes en su debate interno previo al encuentro General.

El debate efectuado por los participantes arrojó líneas de análisis y de acción de corto, mediano y largo plazo[131].

Con respecto a las líneas de análisis, las conclusiones plantearon:

• Ampliar la discusión respecto a los Objetivos planteados en el Plan de Estudios, a fin de especificar más claramente los mismos.

• Distintas perspectivas que pueden estar presentes -de modo transversal en el PE-, por ejemplo la perspectiva de género y diversidad. Teniendo en cuenta que democratización, ciudadanía, derechos humanos, sociales, económicos y culturales, es una perspectiva que no debe desaparecer de la discusión.

• Analizar como las Practicas Pre Profesionales articulan y desarticulan conocimientos.

• Analizar el aporte real de cada asignatura al Perfil del egresado deseado.

Con respecto a las acciones se plantearon:

• Articular con otras áreas de la Universidad con el objetivo de fortalecer las habilidades de los estudiantes

Trabajar categorías conceptuales que atraviesen todas las asignaturas.

• Institucionalizar mecanismos para articular conocimientos, experiencias y contribuciones entre diferentes asignaturas.

• Optimizar la discusión a partir de recursos existentes y más sistemáticos; por ejemplo, convirtiéndola en Proyectos de Investigación.

• En el mismo sentido, organizar Talleres o Seminarios de actualización, entre colegas, con nuestros propios docentes especializados, con los recursos que la propia carrera tiene. Esto -además de la actualización- producirá también un intercambio y debate.

• Continuar promoviendo dispositivos para que los estudiantes ingresen a los equipos de investigación.

• Armar un plan de trabajo por bloques (asignaturas de primero y segundo año por un lado, y tercero y cuarto en otro bloque), para discutir a partir de los ejes planteados en la exposición inicial -conocimiento, profesión, estudiantes y enseñanza- los siguientes interrogantes:

-¿Cuáles son las acciones formativas que desarrollamos?

-¿A qué objetivos del plan de estudios contribuye cada asignatura?

131- Conclusiones de los trabajos de los grupos de docentes que participaron de la Pre. Jornada de Revisión del Plan de Estudios. 1 de diciembre de 2012. Síntesis realizada por el equipo PROSOC de Articulación y Mejora Continua (Lic. Ma. José Vilas, Lic. Claudia Torres, Lic. Hugo Schulteis y Lic. Mirta Carnevali).

-¿Qué graduado pretendemos y que aportamos desde las asignaturas?
-¿Qué entendemos y pretendemos cuando decimos "articular contenidos"?

Hasta aquí las acciones realizadas y las conclusiones obtenidas al final de año 2012.

Cómo continuamos

En el año 2013 se comenzó a profundizar el eje de articulación entre cátedras por ser uno de los intereses presentados por la mayoría de los docentes en el encuentro. De esta forma se establecerán Jornadas de trabajo entre las materias de cada uno de los cuatro años que plantea el Plan de Estudios, a fin de analizar el aporte que cada materia hace específicamente al perfil del egresado y las necesarias articulaciones inter cátedra que puedan establecerse en forma consensuada aun antes de la modificación general de Plan de estudio.

Sumado a ello, se comenzaron a diseñar proyectos de investigación que brinden insumos para los distintos aspectos del análisis del plan de estudios. Estos proyectos involucran a los docentes y estudiantes becarios de la carrera. Particularmente como grupo de docentes que integramos el equipo Articulación en el marco del PROSOC estamos iniciando junto a la dirección de la carrera un proyecto de investigación que permita contribuir a la discusión que iniciamos en el 2012.

Nos queda pendiente una jornada de debate y reflexión junto a los estudiantes y los graduados de la UNLa en la que se prevé la participación de los pedagogos de la Secretaría Académica, para el 2014.

La idea es que cada claustro, tenga en principio, sus propias discusiones para formalizar luego, un encuentro para el debate y la discusión, imprescindibles para la construcción de consensos, viabilidad y sostenibilidad de cualquier proyecto social si lo consideramos como una hipótesis que debe ponerse a prueba en la práctica.

UNA NUEVA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE TRABAJO SOCIAL: LAS PRÁCTICAS INTEGRADAS

Andrea Barcos
Mariano Colombo
Verónica Massei

Universidad Nacional de Luján

Cruce Ruta Nacional 5 y 7 Luján. CP: 6700.
02323-480380
andrea.barcos@yahoo.com.ar; marianoeducolombo@yahoo.com.ar; masseiv@yahoo.com.ar

Eje Temático: Formación y prácticas en relación a la cuestión metodológica en Trabajo Social
Origen del trabajo: Experiencia docente desarrollada entre los años 2011 y 2013
Palabras clave: Prácticas de Formación Profesional; Perspectiva de prácticas Integradas; Territorio.

La intención del presente artículo es socializar una experiencia docente en las Prácticas de Formación Profesional que realizamos desde la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Luján durante los años 2011, 2012 y continuamos en el 2013; experiencia que hemos denominado Prácticas de Formación Profesional Integradas.

La modalidad de prácticas "integradas" tiene una continuidad temporal, en la que se sostiene un proceso de intervención articulado e integrado entre instituciones locales (barrio) y tres asignaturas de la carrera en que los estudiantes desarrollan sus prácticas pre profesionales[132].

Esta propuesta requiere poder pensar el proceso enseñanza aprendizaje desde el trabajo de campo como un entramado que tenga presente una clara definición acerca de cuál es la política de la universidad sobre la extensión universitaria y las prácticas de formación profesional desarrolladas desde la Lic. en Trabajo Social. Busca establecer otro tipo

132- Las asignaturas son: Trabajo Social I: Ubicada en el segundo año de la carrera, es la primer experiencia de prácticas de los estudiantes. Sus contenidos centrales son el desarrollo del momento metodológico de la inserción, y la caracterización de un problema-objeto de conocimiento construido a partir de la particularidad del CP.

Trabajo Social II: se cursa en el tercer año de la carrera. Se realiza una intervención a nivel grupal- familiar, diagnóstico familiar identificando problemáticas y estableciendo estrategias de intervención.

Trabajo Social III: Se encuentra en el cuarto año del plan de estudios. Los contenidos se centran en la realización de un diagnóstico sobre problemáticas sociales (a nivel institucional y/o comunitario) y la posterior planificación de proyectos de intervención.

de vínculo entre la academia y su contexto, al plantearse como una alternativa ante la falta de articulación o de articulación deficiente entre las Prácticas de Formación Profesional (PFP) de las diferentes materias de la carrera, situación que produce un volver a comenzar a cada año en la institución priorizando los objetivos pedagógicos y no las necesidades institucionales y comunitarias, no recuperando sus resultados como insumos para nuevas intervenciones en las mismas instituciones etc., e incrementando el desgaste de las instituciones como centro de prácticas.

TRAYECTORIA DE LAS PFP DE TRABAJO SOCIAL EN LA UNLU

La UNLU, con el desarrollo de PFP de la carrera de Trabajo Social, tiene un rol privilegiado en el establecimiento de un vínculo con la comunidad que la circunda, y la potencialidad de modificar la realidad social e impactar de diversas maneras en las subjetividades de todo aquel involucrado en la dinámica de las prácticas.

La inserción en instituciones de la zona y la posibilidad de intervenir a partir de la política pública local, provincial o nacional, es considerado un elemento fundamental para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, dada la relación particular existente entre la profesión del Trabajo Social y el ámbito de intervención de las políticas públicas como espacio socio-ocupacional por excelencia.

Las intervenciones de las PFP en la comunidad, permitieron socializar los contenidos y discusiones de la academia, y construir con los diversos actores del territorio (instituciones, referentes, población) diversos problemas sociales, los cuales fueron investigados y en relación a los cuales se planificaron acciones para su resolución. Estos procesos impactaron de múltiples formas en las subjetividades de las personas, en los procesos grupales y de participación social. También el ámbito académico se vio transformado como resultante de estas prácticas, generándose interrogantes y discusiones acerca de las formas singulares que asumían las problemáticas sociales y sobre las respuestas que se estaban desarrollando para su abordaje.

Como uno de los resultados de este movimiento de retroalimentación, desde las asignaturas centrales de la carrera de Lic. En TS, se generó una interpelación a las modalidades pedagógicas que asumen las PFP y las formas en que estas impactan en la cambiante sociedad.

El análisis de la realidad local, como en otros escenarios, nos muestra políticas sociales que fragmentan en diferentes áreas/temáticas/objetos a las manifestaciones de la Cuestión Social. También desde la Universidad se han fragmentado las respuestas a los problemas socia-

les, generándose prácticas desarticuladas en el territorio y en el espacio académico.

También se observa, como resultante de las políticas neoliberales, que la intervención del trabajador Social en políticas sociales fragmentadas, está marcada por la búsqueda de una mayor productividad en detrimento de la calidad, realizada en "microespacios" como resultante de la "desuniversalización" de las políticas sociales, (Montaño, 2003). Otro aspecto que puede observarse, y que también fuera reforzado por estas políticas, es lo que Barreiro, Fuentes, Giraldez y Staffieri (2000) denominan procesos de "encierro institucional" en el territorio, donde las instituciones presentan dificultades de generar procesos de intercambio, articulación y construcción colectiva.

Estas cuestiones llevaron a una problematización de algunos aspectos de las PFP, y también nos llevó a replantearnos nuestros marcos de referencia en un contexto diferente. Algunos de los aspectos problematizados fueron:

1) Centros de Prácticas desarticulados en relación a:
-Las áreas temáticas: diferentes asignaturas realizando sus prácticas en paralelo en una misma área de la política pública en un mismo municipio. Ejemplo: PFP en Jardines de Infantes de Luján, o en distintas organizaciones referidas a Salud, pero sin articulación.
-Los territorios: diferentes asignaturas realizando sus prácticas en instituciones de un mismo territorio, sin coordinar acciones entre sí.
2) Temporalidad: las instituciones CP pueden no continuar de un año para otro, dándose una disrupción de los procesos iniciados.
3) Una población, múltiples intervenciones. Desde las actividades desarrolladas por cada CP de las diferentes asignaturas, se estaban brindando respuestas fragmentadas, diversas, superpuestas, contrapuestas a las problemáticas sociales que afectan a la misma población.

Fue desde estas problematizaciones que surge el proyecto de generar otra modalidad para el desarrollo de las PFP al interior de la carrera.

EL ENFOQUE DE PRÁCTICAS INTEGRADAS

Sin partir de lecturas simplificadoras que desconozcan los límites que tiene la Universidad como institución que es parte de una política pública, y las condiciones de tipo estructural que pueden afectar las modalidades de intervención profesional en el espacio cotidiano de las instituciones- centros de prácticas, la carrera de trabajo social se propuso

modificar algunas de las cuestiones problematizadas, surgiendo entonces la propuesta de Prácticas Integradas.

Iniciar reflexiones en torno a la idea de una práctica integrada en Trabajo Social, remite hacia un modo de hacer y de ver la práctica, como intervención que acompañe los procesos sociales y el devenir de los sujetos que se encuentran pasando por situaciones de padecimiento social o vulnerabilidad.

Las Prácticas Integradas proponen articular las PFP de las asignaturas Trabajo Social I, Trabajo Social II y Trabajo Social III en un mismo territorio, a través de su inclusión en instituciones que forman parte de ese espacio.

Dichas prácticas buscan la articulación entre los distintos actores que integran este espacio, el intercambio efectivo de ideas, percepciones y debates, para decidir conjuntamente cuál será la direccionalidad de la intervención de las PFP. Es decir que parte desde una perspectiva de planificación estratégica para el desarrollo de la práctica (Massa, 2012).

A la vez no son las instituciones, sino el Territorio el que se torna central para la intervención: la problematización de los aspectos fenomenológicos de la realidad, la construcción de problemas sociales que afectan a la población, y la definición y ejecución de las estrategias más pertinentes, se realiza en relación a la singularidad de los barrios con los que se trabaja.

Se entiende al Territorio como "un constructo social... un espacio tatuado por la historia la cultura, que se construye a partir de prácticas, estrategias, percepciones..." (Ocampo Marín, 2005), excediendo la idea de un recorte natural o geográfico. Andrea Catenazzi y Natalia Da Representaçao, citando a Lévy y Lussault, plantean que el territorio consiste en "un conjunto de recursos materiales y simbólicos capaces de estructurar las condiciones prácticas de existencia de un individuo o de un colectivo social y de informar de vuelta a este individuo y a este colectivo sobre su propia identidad" (2009; 121). Constituye un espacio fundamental, entonces, de construcción de identidad y de afrontamiento de las necesidades y problemas de los sujetos.

Desde esta perspectiva estas autoras plantean que el desarrollo de políticas sociales desde un perspectiva territorial refiere a la posibilidad/necesidad de recuperar la "dimensión espacial" de las políticas sociales, lo cual se opone a las teorías que consideran que los problemas sociales se pueden estudiar por fuera del espacio y luego ver su inscripción en él, y también se contrapone a ideas que fetichizan lo espacial explicándolo solo desde lo físico. Las autoras proponen que el proceso de toma de decisiones debe realizarse a partir de problemas y soluciones territorializadas.

Es desde este enfoque que la PI propone la inserción de los estudiantes en diversas instituciones para desarrollar un tipo de acción que enfrente las problemáticas de los sujetos de un territorio y no de forma fragmentada.

Si bien cada una de las 3 asignaturas participantes tiene acciones y contenidos particulares a desarrollar en sus PFP, las PI tienen como objetivo que los estudiantes de las 3 asignaturas puedan planificar y ejecutar de manera conjunta actividades de inserción, diagnóstico y las estrategias de intervención. En este sentido, es necesario favorecer condiciones de intercambio para que los estudiantes puedan desplegar su capacidad reflexiva y de análisis crítico de la realidad particular del barrio y establecer mediaciones con marcos teóricos de mayor alcance, enriqueciéndolo con los aportes y perspectivas que cada asignatura y cada estudiante puede brindar.

Las asignaturas que forman parte de esta nueva experiencia debieron revisar y reformular aspectos de sus prácticas de formación en referencia a cuestiones teórico-metodológicas y las estrategias pedagógicas utilizadas. Las prácticas pre-profesionales constituyen en la formación de los estudiantes, un ámbito privilegiado para la aprehensión de conceptos, aptitudes y habilidades, y de interpelación de los propios marcos de referencia; por lo cual el enfoque que se propone busca ofrecer nuevos marcos de referencia y nuevas praxis, desde el espacio académico y de cara al colectivo profesional y su campo de acción.

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE PI 2011-2013

La experiencia de las PI se ha desarrollado en los años 2011 y 2012 y continúa en el año 2013, en los barrios El Quinto - Santa Elena, de Luján; y los estudiantes no definen su CP por la pertenencia a una institución, sino al espacio territorial. El total de estudiantes en el 2012 es de 57 estudiantes y en 2013 de 40.

Por otro lado, las instituciones conveniadas para este proyecto son:

- Centro de Atención Primaria de Salud "Bº Santa Elena": De dependencia municipal, constituye un efector de salud del primer nivel y cuenta con múltiples servicios a la comunidad. Es una de los CAPS con más antigüedad en el municipio.
- Escuela de Educación Primaria Nº 7: depende del gobierno de la Pcia. de Buenos Aires y cuenta con Equipo de Orientación Escolar. Su matrícula corresponde a niños y niñas de los barrios cercanos.
- Centro de Referencia "Nazaret": Es una ONG que está referenciada a la Orden Marista de la Iglesia Católica. Se propone brindar un espacio de educación integral para estos chicos (talleres y espacio

de escucha) y realiza un acompañamiento de las familias cuyos hijos participan de la propuesta.
• Casa de la Juventud: Dependencia municipal, es abierta a la comunidad, especialmente hacia las y los jóvenes como un espacio generador de lazos sociales que favorece a la dinámica potenciadora de expresiones artísticas, recreativas, deportivas, educativas y participativas, fusionándolas entre sí.

Cabe aclarar que se convocó y también forman parte de este proyecto las autoridades de dichas instituciones (Inspectores y directores), facilitando y realizando aportes desde las áreas de la política social específica, y en relación a la particularidad del barrio abordado.

El inicio de las PI implicó, en primer lugar generar espacios de discusión entre los docentes de las asignaturas para establecer criterios comunes y concretar acuerdos, con la finalidad de lograr la articulación de procesos pedagógicos y de tiempos académicos que, hasta el momento, siempre se habían desarrollado independientes unos de otros.

Asimismo, se debió decidir el espacio territorial en el cual desarrollarlas. El criterio de selección del Barrio El Quinto-Santa Elena tuvo que ver con que ya había instituciones con las que se habían realizado PFP, conocíamos a los referentes y sus posicionamientos, y que ya existía una vinculación previa entre casi todos ellos. Pero otro criterio fue que es ese un espacio barrial en el que se observaban una multiplicidad de problemáticas sociales, las cuales también eran percibidas como problemas por algunas de esas instituciones convocadas.

En segundo lugar, se debió explicitar con los referentes que cumplen sus funciones profesionales en las instituciones y también con las instancias jerárquicas (que en algunos casos autorizaban o no las PFP) las características de estas prácticas particulares, sus implicancias, los requerimientos a los referentes y a las instituciones, los cambios en la dinámica de las PFP tradicionales que se venían desarrollando y a las que estaban acostumbrados.

Los referentes tuvieron una disposición muy positiva a la propuesta, mostraron plasticidad a lo nuevo y mucho compromiso con la tarea por el reconocimiento que sentían por haber sido "elegidos" por la universidad para esta experiencia novedosa.

Esta modalidad de prácticas, centrada en el territorio y con múltiples articulaciones, implica el desafío de "construcción de espacios multiactorales" (Nirenberg y otras, 2003) de mayor escala y complejidad. El escenario en que se desarrollan estas prácticas se vuelve más complejo: deja de ser una institución y su ámbito de acción, para ser un territorio barrial. Esto implica interactuar con mayor cantidad de actores, con sus diferentes intereses, perspectivas y relaciones de fuerza; a la vez que la experiencia de PI les impone a estos actores nuevas tensio-

nes en sus relaciones de fuerza y en los vínculos que construyen entre sí de forma cotidiana. En el caso de las 3 asignaturas, cada una posee su propia lógica, contenidos y producciones específicas que deben poder articular con el resto.

Esto impuso la necesidad de desarrollar estrategias de construcción de viabilidad, mecanismos de comunicación, planificación y articulación diferentes a los utilizados hasta el momento. Esto se logra a través de la configuración de espacios multiactorales de mayor escala, como se dijo, para dar un sentido estratégico a la práctica. Estos espacios consisten en:

- Reuniones de planificación entre los equipos docentes que permiten la elaboración de planes de trabajo consensuados, detallando las actividades que se realizarán de manera integrada entre las asignaturas, explicitando claramente la fecha, lugar en que se realizarán, sus contenidos y los requerimientos al referente institucional.
- Reuniones plenarias entre estudiantes y docentes de las asignaturas TS I, II, III, con objetivos de poner en común y desarrollar debates en torno al conocimiento que cada una está generando, y acordar algunas líneas de acción comunes.
- Reuniones plenarias entre miembros de las tres asignaturas y todos los referentes institucionales para poner en común los avances del proceso de prácticas, discutir y consensuar acciones futuras, y para una evaluación permanente.

El rasgo que define a las PI como tales, es la premisa de la articulación, la concertación, la negociación entre sus integrantes. No caer en un "como sí", al poner en movimiento procesos de PFP de 3 asignaturas diferentes pero en paralelo y sin puntos de contacto, en un mismo espacio institucional y territorial, nos demanda a los docentes un esfuerzo de permanente revisión (vigilancia epistemológica) para no repetir esquemas pedagógicos que tenemos arraigados y naturalizados.

Analizando los procesos desarrollados y los resultados obtenidos en estos dos años y medio de experiencia arribamos a conclusiones muy favorables y también a la identificación de desafíos y obstáculos para continuar resolviendo.

Como algunos de sus principales logros podemos mencionar:

- Comprensión de la lógica PI por parte de los referentes, que fueron incluyendo y convocando a los estudiantes en las actividades cotidianas de las instituciones, facilitando el proceso de inserción.
- Continuidad en la temática de trabajo (adolescencia y juventud) que permitió resultados de mayor impacto, y sobre todo en el ámbito de las representaciones y prácticas de las instituciones involucradas.

• Continuidad de los referentes más allá de situaciones laborales, personales e institucionales desfavorables.
• Involucramiento de los referentes en las estrategias de intervención, y profundización en las discusiones sobre las problemáticas, y análisis crítico y autocrítico de las instituciones.
• Mayor articulación y trabajo conjunto entre las instituciones involucradas y otras del barrio (La Jornada de Radio Abierta en 2012, con instituciones CP y otras del barrio; la conformación de una red de instituciones, son momentos de síntesis de estos procesos).
• Mayor articulación entre las tres asignaturas año a año en la planificación y ejecución de actividades.
• Estudiantes que optaron por las participar PI durante los 3 años.

Como dificultades y obstáculos:
• En el 1er año de la experiencia hubo dificultades al interior de las asignaturas para comprender e implementar las nuevas lógicas.
• Rotaciones de algunos docentes.
• En algunos casos están muy comprometidos con la PI los referente institucionales, no así el resto de miembros de la institución; dificultades para poder incluir a otras personas dentro del proyecto o circular la información.

CONCLUSIONES

La intención de esta presentación era trasmitir una experiencia docente en el espacio de las PFP, que creemos necesario continuar profundizando y mejorando, a partir de la identificación de los errores y dificultades, y de los aspectos positivos.

Tanto el conocimiento, comprensión y análisis crítico de la dinámica del centro de Prácticas Integradas (barrios El Quinto-Santa Elena), como la búsqueda colectiva de posibles soluciones, implica una complejidad intrínseca para los estudiantes, referentes institucionales y docentes universitarios, aun mayor que la de los CP "tradicionales". No obstante esto, en el plenario de cierre de las PI de 2011, estudiantes del TS III expresaban "es más difícil que los otros CP, pero vale la pena por la mirada integral", valorizando esta experiencia al compararla con la de los años anteriores.

Pensar estos sujetos sociales (individuales como colectivos) requiere en el actual contexto recuperar, o mejor dicho reconstruir significaciones e identidad, ya que el deterioro y la pérdida de sentidos que progresivamente se ha profundizado, constituyen emergentes que requieren abordajes integrales.

Repensar y revisar críticamente nuestras prácticas docentes en el marco de la universidad pública y las políticas sociales de Educación Superior, es una condición necesaria para no caer en prácticas rutinarias, estandarizadas y descontextualizadas de la complejidad actual, en las que los estudiantes realizan sus experiencias como futuros profesionales del Trabajo Social. Asimismo, permite poner en tensión el tipo y la calidad del aporte que, con un saber científico específico, la universidad pone a disposición de la comunidad para su beneficio; y problematizar cuál es el perfil de los futuros profesionales que estamos contribuyendo a formar.

BIBLIOGRAFÍA

Barreiro, Ana, Fuentes, María, Giraldez, y Staffieri, María (2000)
La comunidad ¿Cómo una unidad? Rupturas y continuidades en el concepto de comunidad En: Una mirada crítica desde el Trabajo Social. Buenos Aires. Espacio Editorial.

Calienni, Mónica, Martin, Ana y Moledda, Marcela (2009)
"sobre el Trabajo Social, la complejidad de los territorios de intervención y la interdisciplina". Tandil: Revista de Trabajo Social. Año 2, N° 2, p. 37-47.

Catenazzi, Andrea y Natalia Da Representaçao (2009)
"La gestión de la proximidad". Chiara, Magdalena y Mercedes Di Virgilio (2009). Gestión de la política Social. Conceptos y Herramientas. Buenos Aires. UNGS/Prometeo.

Massa, Laura (2012)
"La planificación estratégica y su especificidad en el ejercicio profesional de Trabajo Social" Ficha de apoyo académico. Luján: UNLu.

Montaño, Carlos (2003)
"de las lógicas del Estado a las lógicas de la sociedad civil y del mercado: crítica al 'tercer sector' y el nuevo trato de la 'cuestión social'". En: Servicio Social Crítico. San Pablo: Cortéz Editora.

Niremberg, Olga, Jossette BrawermaN y Violeta Ruiz (2003)
"Programación y Evaluación de proyectos sociales". Buenos Aires. Paidós.

Tobin, Patricia (2005)
"Reflexiones sobre la Práctica en el Proceso de Formación de los Trabajadores Sociales". Revista Cátedra Paralela N° 5.

CONVERGENCIAS Y TENSIONES ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN EN EL PROCESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS TRABAJADORES SOCIALES DE LA UNLA

Francisco Marcos Carnevali[133]

Universidad Nacional de Lanús

29 de Septiembre Nº 3901, (1826), Remedios de Escalada, Lanús, Buenos Aires, Argentina.
(011) 5533-5600, interno 5189
fcarneva@yahoo.com.ar

Eje Temático: Formación y prácticas en relación a la cuestión metodológica en Trabajo Social
Trabajo resultado de la actividad docente y del desarrollo del programa de "Fomento a la Investigación en la carrera de Trabajo Social de la UNLa - PROSOC".
Palabras clave: Investigación; Formación Profesional; Trabajo Social.

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia lejos de pretender agotar el tema, procura constituirse en tan solo una pieza para el debate colectivo. La Investigación está presente en los Planes de Estudios de nuestras carreras, y el consenso acerca de su necesidad -actualmente- es más que amplio; pero... ¿qué entendemos por investigación? ¿Investigación social... investigación científica... investigación acción? ¿Qué vincula a la Investigación con la Intervención en Trabajo Social? ¿Qué espacios brindan nuestros Planes de Estudios a la Investigación? ¿Y en el desarrollo concreto de las asignaturas? ¿A investigar se aprende investigando o se enseña?

Tomando estos interrogantes como disparadores, presentaremos un análisis de las concepciones acerca de la Investigación y su relación con la intervención en la formación de grado en la propuesta curricular de la Universidad Nacional de Lanús -Argentina-. Para ello, se ha analizado el Plan de Estudios de la carrera, como así también los programas analíticos de diversas asignaturas que componen dicha currícula.

Las asignaturas analizadas a partir de los programas presentados en el año 2012, fueron: Metodología de la Investigación I, Metodología de la Investigación II, Introducción a las Ciencias Sociales, Teoría de la Intervención, Metodología de la Intervención, Historia del Trabajo

133- Licenciado en Trabajo Social. Especialista en Metodología de la Investigación Científica. Docente e investigador de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) y de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM).

Social, Antropología; y los seminarios de prácticas de formación profesional: Seminario de Observación y Análisis de Problemas Sociales, Seminario de Investigación Aplicada, Seminario de Microplanificación y Seminario de Práctica Preprofesional.

Los ejes de discusión giran en torno a la "enseñanza de la investigación", tanto desde una mirada nodular, con acento en los espacios curriculares específicos; como así también un análisis transversal a partir de las prácticas preprofesionales. Se debaten tres ejes acerca de esta categoría: la metodología de investigación propiamente dicha, los aportes técnicos-operativos propios de los procesos de investigación e intervención, y el debate acerca de la investigación en Trabajo Social. A su vez, estos ejes serán analizados a partir de tres instancias: espacios curriculares, contenidos y bibliografía.

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

El modo con el que conocemos la realidad, encierra una forma de ser-estar-hacer en el mundo. Cada modelo de sociedad engloba una modalidad de conocimiento compatible y funcional a este. El modo de producción capitalista tiene como correlato -haciéndolo posible y necesario- aquello que llamamos conocimiento científico. La investigación científica, por tanto, tiene una razón de ser en la totalidad del sistema; al igual que el Trabajo Social, o cualquier otra profesión socialmente legitimada. Estos se comportan como distintos engranajes del modelo social, y es en lo que denominamos proyecto ético-político que le damos sentidos a unos y otros (Cf. Carnevali, 2011).

Es así que podemos pensar a la Investigación como una de las herramientas de reproducción social, ya que -por ejemplo- un conocimiento basado en la razón instrumental nos lleva a profundizar valores conservadores; o bien, podemos posicionar a la ciencia, desde otra perspectiva, como un camino para la producción de nuevas realidades. No estamos planteando nada nuevo, la investigación era uno de los pilares del movimiento reconceptualizador y, no es casual que actualmente sea retomada -ya sea como continuidad o ruptura-, por el autodenominado trabajo social crítico (Cf. Miranda, 2011).

En cada proyecto ético-político, y su consecuente dimensión teórica-epistemológica, presentes en el devenir histórico del Trabajo Social como disciplina; las categorías de realidad, conocimiento e intervención responden a una determinada perspectiva. Es por ello que, con esta misma lógica, afirmamos que la Investigación fue ocupando diversas posiciones en la profesión. Hoy entendemos, junto a Marilda Iamamoto, que la investigación es un elemento inherente a la intervención, ya que "uno de los mayores desafíos que vive el Asistente Social en el

presente es desarrollar su capacidad de descifrar la realidad y construir propuestas de trabajo creativas y capaces de preservar y tornar efectivos los derechos, a partir de las demandas emergentes en el cotidiano" (2003: 75). La formación profesional no estuvo ajena a estos avatares y sus currículos ofrecieron diversos modos de concebir la investigación en Trabajo Social.

Entre las diversas concepciones, podemos señalar algunos indicadores de las mismas. Por un lado, un emergente vinculado con una de las marcas que signó históricamente a la profesión: su carácter interventivo. Esta impronta operativa "ha promovido una desestimación de los procesos investigativos por considerarlos de un alcance teórico ajeno a la práctica cotidiana del Trabajo Social" (Cavalleri et al., 2012). Patricia Acevedo (2005) también hace referencia a esta ausencia o subsidiaridad histórica de los procesos de producción de conocimiento científico en relación con las prácticas profesionales.

Como corolario, cuando algunos sectores del Trabajo Social piensan la Investigación, lo hacen en estrecha relación a la práctica profesional. Se piensa en una investigación propia del Trabajo Social, asociada a "abonar el campo profesional" y vinculada a "las cosas que son necesarias para la profesión", así como a "las problemáticas que atañen a la vida de las personas" (Cf. Cavalleri et al., 2012).

Otra característica que ronda en esta relación Investigación-Trabajo Social es la noción de "investigación participativa" o "investigación acción", tratando de acercar o conciliar los procesos de indagación científica al quehacer inmediato operativo de los profesionales. Aquí tenemos presentes la idea de acercamiento entre investigación e intervención, lo cual indica que se consideran a priori dos procesos escindidos o extraños entre sí. Esto abona a una postura de corte positivista, fragmentaria de procesos y áreas de conocimiento. En realidad, el debate que no se encuentra saldado en el colectivo profesional es la discusión acerca de si la investigación científica es o no una intervención social en sí misma.

Por otro lado -y como indicio de la misma postura- la investigación en Trabajo Social se encuentra direccionada hacia el análisis de la realidad social, su complejidad y dinamismo; desde una postura epistemológica que sigue la lógica de "recorte del objeto", es decir, la fragmentación y abstracción de lo social. La tendencia es investigar para abordar los problemas sociales (Cf. Cavalleri et al., 2012).

Por último, se observa actualmente una impronta en las currículas académicas de formación profesional de los trabajadores sociales orientadas hacia un perfil investigativo.

LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNLA

Con el marco conceptual expuesto, se procederá a analizar la situación particular del desarrollo curricular de la carrera de Trabajo Social de la UNLa. A modo de encuadre, se aclara que en esta Universidad Nacional la licenciatura fue creada en el año 1998; siendo el currículo vigente la del Plan de Estudios 2004, que incorpora al proyecto original la realización de un Trabajo Final de Grado (TFG) como requisito de graduación.

Tanto las prácticas de formación profesional que contempla la currícula durante sus cuatro años de desarrollo, como la investigación, están pensadas como principios orientadores del proyecto de formación. En el Plan de Estudios vigente, se explicita un perfil profesional donde se "apunta a formar Trabajadores Sociales con competencias teórico-metodológicas, ética y técnico-político, críticos con capacidad para analizar las contradicciones sociales y sobre ellas y a partir de ellas, trabajar fortaleciendo los derechos y proyectos de los crecientes y diversos sectores de la población que enfrentan situaciones en que sus derechos se ven denegados", siendo un medio la "metodología de la investigación para el conocimiento de la realidad, de sus problemas sociales, así como de las acciones que en ella se ejecutan" (UNLa, 2004).

El plan de estudios asigna espacios curriculares específicos para la enseñanza y el aprendizaje de la investigación; como así también, de modo transversal, propone diversas materias que abordan la cuestión, ya sea desde aspectos más teórico-epistemológicos, o bien desde aspectos más técnico-operativos.

Creemos que la formación se construye en el recorrido que el estudiante va realizando más allá de las áreas curriculares, es decir se erige también con instancias de extensión, cooperación, pasantías, participación en jornadas, intercambios, etc. No obstante nos detendremos en el Plan de Estudios, dónde podemos encontrar la categoría "investigación" en muchos de los programas analíticos, ya sea explicitada en sus contenidos o en su bibliografía.

Podemos afirmar que la investigación se encuentra más presente de lo que a priori pareciera. Sin embargo, este desarrollo -en la implementación concreta de la currícula- se encuentra, generalmente, más relacionada con la apropiación por parte de los estudiantes de determinadas herramientas metodológicas, que con el desarrollo de un proceso de investigación que dé cuenta de la producción de conocimiento (Cf. Cavalleri et al., 2012).

Destacaremos en este análisis tres ejes o modos de pensar la cuestión de la investigación en el plan de estudios: a) los espacios curriculares, es decir las asignaturas específicas planteadas en el plan de estudios para abordar las cuestiones conceptuales sobre la metodología de la investigación; b) la adquisición de habilidad en el uso de herramientas de

investigación-intervención; y finalmente c) el debate sobre la relación Trabajo Social e intervención-investigación.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Espacios curriculares

En cuanto a este eje, el Plan de Estudios delimita las asignaturas Metodología de la Investigación I y Metodología de la Investigación II. Asimismo contempla la realización de un Trabajo Final de Grado, que el estudiante llevará adelante junto a un docente tutor. El currículo ofrece la posibilidad de cursar cuatro seminarios/talleres optativos, siendo algunos de estos espacios de apoyo a la elaboración de dicha tesina.

Asimismo, existe en el plan de estudios asignaturas cuyo eje central no está puesto en los aspectos metodológicos y epistemológicos de la investigación, no obstante también abordan tangencialmente el tema; por ejemplo: Introducción a las Ciencias Sociales, Teoría de la Intervención, Antropología, y los Seminarios de Práctica de Formación Profesional.

Contenidos

Podríamos resumir los objetivos y los contenidos conceptuales de las asignaturas específicas, como aquellos que instan a la reflexión de los procesos investigativos, sus fundamentos y perspectivas; como así también aquellos contenidos que dotan a los estudiantes de herramientas metodológicas específicas del conocimiento científico. Se centran en los rudimentos del diseño de investigación, la construcción del objeto de conocimiento, los aspectos básicos vinculados al desarrollo de una estrategia teórico-metodológica de investigación y a la comunicación de los resultados.

Por lo que se observa en los programas analíticos, también podemos decir que la perspectiva con la que se aborda la investigación en estas asignaturas, excede a una visión interna de la ciencia. Es decir, que constantemente se contempla la epistemología y la metodología en continua relación con el contexto social.

Pensando en una visión más dinámica de la investigación, planteamos que esta supera la instancia de desarrollo áulico tradicional, es decir, la enseñanza de la investigación no se agota en un conjunto de asignaturas, sino en la posibilidad concreta de realizar/ participar/ vivenciar un proceso de investigación. Si bien las materias postulan traba-

jos prácticos simuladores de algunas instancias o fases de investigación, esto no otorga el sentido completo que puede brindarle el haber completado un ciclo de investigación; es decir, recién al concluir un proceso el estudiante puede otorgarle una significación a, por ejemplo, la etapa de diseño del proyecto. La lógica es que la totalidad otorga sentido a las partes.

Respecto a las posturas que se hallan en otras asignaturas no específicas, podemos señalar los siguientes rasgos acerca de la investigación y el conocimiento:

-La necesidad de conocer científicamente la realidad social.

-Los fenómenos sociales son cognoscibles a partir de una actitud científica y crítica.

-La realidad es capaz de ser analizada e interpretada a partir de sucesivas aproximaciones.

-Podemos conocer la realidad a partir de planos descriptivos y analíticos.

-La Investigación tiene un tratamiento homologo a la investigación diagnóstica.

-La investigación acción tiene un tratamiento homologo al diagnóstico participativo.

-Se abordan las problemáticas teórico-metodológicas en el trabajo de campo.

BIBLIOGRAFÍA

Al ver la bibliografía con la cual se abordan estos contenidos, podemos decir que los autores y textos más trabajados corresponden a: Juan Besse, Pierre Bourdieu, Cora Escolar, Michael Foucault, Homero Saltalamacchia y Juan Samaja.

Se debe remarcar que entre estos autores mencionados, hay tres perspectivas claras -no contradictorias entre sí- que fundamentan los contenidos abordados en estas asignaturas: la postura foucaultiana con la noción de "episteme"; Bourdieu, con la noción de campo; y la postura hegeliana de Samaja. Reiteramos que el pensamiento de estos autores brinda coherencia a la perspectiva amplia de la ciencia abordada en los contenidos.

La bibliografía es amplia y también aborda textos más operativos y puntuales, clásicos en la materia, como ser: Bardin, Blalock, Galtung, Hernández Sampieri, Sabino, Sierra Bravo y Wainerman.

Respecto a la bibliografía de las asignaturas no específicas que abordan la temática de la investigación y su metodología; se vuelve a reiterar principalmente los textos de Pierre Bourdieu. Asimismo, la perspectiva del epistemólogo argentino Juan Samaja, continúa presen-

te, pero a partir de autores como, por ejemplo, Roxana Ynoub. Asimismo, se mantienen autores clásicos sobre el tema como Rojas y Schuster.

Se advierte que en estas asignaturas aparecen nuevas tendencias de autores, por ejemplo María Cecilia De Souza Minayo, y también, aquellos que se identifican más con la corriente etnográfica: Malinowski y Guber. Cabe aclarar, que en este grupo de asignaturas aparecen también textos sobre investigación, epistemología y metodología cuyos autores son trabajadores sociales.

INSTRUMENTAL TÉCNICO-OPERATIVO

Espacios Curriculares

Otro aspecto presente en los contenidos de las asignaturas que componen el plan de estudios de la licenciatura en trabajo social de la UNLa, se refiere a la reflexión, apropiación y habilidades acerca del instrumental utilizado en la metodología de la investigación-intervención. No existe una asignatura/seminario/taller específico para ello; pero es un contenido transversal a muchas materias y con fuerte presencia en la currícula.

Contenidos

Al respecto de los contenidos, podemos diferenciar un primer tema referido a la reflexión sobre el instrumental como parte de una estrategia más amplia, la clasificación, selección y justificación de las técnicas, la neutralidad o no del instrumental, etc.

Una segunda temática refiere específicamente a las técnicas e instrumentos de recolección de información y registro. Encuesta, grupos de discusión, historias de vida, son algunas de estas. En cuanto a la entrevista, la observación, las dinámicas grupales y el registro, es reiterado su tratamiento en por lo menos cuatro asignaturas.

Por último, se encuentran los contenidos conceptuales que hacen alusión a las técnicas o esquemas analíticos referidos al tratamiento y análisis de datos.

Bibliografía

En este punto aparecen con mayor presencia los textos cuyos autores son trabajadores sociales, argentinos: Cavalleri, Carnevali, Fuentes,

Oblitas-Cáceres-Parra. Se hace notar también, que algunos textos se reiteran en por lo menos dos asignaturas.

EL DEBATE TRABAJO SOCIAL-INVESTIGACIÓN

Espacios Curriculares

Las asignaturas específicas de Metodología de la Investigación incluyen en su desarrollo un debate insipiente acerca de la relación Trabajo Social-Investigación; por otro lado, asignaturas como Introducción a las Ciencias Sociales, Teoría de la Intervención, Historia del Trabajo Social, Seminario de Investigación Aplicada y Seminario de Práctica Preprofesional, también abordan el tema. Podríamos decir que no existe una asignatura/seminario/taller específico para ello; pero es un contenido transversal a algunas materias de la currícula.

Contenidos

Respecto a las materias específicas de Metodología de la Investigación, se observa que el tratamiento de la cuestión lo hacen desde el enfoque de "la construcción del objeto disciplinar en el campo de las ciencias sociales", o bien como "herramientas para aplicar en la práctica profesional".

En las otras asignaturas mencionadas, el debate se genera -además- respecto a la dinámica entre las teorías y las prácticas, la relación histórica y actual entre la intervención y la investigación, la discusión acerca de un "trabajo social científico", alternativas de producción de conocimiento, como por ejemplo la sistematización de la práctica, o la producción participativa de conocimiento.

Bibliografía

Los autores, en su gran mayoría, son trabajadores sociales -argentinos y brasileños- y sus obras, en general, corresponden a la última década. Entre los más trabajados se encuentran Iamamoto, Rozas Pagaza y Grassi; como así también, Veras Baptista, Aquín, Acevedo, Garello, Carnevali, Verbawede, Torcigliani y Heler.

Conclusiones

Se ha intentado en este trabajo identificar el espacio que ocupa actualmente en el desarrollo del plan de estudios de la carrera de licenciatura en trabajo social de la UNLa, la categoría de investigación; tanto en aspectos cuantitativos como cualitativos.

Respecto a la dimensión cuantitativa, podemos decir que el plan de estudios contempla instancias específicas para desarrollar esta cuestión, no solamente a partir de las asignaturas de Metodología de la Investigación, sino también desde la elaboración del Trabajo Final de Grado. Por otro lado, más allá de estos espacios curriculares, la categoría investigación se encuentra presente en el desarrollo de otras asignaturas; por lo que se afirma que su debate y enseñanza está más presente de lo que a priori sugiere la currícula.

En cuanto al análisis cualitativo, la primera referencia a mencionar tiene que ver con la enseñanza teórica y práctica del proceso de investigación. Se intenta no solo debatir aspectos de fundamento sino a través de trabajos prácticos, prácticas preprofesionales y la elaboración del trabajo final de grado, que los estudiantes vivencien el proceso de investigación (por más imperfecto que este resulte).

Por otro lado, se puede decir que los procesos de investigación en trabajo social que son abordados en los contenidos -principalmente en los Seminarios de práctica- tienen una impronta de "conocer la realidad" para intervenir; y en algunos casos existe una idea de "conocimiento sucesivo o progresivo" de la misma.

Podemos encontrar profusamente aquellos aspectos que tienen que ver con lo operativo, el desarrollo de habilidades sobre las técnicas e instrumentos utilizados tanto en los procesos de investigación como de intervención, para recabar información y registrarla, y en menor medida para el procesamiento y análisis de los datos.

Podríamos decir que el tratamiento de la categoría de investigación en este plan de estudios ha tenido un notorio crecimiento cuantitativo y cualitativo; siendo necesario para profundizar al respecto una definición más clara del rumbo disciplinar. Sin duda se encuentran a lo largo del desarrollo curricular diversas posturas, y algunas hasta contradictorias entre sí. Pero ¿es posible que conviva esa contradicción? Sí, no solo es posible sino hasta deseable. Es en la contradicción, donde la investigación y la intervención logran sus saltos cualitativos más destacados. Es en la negación donde asumimos y resignificamos la dimensión ético-política, como sujetos cognoscentes-intervinientes. Si echando luz sobre la semilla de la contradicción es que podemos construir nuevos caminos de producción de conocimiento, es allí donde la investigación y la intervención convergen, y allí donde el Trabajo Social requiere un mayor compromiso.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, Patricia (2005)
"Investigación e intervención en Trabajo Social: revisando supuestos e identificando nuevos escenarios", en Aquín, N. (compiladora) Reconstruyendo lo social. Espacio. Buenos Aires.

Carnevali, Marcos (2011)
"Investigación, Trabajo Social y Emancipación", Revista Emancipación N° 2, -diciembre 2011-. Centro de Estudiantes de Trabajo Social de la UNLa.

Cavalleri, Silvina -Directora- (2011)
"Concepciones teórico-metodológicas presentes en la formación de grado en Trabajo Social, en las Universidades Nacionales de la ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires, vigentes en 2009". Informe final de investigación. Universidad Nacional de Lanús, 2009-2011.

Cavalleri, Silvina; Carnevali, Marcos y Garello, Silvana (2012)
"La investigación dentro de la formación profesional: ¿actividad, proceso u oficio?", en el Volumen X del libro La investigación en Trabajo Social. Facultad de Trabajo Social, UNER.

Iamamoto, Marilda (2003)
El servicio social en la contemporaneidad. Trabajo y formación profesional. Cortez Editora. San Pablo.

Miranda, Ma. Gabriela (2011)
"La perspectiva crítica del trabajo social argentino actual ¿Qué se entiende por crítico?". Trabajo final de grado. UNLa.

Pereyra, Brenda (2012)
"Aportes de la investigación al estudio de las Políticas Sociales y Trabajo Social". Ponencia en el Encuentro de la Red de Investigación, Docencia y Extensión sobre Políticas Sociales y Trabajo Social. UNLu. 26 y 27 de junio de 2012.

Samaja, Juan (2004)
Proceso, diseño y proyecto en investigación científica. JVE. Buenos Aires.

UNLa (2004)
Plan de Estudios de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social.

LA CATEGORÍA "CUESTIÓN SOCIAL" EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS TRABAJADORES SOCIALES

Olga Paez
Silvia de Dios
Silvia Farías
Alejandro Maniaci
Patricia Romero
Ana Elorza
Exequiel Torres

Cátedra "A" Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social. Escuela de Trabajo Social. UNC.

Cochabamba 1583
03514512566
ompaez@hotmail.com

Eje Temático: Formación y prácticas en relación a la cuestión metodológica en Trabajo Social
Palabras clave: cuestión social; formación académica; intervención profesional.

INTRODUCCIÓN

A partir de la bibliografía producida desde el campo del Trabajo Social, puede establecerse con solidez que esta profesión tiene vinculaciones con la cuestión social. Esta conexión remite, en primer lugar, a los orígenes de la profesión: el Trabajo Social se institucionaliza como profesión, cuando el Estado toma para sí la atención de la cuestión social por la vía de las políticas sociales, a partir de lo cual comienza a requerirse de este profesional para que las ejecute.

Como trabajadores sociales accedemos, tomamos contacto con dichas manifestaciones de la cuestión social a través de las expresiones, las vivencias, las estrategias para enfrentarlas, de diferentes sujetos en el ámbito de la vida cotidiana, expresadas a través de demandas que los mismos realizan a las instituciones, a los servicios sociales. Esas expresiones de la cuestión social se convierten entonces en la materia prima, el objeto de trabajo profesional, aquello en torno a lo cual se organiza la intervención profesional.

En ese sentido, la categoría cuestión social contribuye al debate sobre el objeto de intervención del Trabajo Social, posibilitando la superación de una comprensión de dicho objeto limitada a los "problemas sociales" particulares, en tanto posibilita poner en relieve la desigualdad estructural y a las contradicciones del sistema capitalista, que dan

origen a las múltiples manifestaciones de la cuestión social a las que nos enfrentamos cotidianamente los Trabajadores Sociales.

Por lo planteado, a través del presente trabajo nos proponemos reflexionar en torno a la utilización de esta categoría conceptual proveniente de la teoría social, en el proceso de formación académica de los trabajadores sociales, particularmente en el primer año de la carrera, identificando sus potencialidades y la capacidad explicativa que la misma nos ofrece en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

BREVE REVISIÓN DE LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CATEGORÍA "CUESTIÓN SOCIAL"

La categoría Cuestión Social comenzó a problematizarse y a utilizarse en la formación académica de los trabajadores sociales en las últimas dos décadas, habiéndose convertido en una categoría conceptual de uso frecuente en la producción teórica de la profesión en ese período. "Pero es un hecho que la expresión 'cuestión social' no es semánticamente unívoca: al contrario, se registran en torno de ella comprensiones diferenciadas y atribuciones de sentido muy diversas" (Netto, 2003).

La incorporación de este concepto, tanto a los debates y discusiones propios de la disciplina como a la formación profesional, proviene de dos vertientes diferentes: por un lado, a partir de la divulgación del trabajo de Robert Castel "Las metamorfosis de la Cuestión Social" publicado en 1997 y, por otro, a partir del contacto con autores brasileños que se dio fuertemente a partir del inicio de carreras de posgrado en Argentina en articulación con universidades de aquel país (en la década de 1990).

Esta categoría teórica acuñada en el siglo XIX, recobró vigencia en el siglo XX, particularmente cuando se produjo la caída de los sistemas de protección social, cuando aumentó el desempleo y la precarización de la condición salarial en especial en Europa. Al respecto señalaba Castel (1997, p. 21) en su texto que "si la cuestión social se planteaba ya antes de su primera formulación explícita en el siglo XIX, ¿no vuelve a plantearse también después de que la problemática regida por las peripecias de la integración de la clase obrera ha dejado de ser determinante?". Es en este contexto que la cuestión social cobra vigencia a nivel teórico y es retomada e incorporada al campo disciplinario del Trabajo Social. Estela Grassi (2004) nos advierte que esta noción, al igual que otras pasaron al lenguaje cotidiano y al sentido común de nuestros campos disciplinarios y de la política, vaciados de contenido o, como en este caso, trivializados como sinónimo de problemas sociales.

Estas advertencias y señalamientos que nos realizan estos autores, son las que nos llevan a reflexionar, a tratar de esclarecer/nos respecto

al significado y al sentido que le otorgamos al concepto Cuestión Social en el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestra materia.

En este sentido, nos proponemos examinar los aportes teóricos de diferentes autores en torno a la misma, algunos provenientes del propio campo del Trabajo Social (Netto, 1997; Iamamoto, 1997; Grassi, 2004; Rozas, 2001); y otros procedentes de otras áreas de las Ciencias Sociales como Robert Castel (1997), pero que han influenciado fuertemente la producción teórica del Trabajo Social; analizando los aspectos convergentes y divergentes de los distintos abordajes.

Los autores revisados coinciden en ubicar el origen de la categoría "cuestión social" alrededor del año 1830, cuando el pauperismo alcanza dimensiones nunca vistas hasta el momento, lo cual era una consecuencia directa de la Revolución Industrial. Así, se comienza a problematizar la ruptura entre el orden jurídico-político fundado sobre el reconocimiento de los derechos del ciudadano, y un orden económico que suponía miseria y desmoralización masivas (Castel, 1997). Tal fenómeno social, fue conformándose en una verdadera amenaza para el orden social vigente cuando comienzan los procesos de organización y lucha obrera, que cuestionaban la explotación a la que estaban sometidos en las fábricas, en el naciente capitalismo.

Más allá de esta idea compartida, es interesante el planteo que realiza cada autor, ya que nos permite enriquecer el conocimiento, el análisis y el debate respecto a esta categoría y su utilización en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de primer año de la carrera de Trabajo Social.

Una de las referencias ineludible en el tema es la propuesta del francés Robert Castel, quien analiza los problemas de vulnerabilidad social y las instituciones dedicadas a atenderla. En el libro "Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado" (1997, pp., 20-23) conceptualiza a la cuestión social como "una aporía fundamental en la cual una sociedad experimenta el enigma de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de su fractura. Es un desafío que interroga, pone de nuevo en cuestión la capacidad de una sociedad (...) para existir como un conjunto vinculado por relaciones de interdependencia".

Siguiendo con su argumentación, el autor sostiene que si bien la cuestión social se expresa claramente en los márgenes de la vida social "pone en cuestión" al conjunto de la sociedad, produciendo un "...efecto boomerang, en virtud del cual los problemas planteados por las poblaciones que encallan en los bordes de una formación social retornan hacia su centro (...). Integrados, vulnerables y desafiliados pertenecen a un mismo conjunto, aunque de unidad problemática...". Nos propone así, visualizar la cuestión social con una perspectiva de totalidad y relacional: lo que ocurre en los bordes, en la periferia de la vida social, debe necesariamente inscribirse en una dinámica social global.

Por otra parte, Estela Grassi (2004, p. 22) desde el Trabajo Social, retoma los aportes de Castel y plantea que con la cuestión social se hace referencia a la puesta en escena de la falla estructural del capitalismo moderno, cuando los conflictos derivados del pauperismo ya no pueden ser resueltos por la vieja filantropía; así comienza el largo proceso de constitución de tal cuestión en cuestión de Estado.

Y agrega un aspecto central para el análisis de las manifestaciones de la cuestión social, ya que esta "no se presenta como tal (como contradicción y virtualidad de la fractura), sino que, en cada época, se particulariza en problemas sociales que son, a la vez, la expresión hegemónica del modo como se interroga, interpreta, resuelve, ordena y canaliza la misma. El problema es, así dependiente de su definición como tal en los procesos de hegemonización, donde se imponen los términos con que se lo nomina, describe y se especifica el contexto de referencia (económico, cultural, etc.) al cual es remitido" (Grassi, 2004, p. 22).

Es decir, esta autora señala que la cuestión social se expresa a través de sus manifestaciones, es decir, de una multiplicidad de problemas sociales fragmentados, particulares, que hasta -en apariencia- parecen no tener vinculaciones entre sí. Y además, que en cada momento histórico particular, dicha cuestión social es interrogada, interpretada, explicada de manera diferente según sean las fuerzas y los discursos hegemónicos en ese momento. Este es un tema central para el Trabajo social, por lo que lo retomaremos en el siguiente punto del presente trabajo.

Otro autor que aborda esta temática desde y para el campo del Trabajo Social, es el brasileño José Paulo Netto, explícitamente posicionado en la tradición teórico - política marxista. Este autor señala, al igual que los demás autores, que la expresión "cuestión social" comenzó a ser utilizada para dar cuenta del fenómeno del pauperismo, siendo un efecto de la primera onda industrializante, y afirma "por primera vez en la historia registrada, la pobreza crecía en razón directa con el aumento de la capacidad social de producir riquezas..." (Netto, 2003, pp. 57-58).

En este sentido, desde la perspectiva teórica marxista, se comprende que "el desarrollo capitalista produce necesariamente la 'cuestión social' (...) esta no es una secuela adjetiva o transitoria del régimen del capital: su existencia y sus manifestaciones son indisociables de la dinámica específica del capital transformado en potencia social dominante (...). El análisis de conjunto que Marx ofrece en El Capital revela brillantemente que la 'cuestión Social' está básicamente determinada por el trazo propio y peculiar de la relación capital/trabajo - la explotación..." (Netto, 2003: pp. 62-63).

El planteo de este autor posiciona a la cuestión social como una contradicción indisociable del modo de desarrollo capitalista; la contradicción entre capital y trabajo, la que genera necesariamente dicha

cuestión social. Todo lo que pueda hacerse en el marco de una sociedad capitalista para enfrentarla, serán reformas; solo la superación del orden capitalista eliminaría de raíz, afirma.

Sostiene que a partir de la consideración del posible riesgo de subversión del orden burgués, desde los sectores conservadores se promovieron operaciones y reformas tendientes a la naturalización de la cuestión social, por un lado, y a la acción moralizadora, por el otro; que estuvieron orientadas a combatir sus manifestaciones, pero que de ningún modo representara una crítica al orden social establecido[134].

También desde una perspectiva marxista en el campo de nuestra disciplina, Marilda Iamamoto (2003, p. 43) plantea que la cuestión social puede ser aprehendida como "...el conjunto de las expresiones de las desigualdades de la sociedad capitalista madura, que tiene una raíz común: la producción social es cada vez más colectiva, el trabajo se torna cada vez más social, mientras que la apropiación de sus frutos se mantienen privada, monopolizada por una parte de la sociedad (...). Esa contradicción fundamental de la sociedad capitalista (...) está íntimamente articulada con el hecho de que el desarrollo en esta sociedad redunda, de un lado, en una enorme posibilidad de que el hombre tenga acceso a la naturaleza, la cultura, la ciencia, en definitiva a desarrollar las fuerzas productivas del trabajo social; pero, sin embargo, por otra parte y simultáneamente, aumenta la distancia entre la concentración/acumulación de capital y la producción creciente de la miseria, de la pauperización en que vive la mayoría de la población en los diferentes países, inclusive en aquellos considerados como 'primer mundo'...".

En una línea teórica similar a la de Netto, esta autora nos señala que la cuestión social tiene su raíz en esa contradicción fundamental de las sociedades capitalistas que por un lado, tienen una formidable capacidad de producir riqueza suficiente para que todos los hombres puedan satisfacer sobradamente sus necesidades; pero que contradictoriamente generan explotación, pobreza y condenan a grandes masas de la población apenas a sobrevivir.

Finalmente, revisamos los aportes de Margarita Rozas (2001), quien también nos propone comprender a la cuestión social en el marco de los modos de organización de la sociedad a partir de la relación entre capital y trabajo. La perspectiva de análisis de esta autora denota mucha cercanía con los planteos de Netto y Iamamoto, al ubicar el núcleo de la cuestión social en la contradicción capital/trabajo como constitutiva del desarrollo del capitalismo. Señala además, el "disloque" o fractura que esto implicó en relación con los principios fundamentales sobre los que se basó la Modernidad, los que son vulnerados por el desarrollo alcanzado por el capitalismo.

134- Es por esta apropiación conservadora del término, que Paulo Netto utiliza comillas siempre que se refiere a "cuestión social".

En este breve repaso sobre los aportes realizados por distintos autores que trabajan la categoría "cuestión social", encontramos algunas coincidencias o similitudes en los planteamientos de los autores citados, más allá de su posicionamiento teórico-político; en todos ellos se postula una perspectiva de totalidad, y podríamos decir relacional en su mirada a la cuestión social, al reconocerla como parte de la dinámica social global, en el caso de Castel; y al colocarla como parte de las contradicciones fundamentales o centrales generadas por el propio desarrollo de las sociedades capitalistas, en el caso de los restantes autores. De modo que el análisis o la explicación de la cuestión social, debe remitirse a esa totalidad social global, evitando así incurrir en miradas reduccionistas o fragmentarias.

En la perspectiva de José Paulo Netto y Marilda Iamamoto encontramos, en consecuencia con su posicionamiento teórico, una clara ubicación de la cuestión social como consecuencia directa del desarrollo del capitalismo, que es intrínseca a este orden social y económico. Con lo cual, eliminando el capitalismo, se eliminaría dicha cuestión social. Aquí surge una diferencia con el planteo de Castel, para quien la cuestión social aparece como una "aporía" que cuestiona la posibilidad de sostener la integración social en cualquier orden social, es decir no limita su análisis al orden capitalista burgués, sino que podría con su conceptualización, abarcar otros períodos históricos pre-capitalistas por ejemplo.

Por otra parte, refiriéndose a las maneras de abordar la cuestión social, Netto afirma que todas aquellas intervenciones que buscan enfrentarla tienen ciertas características reformistas, ya que proponen cambios y/o modificaciones dentro de este orden.

MEDIACIONES ENTRE CUESTIÓN SOCIAL Y VIDA COTIDIANA

El desarrollo de la profesión del servicio social está íntimamente vinculado a las condiciones sociopolíticas de las épocas de cada formación social en particular. Iamamoto (2000) afirma por ejemplo, que para entender la profesión de Trabajo Social hay que inscribirla en el conjunto de condiciones y relaciones sociales que le dan un significado particular. Es este marco donde la profesión se torna posible y se hace necesaria. Por este motivo la cuestión social se torna la base de justificación del poder y deber ser de diferentes prácticas profesionales.

Una premisa del Trabajo Social es que nuestro objeto de intervención está demarcado por la cuestión social. Iamamoto (1997) en una de las tantas definiciones de cuestión social, expresa que es la manifestación en el ámbito cotidiano de la vida social, de la contradicción entre proletariado y burguesía.

Otra premisa de Trabajo Social se refiere a su ámbito de intervención: es la vida cotidiana de los sectores populares. Para ello tomamos el concepto de Agnes Heller (sociología de la vida cotidiana): es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres singulares, los cuales a su vez crean la posibilidad de la reproducción social. Hombre singular es el hombre concreto, que en una sociedad ocupa un lugar determinado en la división social del trabajo.

Siguiendo esta línea, buscaremos establecer, a nivel teórico, las mediaciones entre cuestión social a nivel de la estructura social y la vida cotidiana en un momento particular de la historia, sabiendo que se expresa como refracciones[135:] manifestado en problemas sociales; a fin de que no se diluya en una relación débil, o en una derivación automática e "imperativa" de un ejercicio profesional.

LAS CATEGORÍAS SINGULAR Y UNIVERSAL

Cada situación posee siempre una serie de propiedades específicas. Debido a ello, en nuestro pensamiento se forman conceptos sobre las cosas singulares que son un reflejo de las propiedades de los objetos. Es la categoría de lo singular, expresa características esenciales que hacen diferente a los objetos, fenómenos y procesos en particular, diferenciándolo de otros que se le parecen y lo universal muestra las características comunes en diferentes objetos, fenómenos y procesos.

El modo de producción capitalista es una categoría universal que toma diferentes formas de acuerdo a la historia social, cultural y económica de cada país, esa expresión particular del capitalismo en cada país es lo que se llama formación social. Todos los paises capitalistas, aunque sean diferentes, tienen mucho de común. Cada país tiene una serie de pautas culturales, arte, música peculiaridades propios solo de ése país y que lo diferencia de otros. Pero, además, tiene lo que es general para todas las formaciones capitalistas: la explotación de la fuerza de trabajo, apropiación privada de los bienes de capital, del consumo y riqueza, propiedad privada de los medios de producción. De lo dicho se deduce claramente que lo singular está vinculado a lo general o universal.

La cuestión social es un concepto de máxima generalización y amplitud, expresa relaciones no solo de un objeto o un campo de estudio

135- Ver J. P. Netto (1997) ...quien afirma que el surgimiento del Servicio social como profesión está vinculada con la "cuestión social". Netto utiliza el término refracción porque asegura que cuando el Estado interviene en la "cuestión social" (1997, p. 22) lo hace "(...) *fragmentándola* y *parcializándola*; las secuelas de la 'cuestión social' son recortadas como problemáticas particulares (el desempleo, el hambre, la carencia habitacional, el accidente de trabajo, la falta de escuelas, la incapacidad física, etc.) y así enfrentadas".

específico, sino que abarca los nexos más generales de toda la realidad objetiva moderna. En esto radica la gran significación que encierra para la profesión Trabajo Social.

La realidad social solo existe en forma de un conjunto de distintos fenómenos, objetos, acontecimientos, relaciones que poseen sus propias características individuales e irrepetibles. La existencia de problemas sociales y fenómenos delimitados entre sí en el espacio y el tiempo, que poseen una determinación cuantitativa y cualitativa individual, es definida por la categoría de lo singular, los fenómenos que se observan en un barrio, aparentemente sin ninguna relación con la estructura social, y hasta sin ninguna relación entre ellos. Esta categoría expresa lo que distingue a un objeto de otro, lo que es propio únicamente al objeto dado.

De manera que cada fenómeno, además de los rasgos individuales que lo diferencian, posee rasgos comunes, generales, que lo asemejan a otros fenómenos. Si los rasgos individuales distinguen a un fenómeno dado de los demás, lo universal los aproxima, los vincula entre sí. Las categorías de lo singular y lo universal expresan la unidad dialéctica entre lo común (lo universal) y lo diverso (lo singular) en el objeto.

Pero el problemas social que es la forma en que visualizamos la cuestión social, un fenómeno objetivo, que existe en la realidad independiente del pensamiento, existe en la sociedad pero se expresa a través de situaciones singulares, individuales. No se puede ver si no es en un grupo social: lo universal solo existe en lo singular.

Lo singular, lo individual no existe aislado de lo universal. Por tanto, se establece una relación indisoluble entre lo singular y lo universal: todo lo singular es, de uno u otro modo, universal, y todo lo universal existe en lo singular.

Por consiguiente, es imposible separar lo singular y lo universal. Lo singular contiene en sí lo universal, y lo universal existe únicamente en lo singular (individual) y a través de ello. Esta tesis tiene suma importancia para la actividad práctica, en particular para entender la producción y reproducción de relaciones sociales

LA CUESTIÓN SOCIAL EN LA ENSEÑANZA DEL TRABAJO SOCIAL EN EL PRIMER AÑO DE LA CARRERA

Llegados a este punto, luego de revisar teóricamente el concepto de cuestión social a fin de establecer mediaciones y trabajar las categorías de universal y singular, procuraremos realizar algunas reflexiones respecto a la incorporación de este tema al proceso de enseñanza aprendizaje en el marco de nuestra asignatura. La misma (Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social) se propone acercar, aproxi-

mar a los estudiantes a la historia profesional y también a los fundamentos teórico-metodológicos de la profesión, por lo que -a partir de lo señalado en el punto anterior- el concepto de cuestión social ocupa un lugar relevante en el programa de estudios.

Desde hace algunos años, particularmente desde que comenzamos a revisar el programa de la materia en vistas a adecuarlo según las nuevas orientaciones que proponía la reforma curricular de la carrera (que finalmente se concretó en 2004), hemos incorporado este concepto en el mismo. Su incorporación fue producto de las búsquedas y reflexiones constantes del equipo, procurando por un lado, darle coherencia a los contenidos de la asignatura y, por otro, sostener una perspectiva teórica crítica.

Entonces, cabe preguntarse ¿Qué sentido adquiere el concepto de cuestión social en el marco del programa de la materia? ¿Qué vinculación/articulación entre la teoría y la práctica pueden establecerse en torno al mismo (o a partir del mismo)? ¿Qué posibilidades y qué dificultades presenta el acceso al mismo para nuestros estudiantes de primer año de la carrera?

En primer lugar debemos señalar que, en el programa de la materia, este concepto vino a reemplazar al de "problemas sociales", con el cual abordábamos temáticas referidas al campo profesional (como la del objeto de intervención) y que, a la vez, orientaba la aproximación al conocimiento de la realidad social o del contexto social.

Evaluamos que la adopción de este concepto nos ha posibilitado dar un salto cualitativo en relación a lo anterior. ¿Por qué nos atrevemos a afirmar esto? Evaluamos que la incorporación del concepto de cuestión social nos ha posibilitado, en el proceso de enseñanza aprendizaje, articular, relacionar la acción y la estructura, el agente y la estructura, sosteniendo una perspectiva de totalidad hacia "lo social". Es decir que posibilita que en esa aproximación a la realidad social que deben realizar los estudiantes se sostenga una perspectiva de totalidad y/o un enfoque relacional. Nos posibilita, a nuestro entender, mantener un enfoque que vincula lo singular y lo macro social en la indagación que los estudiantes efectúan.

Esto es particularmente relevante en el abordaje con los estudiantes de la articulación entre teoría y práctica. En el área práctica nos proponemos que los estudiantes puedan efectuar una indagación en territorios determinados, a través de la cual puedan realizar la observación, identificación y descripción de diferentes manifestaciones y expresiones de la Cuestión Social. El objetivo es que las mismas sean puestas en el foco de la perspectiva que sostenemos respecto a dicho concepto, es decir como derivadas de esa "aporía fundamental", de ese conflicto o contradicción constitutivo de las sociedades capitalistas.

Ahora bien, para lograr esto, para lograr esta aprehensión, esta mirada relacional, es imprescindible la búsqueda, como señalamos antes, de mediaciones conceptuales e instrumentales, lo cual plantea importantes desafíos a la tarea docente. Es necesario superar la relación causa-efecto (que usábamos con el concepto de problema social), y en consecuencia poner las categorías teóricas y empíricas, en el marco de un sistema de categorías complejas. Se trata de que los estudiantes puedan comprender "los fenómenos sociales objetos de su análisis como totalidad, o sea, como complejidades sociales y no más como hechos aislados" (Pontes, 2003, p. 207).

La realidad social solo existe en forma de un conjunto de distintos fenómenos, objetos, acontecimientos, relaciones que poseen sus propias características individuales e irrepetibles. La existencia de problemas sociales y fenómenos delimitados entre sí en el espacio y el tiempo, que poseen una determinación cuantitativa y cualitativa individual, es definida por la categoría de lo singular, los fenómenos que se observan en un barrio, aparentemente sin ninguna relación con la estructura social, y hasta sin ninguna relación entre ellos. Esta categoría expresa lo que distingue a un objeto de otro, lo que es propio únicamente al objeto dado. Sin embargo, sabiendo que lo universal y singular se presentan unidos, es tarea del profesional encontrar las múltiples determinaciones de ese fenómeno (vida cotidiana barrial) y con sus singularidades colocar en evidencia su relación con lo universal y viceversa, lo que en el materialismo dialéctico se llama lo concreto[136]/realidad (síntesis de múltiples determinaciones). Por eso, lo singular está siempre ligado a lo universal a que pertenece.

De manera que cada fenómeno, además de los rasgos individuales que lo diferencian, posee rasgos comunes, generales, que lo asemejan a otros fenómenos. Si los rasgos individuales distinguen a un fenómeno dado de los demás, lo universal los aproxima, los vincula entre sí. Las categorías de lo singular y lo universal expresan la unidad dialéctica entre lo común (lo universal) y lo diverso (lo singular) en el objeto.

Las cosas y los acontecimientos son absolutamente irrepetibles. Por esta razón, trabajamos en la Cátedra, el concepto de vida cotidiana[137]: extrapolar literalmente las recomendaciones contenidas en guías elaboradas en otros contextos, para una determinada situación social y/o la confección de guías sin tener en cuenta las particularidades de la nueva población y la singularidad de los individuos que la conforman,

136- Lo concreto es el producto teórico-fáctico en que culmina el conocimiento que reconstruye lo social en lo fenoménico y en lo relacional: cuando se dice esta es la pobreza, es porque se ha podido reconstruirla en la mente, en sus múltiples determinaciones al fenómeno de pauperismo. Es así que decimos que es una expresión de la cuestión social, describimos su expresión y podemos decir por qué ocurre.

137- En la Cátedra trabajamos el concepto desde la definición de Estela Grassi (1989).

puede ser tan peligroso como la actuación voluntariosa basada en el empirismo

Carballeda (2002) nos alerta que los escenarios en donde interviene Trabajo Social están atravesados por problemáticas complejas, caracterizado por la heterogeneidad y el padecimiento social producido por enfriamiento de los lazos sociales, fruto de las relaciones actuales de producción. Para entender e intervenir adecuadamente es necesario de una formación rigurosa teórico/metodológica.

Por consiguiente, es imposible separar lo singular y lo universal. Lo singular contiene en sí lo universal, y lo universal existe únicamente en lo singular (individual) y a través de ello. Esta tesis tiene suma importancia para la actividad práctica, en particular para entender la producción y reproducción de relaciones sociales

A su vez, esto implica para los estudiantes de primer año un desafío, un obstáculo a vencer, ya que implica romper con visiones naturalizadas de lo social, romper con la noción de que es posible un acceso inmediato y directo a lo social, al conocimiento de lo social.

BIBLIOGRAFÍA

Carballeda Alfredo Juan Manuel (2002)
La intervención en Lo Social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios. Buenos Aires, Paidos.

Grassi, Estela (1989)
La mujer y la profesión de asistente social. El control de la vida cotidiana. Buenos Aires, Editorial Humanitas.

Grassi, Estela (2004)
"Cuestión Social: precisiones necesarias y principales problemas". En: Revista Escenarios. Año 4. Nº 8. Septiembre 2004. Escuela Superior de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Espacio Editorial.

Heller, Agnes (2002)
Sociología de la vida cotidiana. España, Península.

Karel, Kosik (1967)
Dialéctica de lo concreto. México, Grijalbo.

Iamamoto, Marilda (1997)
Servicio Social y división del trabajo. Biblioteca Latinoamérica de SS. São Paulo, Cortez.

Netto, Paulo (1997)
Transformações societárias e serviço social. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, Cortez.

Netto, José Paulo (2003)
"Cinco notas a propósito de la 'cuestión social'', en Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional, Brasil, Cortez Editora.

Pontes, Reinaldo (2003)
"Mediación: categoría fundamental para el trabajo del asistente social". En: Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional (Borgianni, Guerra y Montaño), Biblioteca Latinoamericana de Servicio Social, Brasil, Cortez.

Rozas Pagazas; M. (2001)
La intervención profesional en relación con la cuestión social: el caso del trabajo social. Buenos Aires. Espacio.

OTRAS CONFIGURACIONES PARA PENSAR LAS INTERVENCIONES GRUPALES

Lic. Rita Rodríguez

Universidad Nacional del Comahue

Primeros Pobladores Nº 1365, General Roca. Río Negro
(0298) 154245102
ritadriguez@gmail.com

Eje: Formación y prácticas en relación a la cuestión metodológica en Trabajo Social.
Palabras claves: Trabajo Social; formación profesional; intervención social; abordaje grupal; dispositivos grupales.

RESUMEN

En este trabajo se presentan los ejes centrales de la actual propuesta de la cátedra de abordaje grupal de la carrera de Lic. en Servicio Social de la Universidad Nacional del Comahue.

Los temas relacionados a la instrumentación teórica y metodológica en la formación académica de los Trabajadores Sociales plantean constantes desafíos a los docentes e investigadores universitarios. Los debates y las reflexiones que se suscitan nos ubican en la encrucijada de atender las demandas societales -que requieren de profesionales del Trabajo Social críticos y situados- como así también ante la necesidad ir al encuentro de estrategias de intervención que contemplen las nuevas configuraciones de lo social, dando entidad tanto a lo singular como a lo colectivo. La estructuración del Plan de Estudio en la UNCo como gran parte de los Planes de Estudio de las carreras de Trabajo Social, está vertebrado a partir de aquellas materias denominadas "metodológicas" donde el abordaje grupal ha conservado y mantiene un lugar destacado, seguramente por tratarse de un rasgo identitario profesional. Es así que la cátedra de Servicio Social con Grupos de la Universidad Nacional del Comahue -denominación que porta desde la década del '80 y cuyo titular fue Natalio Kisnerman durante años- se ha planteado en forma sistemática la realización de adecuaciones curriculares que no solo contemplan cambios epistémicos sino que incorporan miradas multirreferenciales. Este posicionamiento además de superar posturas esencialistas, introduce la perspectiva de la complejidad. Al considerar a los grupos como "espacios tácticos" se abre la posibilidad pensar lo grupal como campos problemáticos donde se producen múltiples atra-

vesamientos. Por tanto, la noción de dispositivos grupales facilita la comprensión en términos de redes, anudamientos y transversalidades propias de este campo. El trabajo da cuenta de algunas líneas teóricas que estructuran la propuesta de formación.

OTRAS CONFIGURACIONES PARA PENSAR LAS INTERVENCIONES GRUPALES

Quienes participamos del colectivo profesional de docentes e investigadores universitarios, al igual que los educadores de otros niveles, somos interpelados en forma permanente por la realidad, como así también por los avances constantes en la producción de conocimientos.

Dentro del campo disciplinar del Trabajo Social es un desafío producir, investigar, intervenir y accionar en función de ello. Por tanto, este escrito se sitúa en la encrucijada de fundamentar las intervenciones en lo social desde perspectivas superadoras, con el reto de mantener la "vigilancia epistemológica" que permita asumir los riesgos que esto implica pero también de atender a los requerimientos de actualización que exige la formación de los futuros profesionales del Trabajo Social.

En principio, se hace necesario aclarar que la carrera de Servicio Social que se dicta en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad del Comahue-Argentina aun se rige por un plan de estudios que data del año 1985. Aunque es un dato que abre muchos interrogantes, no se profundizarán en este trabajo las diversas razones por las cuales docentes y estudiantes continuamos sosteniendo o padeciendo esta situación que nos entrampa y nos amarra al pasado de la formación. Esta situación no ha detenido el proceso de ir al encuentro de propuestas superadoras para estructurar la materia en cuestión.

La carrera está organizada por "niveles de abordaje" por lo cual haré referencia a las trayectorias planteadas desde la Cátedra de Servicio Social con Grupos[138] -una de la materias metodológicas que vertebra al actual Plan de Estudio- para concretar adecuaciones pertinentes dando cuenta de un posicionamiento ético-académico y político así como también asumiendo la responsabilidad que nos compete como docentes universitarios.

138- Es la denominación que consta en el Plan de Estudio 140/85 que rige en la Universidad del Comahue para la Licenciatura en Servicio Social. En dicha normativa también figura el desdoblamiento instrumental de la materia en Teoría (cuatrimestral) y Práctica (anual), constituyendo la primera intervención en terreno. El cursado corresponde a 2° y 3° año de la carrera. Actualmente la Cátedra está integrada por profesora asociada, profesora adjunta (quien suscribe) asistente de docencia y ayudante. Se mantiene esta conformación desde el año 2004, habiendo accedido a estos cargos por concurso de antecedentes y oposición.

Cabe aclarar que en la Universidad Nacional del Comahue -a la cual pertenezco- la cátedra de Servicio Social con Grupos estuvo dictada históricamente por el Profesor Natalio Kisnerman, quien fue el fundador y le dio su impronta durante los años que la dictó. Es de destacar que en su producción escrita, se pueden encontrar dos obras referidas a este abordaje: "Servicio social de grupo" escrito en el año 1968 y "Grupo" publicado en 1985. Esta última da cuenta de la clara adhesión a la perspectiva de la psicología social del Dr. E. Pichón Rivière, línea teórica que mantuvo la asignatura durante muchos años.

La incorporación de quien suscribe a esta cátedra data del año 1991, y dado que la formación y el bagaje conceptual coincidían con el corpus teórico del Programa vigente en ese momento, no se generaron tensiones ni surgió la necesidad de realizar otras indagaciones teóricas, ya que existía plena concomitancia con lo que se estaba impartiendo. Pero acontecimientos posteriores (presentación al concurso para ocupar el cargo de profesora de la materia) motivaron a realizar lecturas diversas y emprender indagaciones alternativas. Algunas búsquedas estuvieron orientadas a sondear en las producciones de los grupalistas argentinos y en menor grado los desarrollos teóricos del Trabajo Social en este área del conocimiento, que por cierto son escasos en comparación con la vasta producción provenientes de otros campos disciplinares. Los aportes teóricos más relevantes en Argentina proceden de la psicología, de la psicología social y también de la psicopedagogía. Pero en su gran mayoría los autores son psicoanalistas tributarios de las enseñanzas del Dr. Enrique Pichón Rivière. De hecho los insumos teóricos que vertebran el programa de la materia que se está dictando actualmente pertenecen a esos entornos disciplinares.

Si bien seguimos trayectorias planteadas en otros ámbitos del conocimiento experimentamos una constante tensión para reterritorializar estos saberes en nuestro campo.

PUNTOS DE PARTIDA PARA INTRODUCIR OTRA PERSPECTIVA

Hace ya algunos años que el Equipo de Cátedra viene haciendo adecuaciones curriculares e incursionando en ámbitos que aportaron elementos para ir al encuentro de otras miradas. La incomodidad intelectual se relacionaba a disponer como sustentos conceptuales centrales de la materia, solamente de insumos teóricos vinculados a la psicología social pichoniana.

Partimos de algunas premisas:

- Las intervenciones en lo social plantean cada vez más desafíos a los Trabajadores Sociales por la complejidad, la urgencia y la multiplicidad de dimensiones que presenta cada situación a abordar.
- El momento actual de producción de conocimientos y los avances en las ciencias esbozan nuevas formas de comprender y estudiar lo que acontece en la realidad. Por tanto inexcusablemente quedan comprendidos todos los ámbitos de intervención, incluido el campo grupal.
- Coincidimos en que las dificultades halladas históricamente en los abordajes grupales dieron pie a la emergencia de un tercer momento epistémico que concibe el campo de lo grupal como espacio de múltiples atravesamientos, por tanto da cuenta de la complejidad y de la necesidad de recurrir a análisis multirreferenciales para su comprensión
- La disciplina del Trabajo Social no debería desconocer estos avances e instrumentarse con sus contribuciones.

Así fue que se nos hizo indispensable impulsar algunas aventuras intelectuales y de esta manera comenzamos a incorporar otras perspectivas, no sin costos ni replanteos, ni dilemas.

En principio fuimos haciendo un paulatino despegue de las preocupaciones por definir que es un grupo como objeto, como así también analizarlo según sus organizadores internos o hacer lecturas de los acontecimientos grupales desde la tensión manifiesto-latente. Nos interesaba superar tanto posiciones esencialistas como postulados inspirados en teorías estructuralistas.

Con el desafío de incursionar en otras lógicas que dieran cuenta de lo grupal, abrimos camino hacia la comprensión de una perspectiva teórica que se ajustara epistemológicamente a las producciones de conocimientos actuales. Así adherimos a concebir el campo de lo grupal como una virtualidad y espacio de entrecruzamientos, en consonancia con el tercer momento epistémico (Fernández, 1994, pág.133) que intenta dejar atrás posturas estructuralistas y abordajes unidisciplinarios produciendo redes transdisciplinarias que invitan a nuevas formulaciones.

Asimismo, la profundización en este campo requiere hacer explicita la decisión de incorporar la perspectiva de la complejidad y del análisis multirreferencial.

Desde el paradigma de la complejidad es posible abandonar cualquier noción simplificadora y reduccionista de la realidad a abordar al admitir la convivencia de lo homogéneo con lo heterogéneo y de la multidimensionalidad, para lo cual es indispensable distinguir, pero sin aislar ni ocultar lo que interactúa. La complejidad no evita las contradicciones ni las significa como errores sino que reconoce que ellas

muestran un plano más profundo de la realidad. Esto también implica aceptar la incertidumbre que conllevan los procesos, superando la ilusión de logar en ellos la completud.

El pensamiento complejo se sostiene sobre los pilares de la distinción, la conjunción y la implicación. Por ello este enfoque requiere que se reconozcan sus principios. Entre ellos el dialógico asocia términos antagónicos y complementarios. Asimismo el principio de recursividad señala que en los procesos recursivos los productos y los efectos son a la vez causa y productores de lo que los produce, como sujetos somos producidos y productores, por tanto el planteo recursivo rompe con la linealidad causa/efecto, producto/productor, estructura/superestructura. El principio hologramático reconoce que la parte está en el todo y el todo está en la parte, rompiendo de igual modo con el pensamiento lineal.

Este sistema de pensamiento al registrar a los objetos y sus ambientes, admite los lazos entre el observador y lo que observa de modo tal que el observador-conceptualizador es parte de sus concepciones y está integrado a ellas. Además importa destacar que la complejidad "es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple" (Morin, 2008, pág. 32). También requiere de una noción de estrategia que permita ir al encuentro de lo nuevo, lo inesperado y lo incierto que toda acción involucra, imaginando los escenarios posibles y desde allí elaborar salidas teniendo en cuenta lo aleatorio y lo adverso. El desafío es encarar la acción inventando otras configuraciones que integren estos aspectos. Y el desafío no es la respuesta (en palabras de Edgar Morin).

Estas conceptualizaciones transversalizan el corpus teórico en que se sostiene el dictado de la asignatura.

Por otra parte, al reconocer la multidimensionalidad de la realidad, se hace necesario incorporar un análisis multirreferencial para su comprensión. Esto implica el acceso a sistemas de referencias provenientes de diversos campos disciplinares (psicológicos, psicosociales, sociológicos, psicopedagógicos, filosóficos, políticos, económicos, históricos) que permitan hacer inteligibles los conceptos y nociones necesarias para operar. En este sentido, para las lecturas de lo grupal se apela a dichos sistemas teóricos, que coexistiendo, requieren no ser reducidos ni subsumidos unos a otros, permitiendo hacer lecturas desde diferentes ángulos dado que los abordajes en el campo grupal no resisten análisis desde un solo enfoque o desde una única mirada.

Esta perspectiva tiene derivaciones metodológicas que inciden en distintos momentos de la apropiación teórica que deben realizar los estudiantes durante el cursado de la materia:

- En el acceso a referencias conceptuales que permitirán hacer asequibles los conceptos y nociones necesarios para operar, pudiendo ser aportes psicológicos, psicosociales, sociológicos, filo-

sóficos, organizacionales, institucionales, políticos, económicos o históricos. Ellos funcionarán como caja de herramientas de la cual va a disponer el TS para hacer lecturas de los acontecimientos grupales en los que intervenga.

• En la comprensión de la complejidad del campo grupal y su abordaje, lo cual implicará apelar a dichos sistemas teóricos, que coexistiendo y no siendo reducidos aportarán a la realización de lecturas plurales puesto que se admite la inteligibilidad que estas miradas ofrecen y que son requeridas desde esta perspectiva.

• En la comprensión de la producción de subjetividad dentro de procesos que dan cuenta de redes de interacciones dinámicas y transformaciones.

• En la incorporación de la noción de dispositivos grupales para determinar el enfoque desde el cual se harán las lecturas de las intervenciones. Desde este posicionamiento se piensa en dispositivos que contienen la posibilidad de promover "lo grupal", lo cual es entendido como campo de entrecruzamientos donde surgen acontecimientos y se dan procesos entre quienes se reúnen con alguna finalidad.

REFERENCIAS CONCEPTUALES SOBRE LO GRUPAL

Los momentos epistémicos

En las conceptualizaciones teóricas sobre los grupos es posible distinguir tres momentos epistémicos (Fernández, A.M. 1989, pág. 24). Su análisis es requerido para fundamentar el posicionamiento en el momento actual que todavía evidencia en las prácticas, ciertos rasgos de los anteriores.

En el primer momento se reconoce al grupo como una totalidad diferente a los individuos que lo componen, como un todo que supera la suma de las partes. En este momento se inscriben la teoría de Lewin y las teorías psicosociológicas de los roles, del liderazgo, de la comunicación, de la cohesión, el cambio y la resistencia al cambio, entre otras. Se crean dispositivos grupales con el propósito de dar respuesta a la conflictiva social después de la guerra y la posguerra. En este periodo el grupo es pensado como objeto teórico y se producen conocimientos es en base a ello, por eso se habla de tipos de grupos y no de dispositivos.

El segundo momento epistémico se identifica con las concepciones estructuralistas de los grupos. Vinculado a la necesidad de atención psicológica de los soldados que retornaban de la guerra dio lugar a dispositivos terapéuticos enmarcados en la teoría psicoanalítica. Los desarrollos teóricos se hicieron especialmente desde este encuadre, pero los

grupos pasaron a ser campo de descubrimiento de nuevos fenómenos y no simple campo de aplicación del psicoanálisis. Surgen categorías teóricas de supuesto básico, de mentalidad grupal con Bion, de conflicto focal y nuclear con Ezriel y Sutherland, así como conceptualizaciones sobre la estructura, las invariantes del grupo, las organizaciones grupales y los organizadores grupales con Anzieu y Käes.

El tercer momento epistémico es el que estamos recorriendo e intenta incorporar los nuevos paradigmas de la ciencia. Así es que, tratando de franquear las lógicas de objeto discreto (y superando reduccionismos disciplinares) da lugar a miradas multirreferenciales, a redes transdisciplinares, en un intento de abandonar posturas estructuralistas y deterministas, propias del momento anterior. De allí que el campo de lo grupal es pensando como espacio de múltiples atravesamientos. Por tanto la noción de dispositivos grupales facilita la comprensión en términos de redes, anudamientos y transversalidades propias de este campo.

DESPEJANDO CONCEPTOS: LA NOCIÓN DE DISPOSITIVO

Recurrimos a la noción de dispositivo disponible en el pensamiento de Foucault como también a la que aportan los diversos significados que se le atribuyen en el uso cotidiano. En este sentido, un dispositivo admite ser pensado como un artificio que puede producir determinados efectos con una intencionalidad, es decir que es lo que dispone y lo que pone a disposición permite crear y desarrollar. Desde la vertiente filosófica interesa destacar que este concepto posibilita adentrarse en los entramados de las relaciones de poder y de saber, ya que es un articulador de ambas nociones. Es un conjunto heterogéneo de elementos y sus relaciones, siendo su naturaleza totalmente estratégica dado que es una formación que responde a una urgencia. Es de destacar que se le atribuye un aspecto productor de sujeciones y sentidos que se construyen y reconstruyen de manera inacabada y constante.

Desde esta perspectiva se piensa en dispositivos que contienen la posibilidad de promover lo grupal, entendido como campo de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, donde surgen acontecimientos y se dan procesos entre quienes se reúnen con alguna finalidad. “Lo grupal surge en tanto hay pluralidad de individuos en situaciones de copresencia para algo” (Souto, 2000, pág. 53). El concepto de grupalidad señala la posibilidad, la potencialidad de desplegarse como grupo.

La distinción entre los dispositivos de los grupos y los dispositivos grupales realizada por A.M. Fernández (2007) son parte constitutiva de los pasos que ha recorrido esta construcción de saberes. Así, los dispo-

sitivos de los grupos daban cuenta de la aparición de artificios grupales que respondían a necesidades emergentes de la conflictividad social u otras necesidades sociales, a la vez que las conceptualizaciones teóricas insistían en definir lo que era un grupo como objeto discreto y dentro de posturas esencialistas.

Diferenciándose de ello, al hablar de dispositivos grupales se hace referencia a modalidades de trabajos con grupos, respaldadas por diferentes conceptualizaciones teórico-técnicas y ámbitos de aplicación, como son los dispositivos grupales psicoanalíticos, de grupo operativo, guestálticos, etc. que fueron creando cada uno, condiciones de producción de determinados efectos y se sostuvieron en sus propios pilares teóricos. Los dispositivos grupales forman parte de los dispositivos de los grupos porque coinciden en haber habilitado espacios con un número numerable de personas para producir efectos determinados.

Por tanto se los considera como "espacios tácticos" (Del Cueto y Fernández, 1985) que generan efectos singulares e inéditos en la intervención institucional-comunitaria, e instan a la comprensión en términos de redes, anudamientos y transversalidades. Esta idea facilita la aproximación a análisis más abarcativos dado que al constituirse en espacios donde se dan múltiples atravesamientos es posible abandonar la noción de los grupos-isla, no solo por considerar su amarre institucional sino también porque permite pensar las tensiones entre lo singular y lo colectivo.

En el mismo sentido se hace necesario destacar la relación texto-contexto grupal. Al desdibujarse los contornos adentro y afuera se impone considerar que el contexto institucional o social se hace texto del grupo en virtud de los complejos entramados que se registran y están presentes en los acontecimientos grupales.

Se trata de pensar los grupos como campos de problemáticas en donde operan múltiples inscripciones deseantes, institucionales, históricas, socio-políticas. Asimismo son un campo de anudamientos y transversalidades que permite pensar lo Uno y lo Múltiple.

En relación a los anudamientos ya en la etimología de la palabra aparece una acepción que remite a la significación del grupo como nudo. Son las condiciones aportadas por la disposición espacial a la vez que el número numerable de personas las que los posibilitan introducir este concepto. La distribución circular favorece y organiza los intercambios a partir de la mirada a la vez que desencadena procesos identificatorios. De allí que se pueda decir que las situaciones grupales propician anudamientos y desanudamientos de subjetividades.

SUMANDO APORTES

El enfoque teórico se basa en el trabajo con grupos centrados en una tarea (Jasiner, 2007, pág. 27), entendiendo que la tarea es posible cuando deviene como un proceso creativo realizado junto a otros durante un tiempo determinado. De esta manera es pensable la producción de una trama grupal que mientras cobra sentido de amarre para los sujetos, instaura la posibilidad de alojamiento.

Si bien la condición de albergar es requerida al coordinador Trabajador Social, los integrantes también contribuyen a procurar ámbitos de alojamiento subjetivo. En este sentido se esperan efectos de transformación subjetiva, al instalar espacios donde los intercambios permitan anudamientos a la vez que se realzan los trazos singulares.

Se torna indispensable, por tanto, la comprensión de las producciones de subjetividad dentro de procesos que no son invariantes, ni acabados. Los modos de ser sujeto dependen de prácticas sociales, de atmósferas culturales, de experiencias históricas. Los "modos de subjetivación" que resultan de estos procesos dan lugar a sujetos que serán sanos, normales o sumisos según el dispositivo dentro del cual se realice el análisis. De allí surge la necesidad de problematizar sobre las relaciones de los sujetos con el poder, con la verdad y con el saber, para avanzar en las lecturas complejas que requiere lo grupal.

Además de propiciar el alojamiento subjetivo el coordinador TS, favorecerá la instalación de la demora y resignificará el lugar de la pregunta, lo cual implica abandonar el terreno de las certezas y aceptar que la incertidumbre es constitutiva de las dinámicas complejas. Ello será posible haciendo que la situación grupal sea habitable y se convierta en una morada donde la grupalidad acontezca.

Es necesario, entonces, trabajar con los estudiantes sobre la importancia de construir una actitud profesional que implica poder contener y albergar a los otros a la vez que resonar con ellos. Por tanto, el coordinador TS interviene en los grupos no solo con palabras sino también con su presencia, produciendo efectos de mostración.

Luego de lo expuesto resta aclarar que la direccionalidad de las intervenciones grupales marca el rumbo de las acciones para llegar a los objetivos planteados.

¿PARA QUÉ Y CÓMO TRABAJAR CON GRUPOS EN TRABAJO SOCIAL?

Para encuadrar las intervenciones profesionales disponemos de algunos ejes que nos acercan en principio a considerar que la relación entre la Intervención y la cuestión social se presenta como un campo proble-

mático en donde se ponen de manifiesto las configuraciones actuales de las relaciones sociales y el carácter histórico que las mismas tienen.

Partiendo de una lectura de los contextos es evidente que en nuestro país, a pesar de que se sostiene la democracia, aun subsisten desigualdades e inequidades en cuanto al cumplimiento de los derechos de todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas. Asimismo otras circunstancias como la caída de los grandes relatos o el resquebrajamiento de las instituciones socializadoras nos enfrentan a escenarios cambiantes donde se manifiestan transformaciones, crisis, re- configuraciones institucionales y sociales que dan cuenta de disímiles niveles de fragmentación, de arrasamientos subjetivos de distinta intensidad, de nuevos padecimientos, de fuerte tendencia a la inmediatez y de relaciones sociales complejas.

De esta manera el para qué de la intervención apunta a sostener procesos de fortalecimiento de ciudadanía social, a la vez que se posiciona en la perspectiva de promoción de derechos.

Para determinar el sobre qué de la intervención grupal se hace necesario transitar un proceso con instancias de investigación que reunirá información vinculada no solo a la demanda sino también a aspectos generales referidos al contexto económico, político, social y cultural de la problemática a abordar. La elaboración de una aproximación diagnóstica aportará las pistas para delinear las futuras acciones. El Proyecto a implementar responde a una planificación estratégica que también tendrá en cuenta la "didáctica de los emergentes"[139] lo cual requiere relevar los datos que aportan los acontecimientos grupales como también redefinir las operaciones frente al objeto de la intervención.

En respuesta a cómo trabajar con grupos, la cátedra ha optado por la modalidad operativa de Taller para estructurar las intervenciones pre-profesionales. Dicha elección se corresponde con la valoración de este dispositivo metodológico que sustentándose en la grupalidad favorece que vivencia-acción y reflexión encuentren ámbito para su expresión. Pero también condice con la necesidad de encaminar los procesos dentro de dinámicas que favorezcan el fortalecimiento de ciudadanía social y experiencias democráticas, permitiendo la socialización de saberes, la confrontación de ideas, como así también la reflexión crítica sobre las relaciones sociales y la realidad.

139- Un emergente es un signo, aporta algo novedoso a los acontecimientos grupales. Siendo un observable requiere indagación sobre las condiciones de producción de esos hechos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Aunque admitimos que los contextos son turbulentos y las realidades cambiantes en los grupos es posible tramitar alternativas. Otorgan la posibilidad de trabajar sobre los sentidos coagulados, sobre las posiciones narcisistas, sobre los microfacismos, sobre las intolerancias.

La idea de trabajar con otros tejiendo tramas -donde algo de cada uno anude sin por ello perder la singularidad- y en ese intento llegar a inventar algo nuevo, es un reto para repensar las formas de las relaciones humanas.

La posibilidad de constituirse en grupos-sujetos en tanto ser agentes de enunciación, sostén del deseo y puntales de la creatividad, los posiciona incidiendo no solo en el espacio de la micropolítica sino también asumiendo la potencialidad de gestar una "enunciación colectiva"[140].

Aceptar que los cambios son posibles sigue siendo un desafío.

BIBLIOGRAFÍA

Carballeda, Alfredo (2008)
Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto. Buenos Aires: Paidós. Tramas Sociales 50.

Del Cueto, Ana y Fernandez Ana (1985)
"El dispositivo grupal" en Lo Grupal 2. Buenos Aires: Búsqueda.

Fernández, Ana María (1994)
El campo grupal. Notas para una genealogía. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

----------(2007)
Las lógicas colectivas. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Guattari, Félix; Rolnik, Suely (2005)
Micropolítica. Cartografías del deseo. Buenos Aires. Tinta Limón.

140- Concepto acuñado por Guattari, Félix (2005) al referirse a *agenciamientos colectivos de enunciación* -que abarcan objetos técnicos, flujos materiales y energéticos- conectados a las realidades contextuales y superando instancias individuales o en el sentido de una agrupación social

Jasiner, Graciela (2007)
Coordinando Grupos. Una lógica para los pequeños grupos. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Morin, Edgar (1990)
"El paradigma de la complejidad", en: Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa Editorial.

Najmanovich, Denise (2005)
"Pensar la subjetividad", en: El juego de los vínculos. Buenos Aires. Editorial Biblos.

Paponi, Susana (2007)
"A propósito del sujeto", en Michel Foucault. Un recorrido. General Roca. PubliFadecs.

Rozas Pagaza, Margarita (2001)
La intervención profesional en relación con la cuestión social. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Souto De Asch, Marta (1994)
Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Souto, Marta y otros (1999)
Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Souto, Marta (2000)
Las formaciones grupales en la escuela. Paidós Educador. Buenos Aires.

AGNES HELLER, INDIVÍDUO E ONTOLOGIA SOCIAL: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA[141]

Renato Tadeu Veroneze[142]

Eixo Temático: Formación y prácticas en relación a la cuestión metodológica en Trabajo Social.
Palavras chaves: Formação profissional; indivíduo social; ontologia social.

INTRODUÇÃO

A utilização do pensamento de Agnes Heller no Serviço Social brasileiro, remonta aos idos de 1980/1990 e teve como premissa a inserção do referencial teórico-metodológico de cariz marxista no âmbito da formação e da atuação profissional do/a assistente social.

Deste modo, a formação ético-político-profissional deixou de ser referendada pela matriz teórico-metodológica conservadora, para assumir uma proposta histórico-crítica, propositiva e revolucionária, incorporando, sobretudo, na aurora da década de 1990, a ontologia do ser social ao seu referencial teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político, na intenção de romper definitivamente com os valores tradicionais conservadores e das contradições internas à profissão, buscando uma nova visão de mundo e de humano.

Esta reviravolta no modo de pensar, fazer e agir da profissão, fez com que os/as assistentes sociais passassem a enxergar a vida social em suas contradições, ou seja, inscrita no campo das desigualdades sociais, causadas principalmente pelas grandes transformações do mundo contemporâneo, da consolidação e do avanço da sociedade regida pelo capital, do modo de produção capitalista e da luta de classes.

141- Este artigo é resultante de minha experiência em sala de aula e da minha dissertação de mestrado em Serviço Social pela PUC/SP, sob a orientação da Profª. Drª. Maria Lúcia Martinelli, que tem como título Agnes Heller, indivíduo e ontologia social: fundamentos para a consciência ética e política do ser social. São Paulo: PUC, 2013.

142- Assistente Social, Docente do Curso de Serviço Social do Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé, UNIFEG. Especialista em Educação, Didática e Metodologia no Ensino Superior, UNIFEG. Especialista em Desafios da Filosofia Contemporânea, PUC/MINAS, e Mestre em Serviço Social pela PUC/SP. E-mail: rtveroneze@hotmail.com

Subsidiado pelas categorias ontológicas do ser social da Teoria Social de Marx, os novos parâmetros para a formação e atuação profissional do/a assistente social foram pautados nos valores universais de liberdade, democracia, respeito aos Direitos Humanos, de justiça e equidade social, na luta contra qualquer forma de arbítrio, preconceito e discriminação, enfim, valores que espelham os princípios emancipadores segundo Marx.

Estes princípios, construídos histórica e socialmente no âmbito da profissão, foram inscritos no Código de Ética Profissional de 1993 e se consolidaram como proposta ético-política na luta por uma nova sociabilidade, em prol da classe trabalhadora e na defesa intransigente dos direitos humanos e sociais.

Este novos pressupostos possibilitaram enxergar homens e mulheres, enquanto sujeitos sociais que, diariamente, são violentados pelo processo de industrialização, pela vida mercantilizada, pela mecanização e globalização das relações sociais, pela competitividade e imediaticidade da vida social e pelo consumismo e individualismo exacerbados, sendo cada vez mais transformados em coisa (coisificados) e/ou em mercadorias (reificados).

Nesse processo, as relações sociais acabam por serem produzidas e reproduzidas de forma alienadas, alienantes e de exploração, geradas substancialmente pela lei do "mais forte", do "mais rápido", do "descartável". Essa violência e/ou autoviolência na vida social contribui para gerar uma auto-fragelação paranoica que, em outras palavras, impulsionam homens e as mulheres a serem vítimas de si mesmo.

Portanto, ao buscar uma contribuição para o entendimento das contradições da vida social, dos sujeitos sociais e para a reflexão dos referenciais teórico-metodológicos que alimentam a formação e a práxis social e profissional do/a assistente social, é que propomos algumas reflexões sobre a ontologia do ser social, pautada na perspectiva marxista de Agnes Heller, tendo como base nossas experiências enquanto docente do curso de Serviço Social.

PARA UMA PRÁXIS PROFISSIONAL

As discussões no âmbito do Serviço Social brasileiro nos anos de 1980 e 1990 apontavam para a necessidade de construir um projeto de formação e atuação profissional que desce conta das transformações da vida cotidiana nos últimos tempos. A densidade provocada pelas contradições da lógica capitalista e as mudanças sociopolíticas da sociedade brasileira naquele período, fomentavam a constituição de novas propostas profissionais tendo em vista os novos desafios da sociedade

contemporânea e que vislumbrassem alternativas éticas e políticas calçadas no protagonismo dos sujeitos sociais. (Iamamoto, 2005).

Histórica e coletivamente, estes pilares consolidaram para apreensão crítica do processo histórico e social contemporâneo, percebendo as particularidades e singularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no Brasil, em sua totalidade, bem como, do significado social da profissão pautada em ações que atendessem a realidade social contemporânea e que buscasse cumprir com as competências e atribuições profissionais estabelecidas na lei que regulamenta a profissão de forma crítica e propositiva. (CRESS/SP, 2008).

Porém, a consolidação da barbárie exposta pela lógica capitalista e neoliberal, a precarização das relações de trabalho e do ensino no país, a mercantilização da vida social e, principalmente, da Educação, minimizaram as possibilidades de ações éticas e políticas conscientes, proporcionando a vivencia da ética maquiavélica, onde "os fins justificam os meios".

Em 2008, ao assumi a cadeira da disciplina de Ética Profissional do curso de Serviço Social do Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé - UNIFEG, Guaxupé/MG, observei que os/as alunos/as vinham para a sala de aula sem nenhum propósito ético-político, sendo a principal motivação para cursarem o Serviço Social, os sentimentos expressos pela "boa vontade" e pela "ajudar ao próximo", pensamento característico de alguma formação moral/religiosa ou ético/religiosa.

Também, observamos em vários cursos de formação/capacitação ministrados entre 2008 a 2011, que o discurso que imperava entre os/as profissionais era que "na prática a teoria é outra", afirmando a dicotomia entre teoria e prática. Conjugado a estas características, encontramos também um nível de apatia e conformismo com a realidade apresentada, onde os princípios e significados éticos e políticos eram totalmente estranhos.

Tornava-se necessário criar uma forma didático/pedagógica para o despertar da consciência ética e política em conformidade ao Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social. Deste modo, buscamos nos referenciais teóricos marxistas uma metodologia que pudesse reverter e despertar para esta postura.

Por conseguinte, observamos que, ao trabalharmos com os/as alunos/as aspectos da vida cotidiana, referendados pela teoria marxista e, em específico, com a teoria desenvolvida por Agnes Heller, constatamos empiricamente, ao longo de quatro anos de experiência na docência do Ensino Superior, que o referencial teórico helleriano contribuía satisfatoriamente para uma filosofia da práxis social.

Ao nos apropriarmos desse referencial teórico-metodológico-conceitual, em sua totalidade, percebemos que muito mais que trazer elementos para a análise interventiva na e para a vida cotidiana dos

sujeitos sociais, oferecia elementos propositivos para uma práxis profissional e social consciente de seus propósitos.

O referencial helleriano propiciava estímulos reflexivos para uma mudança de postura, não só para o exercício profissional, mas, sobretudo, para uma vida social revolucionária, ou seja, contribuía em-si para uma consciência ética e política do ser social, portanto, na e para uma práxis social revolucionária e para a formação dos sujeitos sociais revolucionários individuais e coletivos.

Ao destacar os pressupostos filosóficos hellerianos[143] (historicidade, cotidianidade, imediaticidade, genericidade, papéis sociais, axiologia, comportamento ético/moral, ultragenericidade, juízos provisórios, objetividade e subjetividade, individualidade, particularidade, enfim, os fundamentos ontológicos do ser social - categoria de análise do pensamento helleriano), percebemos que estes eram paulatina e continuamente absorvidos pelos/as discentes e cursistas, através de filmes e vídeos temáticos, exemplos do cotidiano, poemas, textos de apoio, músicas, dentre outras modalidades didático/pedagógica.

O trabalho pedagógico consistia em levar os/as discentes e cursistas a refletir e a buscar mediações duradoras em-si e para-si, concomitante e simultaneamente à vida social e consigo mesmo, numa interpenetração transformadora e dialética do cotidiano, operando na mão dupla: teórico-práxis e práxis-teórica.

Pensar o cotidiano num universo tão contraditório constitui um campo infindável e encantador a ser desvelado. Por conseguinte, por que não extrair do próprio cotidiano vivido os elementos para a construção de um arcabouço teórico-conceitual-filosófico, fundamentado numa determinada proposta ética e política? Não foi por mero acaso que Heller empreendeu-se nesse desbravamento. Segundo Heller (1977, p. 07) o cotidiano é o "mundo da vida" que se produz e se reproduz dialeticamente, num eterno movimento: "[...] é o mundo das objetivações". O conceito de cotidiano está relacionado àquilo que é vivido e a vida social ao que se apresenta. Um e outro se relacionam entre si.

O cotidiano é a vida em sua justaposição, numa "sucessão aparentemente caótica" dos fatos, acontecimentos, objetos, substâncias, fenômenos, implementos, relações sociais, história e assim por diante. A vida cotidiana aparece como a "[...] base de todas as reações espontâneas dos homens ao seu ambiente social, na qual, frequentemente parece atuar de forma caótica" (Lukács apud Heller, 1977, p. 12).

143- Estes pressupostos estão contidos na Teoria Social de Marx e as contribuições do pensador húngaro, seu mestre, Georgy Lukács, como também demais pensadores da filosofia, antropologia, psicologia e sociologia de sua época. O que ora refletimos é sobre a sua importância pedagógica e o que suas contribuições podem contribuir para uma *filosofia da práxis revolucionária*.

A existência humana implica necessariamente a existência da vida cotidiana. Não há como desassociar existência e cotidianidade, assim como, não há como viver totalmente imerso/a na não-cotidianidade (estado de suspensão da cotidianidade). É na cotidianidade que homens e mulheres exteriorizam suas paixões, seus sentidos, suas capacidades intelectuais suas habilidades manuais, suas habilidades manipulativas, os sentimentos, as ideias, as ideologias, suas crenças, seus gostos e pendores, enfim, em sua intensidade e "por inteiro".

Deste modo, a metodologia didático/pedagógica aplicada em sala de aula constituía em caminhar do real abstrato -do cotidiano dado-, para o real concreto (ou concreto pensado); do campo da abstração intelectiva/reflexiva, para o campo correlacionado de forças operantes da realidade; através da construção de mediações possíveis para compreender e transformar a realidade social e intra-humana, caminhando no sentido de desvendar as contradições da vida social e da ontologia do ser social, entre o particular/universal e o singular/genericamente humano, ou seja, da aparência para a essência, no intuito de desvelar as vias de resistência ultrageneralizadas que impedem a transformação dos nexos de articulação do fenômeno estudado para o concreto pensado.

Para isso, pressupunha ao interlocutor uma concepção e apreensão filosófica que contribuísse para um nível de autonomia coletiva e individual/social e historicamente construída, ou seja, de princípios de reconhecimento, de atividade, de sistematização e de totalidade do ser social, logo, de mediação, segundo Martinelli (1993, p. 136-141), metodologia da qual nos apropriamos.

Ao partirmos dos elementos simples e contraditórios do cotidiano, trazidos para o universo teórico-filosófico-conceitual, e vice-versa, conseguíamos elevar os indivíduos sociais em formação para a capacidade intelectiva acima da imediaticidade alienada e alienante, desvelando um campo de mediações conscientes ética e politicamente duradouras.

Para tanto, pressupunha em conhecer os escritos de Agnes Heller em sua totalidade, como também, o contexto histórico-social em que eles foram construídos. Percebemos que vida e obra se constituíam numa única unidade e que sua contribuição, num primeiro momento, estava relacionada às suas análises da vida cotidiana, portanto, de uma determinada práxis social.

Isso implicaria numa determinada postura na e para a vida social em que o sujeito[144] social se afirmasse como tal, porém, para isso,

144-Segundo Chaiu (1999), sujeito é o indivíduo consciente de sua atividade sensível e intelectual, dotado do poder de análise, síntese e representação, portanto, é o *ser social* em sua *individualidade*, que se reconhece diferente dos objetos que o rodeiam, "[...] cria e descobre significações, ideias, juízos e teorias", ou seja, o mundo a sua volta.

tornava-se necessário buscar momentos de reflexão e de suspensão da realidade social contraditória. Portanto, questionamos: como trazê-los/as para a realidade não-alienada, ou seja, como poderíamos contribuir para uma postura consciente ética e politicamente na e para a vida social diante da alienação da vida social?

É sabido por um grande número de docentes que nos dias atuais, tendo em vista a real condição da mercantilização da Educação, o tempo e a realidade social dos/as discentes, impedem, na maioria dos casos, uma formação de qualidade. Principalmente por encontrar um universo social totalmente desigual, contraditório e que nem sempre possibilita a elevação da cotidianidade para o mundo da abstração. Era preciso algo mais dinâmico e que atendessem aos objetivos propostos.

Porém, isso não implicaria em abandonar os referenciais primários e de base -a Teoria Social de Marx-, mas sim, em buscar um caminho que induzisse ao interesse para descobrir o universo marxiano e marxista, completamente estranho a grande maioria dos/as alunos/as. A teoria helleriana contribuía para este fim ao oferecer uma filosofia da práxis social.

CONHECENDO AGNES HELLER

Agnes Heller nasceu em Budapeste, Hungria, no dia 12 de maio de 1929. De descendência judia, viveu sua infância e adolescência num mundo atingido pela Primeira Guerra Mundial, pela crise de 1929, pela Segunda Guerra Mundial, assistiu a construção da Ex-URSS e do mundo comunista, dividindo espaço com os horrores do nazismo alemão, do nazi-fascismo stalinista, num sentimento nacionalista contra a opressão e a violência dos regimes totalitários.

Agnes Heller, nome de projeção internacional na filosofia contemporânea, foi aluna e assistente de Georgy Lukács, principal expoente marxista no estudo da Estética e da Ontologia do Ser Social. Entre os anos de 1957 a 1971, Lukács formou um círculo de estudos, do qual se destacaram os nomes de Agnes Heller, Ferenc Fehér, György Márkus e Mihály Vajda. Este círculo tinha por objetivo formular uma linha de pensamento baseada nos escritos teórico-filosóficos de Lukács, fazer uma releitura da obra marxiana, principalmente, a de sua juventude,

"[...] É dotado da capacidade de conhecer-se a si mesmo no ato do conhecimento, ou seja, é capaz de reflexão. É saber de si e saber o mundo, manifestando-se como sujeito percebedor, imaginante, memorioso, falante e pensante". (CHAIU, 1999, p. 118). Porém, essas capacidades ou potencialidades só se objetivam no meio social. Assim, o *sujeito* se apresenta enquanto síntese de múltiplas determinações sociais, portanto, ele só é *sujeito* porquê é um *ser social* (ou sujeito social).

buscando, sobretudo a construção de uma ontologia do ser social e de uma "ética marxista".

Autora de vários livros, estudou filosofia na Universidade Eötvös Loránd, em Budapeste, e foi considerada pelo próprio Lukács como o "membro mais produtivo" do grupo de intelectuais que se reuniram ao redor de Lukács. Entre 1956 a 1978, Heller comungava com as ideias de seu mestre e da teoria marxiana. Em 1978, Heller e seu marido Ferenc Fehér foram residir na Austrália por sofrerem perseguições políticas na Hungria. Desde então, Heller percorreu caminhos que cada vez mais a afastaram de suas origens.

Em 1986 foi, juntamente com seu marido, para Nova Iorque para assumir a cadeira de Filosofia e Ciência Política, vinculada ao pensamento de Hannah Arendt, na New School for Social Research, nos Estados Unidos da América. Hoje divide espaço entre os Estados Unidos e a Hungria, proferindo conferências e cursos sobre a sua teoria.

Acreditamos que suas obras escritas até 1978, ou seja, em sua fase marxista, trazem importantes contribuições para a consolidação de consciência ética e política do ser social. Tendo como base a ontologia do ser social, sua teoria sobre a vida cotidiana e as necessidades em Marx e seus escritos sobre a ética, moral e política na visão marxista.

A trajetória intelectual de Heller indelevelmente passa por referenciais teóricos bem distintos, tendo como suporte inicial o pensamento marxista, posteriormente, pós-marxista, existencialista e pós-moderno, segundo Terezakis (2009). Sem a demarcação e contextualização destas bases, o pensamento de Agnes Heller tem sido referendado, muitas vezes, carregado de preconceitos, deformações e analogismos denominado, em grande medida, como pluralista e eclético, pensamento este que não concordamos.

Portanto, ao analisar suas obras dessa fase, buscamos compreender os principais fundamentos da ética marxista, na vertente helleriana, tomando por base as relações e inter-relações sociais estabelecidas pelo ser social na vida em sociedade e as preposições para uma tomada de consciência ética e política do ser social.

No meio acadêmico a grande contribuição do pensamento helleriano estava vinculada a sua Teoria do cotidiano, porém, uma análise mais aprofundada, ou seja, em sua totalidade, nos mostrou que vida e obra se entrelaçam e complementam-se por inteiro. Percebemos que muito mais que contribuir para analisar as relações e inter-relações sociais dos sujeitos sociais e individuais na e para a vida cotidiana, o pensamento helleriano buscava desvelar uma condição ontológica específica do ser social -a sua condição de individualidade-, não em relação a sua condição individualista e egocentrista no sentido liberal, mas sim, em sua condição ontológica de individualidade/singularidade, ou seja,

do ser-em-si-mesmo e do ser-para-si-mesmo[145] e, como tal, passa da condição de particular e genérico, para a de singular e/ou de indivíduo social, ou seja, para sua condição de singularidade. Nessa "antropologia ontológica" do individuo social, pudemos detectar que os sujeitos sociais, pessoas comuns, podem ou não assumirem uma atitude consciente ética e politicamente na e para vida social.

No universo formativo do ser social, é possível despertar à consciência em-si-mesma, com possibilidades para uma consciência para-si-mesma, ou seja, propícia a uma vida social não-alienada e não-alienante. Percebemos em nossas análises que não é possível, na realidade social do mundo capitalista, vivermos fora da cotidianidade alienada e alienante, porém, é possível não nos tornarmos alienando e alienante diante dos fatos mais corriqueiros, imediatos e mecanizados da cotidianidade.

A tomada de consciência permite ao indivíduo social, suspender-se ou elevar-se da condição de alienação que, muitas vezes, está condicionado/a. Em outras palavras, permite que as ações na e para a vida cotidiana apresente-se impregnadas de valores ético-morais e ético-políticos de liberdade e de responsabilidade, portanto, de valores universais. As questões ético-morais e ético-políticas envolvem questões relevantes à vida cotidiana e, portanto, prescrevem um campo de possibilidades e impossibilidades nas relações e inter-relações sociais. A ética e a política só existem porque somos seres da práxis e vivemos em sociedade.

Portanto, não há como ter consciência ético-moral e ético-política sem que haja condições objetivas e/ou subjetivas, e/ou possibilidades objetivas, reais e concretas, ou até mesmo, a criação dessas mesmas possibilidades para a preservação dos componentes essencialmente humanos[146], muito menos se não houver um posicionamento claro e consciente do indivíduo social para este fim. Partindo dessa premissa é que buscamos construir uma metodologia didático/pedagógica para o despertamento dessa consciência ética e política nos/as alunos/as.

Acreditar que é possível mudar a realidade dada e que esse movimento depende inicialmente de uma atitude consciente, em nossa opinião, essa postura já é um posicionamento ético e político consciente, porém, partir para a ação é algo ainda maior, caso contrário, regozijai em achar que nada vale a pena e que é melhor ficar apenas reclamando de braços cruzados: tal é o estado absoluto da alienação.

145- Estas categorias lukacsianas/hellerianas são estudadas por Lukács em suas análises sobre *A Estética* (LUKACS, 1967). Lukács construiu um arcabouço teórico-filosófico-conceitual, onde estudou o ser social, *em-si*, *para-nós* e *para-si*. A categoria *para-nós* assumirá no desenvolvimento helleriano a condição de *comunidade*.

146- "Essência humana" é entendida aqui na concepção de Marx, como os componentes existenciais substantivos para a vida do ser social, ou seja, o trabalho (a objetivação), a sociabilidade, a universalidade, a consciência e a liberdade, possibilidades imanentes à humanidade do gênero humano. (Heller 2004, p. 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomarmos contato com a obra, a vida, o contexto histórico e social e as experiências vividas por Agnes Heller, percebemos que muito mais do que expor um filigrana teórico-filosófico, Heller se apresentou na vida cotidiana como uma individualidade, consciente e responsável pelas suas ações, num cotidiano diverso, plural e contraditório.

Diante dos seus escritos, formulamos uma proposta didático-pedagógica e, ao mesmo tempo, ético-político-pedagógica para o exercício profissional em sala de aula. Fundamentamos nossos estudos numa concepção dinâmica da realidade, procurando compreender os fatos contraditórios da vida social em sua raiz, tendo como objetivo despertar a consciência ética e política do ser social.

A vida de Heller, assim como a de qualquer pessoa, não estava livre das implicações e determinações cotidianas. Era preciso um movimento que impulsionem para uma determinada consciência ético-político-revolucionária.

Não podemos esquecer que em cada momento e contextos sociais há particularidades próprias de cada época, cada estrutura, cada estratificação, cada sistema político-econômico-cultural, enfim, realidades sociais que se apresentam de determinadas formas, contextos, tessituras, como também, cada pessoa reage de uma maneira particular a essas determinações. Contudo, além dessas características, cada indivíduo social reage de determinada maneira diante dos estímulos, necessidades e interesses individuais e coletivos.

Heller trata o ser social como particular que carrega em si sua condição de singularidade (individualidade) e de humano-genérico, capaz de assumir uma atitude consciente na e para a vida. Ao nascermos, desenvolvemos nossas capacidades de comportamento simbólico, ou seja, a linguagem, o pensamento racional, a orientação segundo os valores, "nosso a priori se assim o quiser. [...] Somente a posteriori podem se manifestar em total extensão" (HELLER, 1982, p. 142), em capacidades/potencialidades.

Não somos somente guiados pelos instintos, mas sim, produzimos teleologicamente mediações e objetivações na e para a vida social: "[...] são estas objetivações sociais que devemo-nos apropriar se queremos viver, as que ocupam o lugar de guia atribuindo aos instintos. O que há em nós de estritamente biológico é nossa fronteira. A fronteira absoluta é a moralidade" (Heller, 1982, p. 142-143).

Para Heller, homens e mulheres, nascem e são inseridos numa dada cotidianidade e o seu amadurecimento, em qualquer esfera e em qualquer sociedade, se dá em sua fase adulta: "[...] é adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade" (Heller, 2004, p. 18).

Herdeira crítica de um vasto cabedal cultural e intelectual, bebeu nas fontes teórico-filosóficas de Aristóteles, Kant, Hegel e Marx para compreender a dinâmica da vida cotidiana e a complexa ontologia do ser social na visão marxiana trazida a lúmen por Georgy Lukács, propiciando o debate com seus contemporâneos e o grupo de amigos que se firmaram em torno de Lukács.

Todo o percurso realizado em torno da tematização helleriana acerca do complexo mundo de sua "antropologia ontológica" do ser social, nos permitem afirmar que a postura por ela assumida e defendida em seu córpus teórico impulsiona na direção da tomada de consciência ética e política na e para a vida social.

Heller é um verdadeiro produto do seu tempo. Uma mulher, uma presença, uma experiência. Uma mulher que chegou a condição de sujeito de sua própria história e que suscita interrogações, dúvidas e especulações. Uma presença que não ficou calada nem estática diante dos mais diversos momentos e situações, até mesmo atrocidades e fatalidades próprias de sua época.

BIBLIOGRAFIA

Barroco, Maria L. S. (2008)
Ética: fundamentos sócio-históricos. São Paulo: Cortez. (Biblioteca Básica do Serviço Social; v. 4).

CRESS/SP. (2008)
Legislação Brasileira para o Serviço Social: coletânea de Leis, decretos e regulamentos para instrumentação do/a assistente social. 3ª Ed. São Paulo. CRESS/SP.

Chaui, Marilena (1999)
Convite à filosofia. 12ª Ed. São Paulo. Ática.

Iamamoto, Marilda Villela (2005)
O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 8ª Ed. São Paulo, Cortez.

Heller, Agnes (2004)
O Cotidiano e a História. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra.

---------- (1982)
La revolução de la vida cotidiana. Trad. Gustau Muñoz, Enric Pérez Nadal e Iván Tapia. Barcelona: Península.

---------- (1983)
A filosofia radical. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Editora Brasiliense.

---------- (1978)
Teoría de las necesidades en Marx. Trad. J. F. Yvars. Barcelona: Península.

---------- (1978a)
O homem do Renascimento. Trad. Conceição Jardim e Eduardo Nogueira. Lisboa: Presença.

---------- (1977)
Sociología de la vida cotidiana. Trad. J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Península.

Lukács, Georg. Prefácio (junho de 1971)
Em Heller, Agnes. Sociología de la vida cotidiana. Trad. J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1977.

---------- (1979)
Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais em Marx. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo, Ciências Humanas.

Martinelli, Maria Lúcia (1993)
Notas sobre mediações: alguns elementos para sistematização da reflexão sobre o tema. Disponível em: Serviço Social e Sociedade, Nº 43. Ano XIV. São Paulo: Cortez, dezembro de 1993, p. 136-141.

Marx, Karl (2011)
Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858, esboço da crítica da economia política. Trad. Mario Duayer; Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro, Ed. UFRJ.

---------- (1997)
O 18 Brumário e cartas a Kugelmann. Trad. Leandro Konder e Renato Guimarães. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Marx, Karl; Engels, F. (2007)
A Ideologia Alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Fererbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Org., trad., prefácio e notas de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Netto, José Paulo (2011)
Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo, Expressão Popular.

---------- (2010)
Uma face contemporânea da barbárie. Texto da comunicação de José Paulo Netto na seção temática: "O agravamento da crise estrutural do capitalismo. O socialismo como alternativa à barbárie", no III Encontro Internacional "Civilização ou Barbárie". Sepre, 30-31 de outubro/1º de novembro de 2010. Disponível em: pcb.org.br/portal/docs/umafacecontemporaneadabarbarie.pdf

---------- (1999)
A construção do Projeto ético-político do Serviço Social frente à crise contemporânea. In Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 01. Brasília: Cead/ABEPSS/CFESS.

Terezakis, Katie (2009)
Engaging Agnes Heller: a critical companion. Lanham; Boulder; New York; Toronto; Plymouth: Lexington Books.

Tertuliam, Nicolas (1999)
O grande projeto da Ética. Revista Ad Hominem. São Paulo, Ad Hominem, Nº 1, t. 1, p. 125-138.

VERONEZE, Renato Tadeu (2006)
As reflexões estéticas na perspectiva lukasciana: uma expressão ontológica da realidade social. Pesquisa realizada pelo Programa de Iniciação Científica do Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé - UNIFEG. Guaxupé: UNIFEG.

---------- (2011)
Introdução ao pensamento filosófico em Marx: a ontologia do ser social. Monografia apresentada ao curso de pós-graduação latus sensus da Pontifícia Universidade Católica - PUC/Minas, campus de Poços de Caldas - MG, como pré-requisito para a obtenção do título de especialista em Desafios da Filosofia Contemporânea, sob orientadores do Prof. Dr. Gérson Pereira Filho e da Profª. Msª. Cláudia Ferreira Galvão. Poços de Caldas: PUC/MG, 2011.

PRESENTACIÓN Y SÍNTESIS DE LOS DIFERENTES EJES TRABAJADOS EN EL XXI ENCUENTRO NACIONAL DE FEDERACIÓN ARGENTINA DE UNIDADES ACADÉMICAS DE TRABAJO SOCIAL (FAUATS)

Mag. Myrian E. Barone

Dpto. de TS -FHyCS-UNaM

Tucumán 1946, Posadas, (3300), Misiones, Argentina

Presentar los trabajos expuestos en los diversos ejes temáticos, las discusiones generadas y los aportes efectuados en el marco del XXI Encuentro Nacional de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS) en Posadas, Misiones, sin lugar a dudas es una tarea compleja y ambiciosa. ¿En qué sentido? Podría haber múltiples respuestas a este interrogante, pero básicamente en relación a que todo relato, toda lectura, conlleva la visión y re-visión de diferentes enfoques, perspectivas múltiples, a rupturas, a no rupturas, en fin a una serie de acciones, propias de la actividad científica, pero que obligan a la construcción del conocimiento, de una manera amplia como si se tratara de una especie de cartografía de las controversias, para apelar a la idea de Latour (2004). ¿De que se trata esto? Muy sencillo, es el ejercicio de elaboración de los dispositivos para observar y describir especialmente el debate en las unidades académicas y por lo tanto, es una tarea colectiva alimentada por el trabajo de una gran comunidad de profesores, investigadores, alumnos, en fin por la comunidad educativa, en el sentido más amplio del término. ¿Ahora que plantea la controversia? son situaciones donde discrepan los actores (o mejor, se ponen de acuerdo sobre su desacuerdo). Las controversias comienzan cuando los actores descubren que estas no pueden ignorarse y las controversias finalizan cuando los actores logran llegar a un compromiso sólido para acordar de manera conjunta. Cualquier cosa entre estos dos extremos (el frío consenso del desconocimiento recíproco y el consenso caliente del acuerdo y de la alianza) se puede definir como una controversia. Este espacio, el de las controversias, el de la lectura, el de la síntesis, el del artículo, tienen como objetivo, hacer del conjunto de saberes aquí plasmados, una oportunidad para construir un dialogo imaginario entre

los diversos actores involucrados, los que asistieron, los que expusieron, los que escribieron y aquellos lectores que no hicieron ninguna de las actividades anteriores, pero que se encuentran con una preocupación semejante: restituir a la formación del Trabajador Social su carácter científico y político.

En ese contexto se plantean varios desafíos, entre ellos, el desafío de repensar nuestra/toda la/s práctica/s docente/s, en este contexto pero también en nuevos contextos, nuestra interpelación a conceptualizar sobre la tarea de enseñar más allá del aula y de los procesos estrictamente didácticos. El desafío de generar nuevas alianzas entre las entidades más diversas, el desafío de resquebrajar unidades sociales que parecían indisolubles y que repentinamente pueden romperse en una pluralidad de fragmentos en conflicto, resultando tal vez, aquello "de la construcción de nuevos universos...".

Los ejes propuestos por el Encuentro para presentar diferentes trabajos y a través de los cuales se canalizaron los debates, los encuentros y desencuentros, fueron:

1-Políticas y Procesos de formación docente para la enseñanza superior / universitaria.

2-Formación y prácticas vinculadas a los procesos de ingreso y retención de estudiantes.

3-Formación y prácticas relacionadas con la promoción del egreso y con la producción de Tesinas y Trabajos Finales de graduación.

4-Estrategias para la formación en prácticas interdisciplinarias.

5-Formación y prácticas en relación a la cuestión metodológica en Trabajo Social.

6-Formación y prácticas en nuevas tecnologías / Educación a Distancia.

A continuación, se despliegan los relatos y presentaciones de cada uno de los ejes, los principales aportes ocurridos en ese marco y las instancias de reflexión o aportes acontecidos durante el debate.

Los diversos trabajos planteados en el Eje 1 -Políticas y Procesos de formación docente para la enseñanza superior / universitaria y Eje 6 Formación y prácticas en nuevas tecnologías / Educación a Distancia coinciden en señalar, sin lugar a dudas, que una línea prioritaria en los ámbitos académicos, es la formación. Además, realizan una interpelación, los expositores, al concepto de políticas públicas en relación con las posibilidades reales de acceso a la educación superior, la democratización en el acceso a la educación universitaria, poniendo en debate las deudas que tiene la universidad pública con quienes no son residentes en sus áreas, y no pueden trasladarse a estudiar a los grandes centros urbanos, considerando a la educación a distancia como una respuesta a ello. Se debatió en relación con la Incidencia del capitalismo y gran-

des organismos internacionales en las políticas estatales, especialmente en la República de Brasil, perjudicando a la población en relación con el derecho constitucional en acceder a través de la educación pública, a la calidad de la formación profesional en la educación superior, en desmedro de ello se resalta la creación de muchos cursos de educación superior a distancia, avalados por la legislación nacional, como así también la extensión de espacios académicos privados que ofrecen una visión del hombre, a histórico, despolitizada y a crítica. Por el contrario, las discusiones coinciden que la formación de un profesional crítico conlleva a que conozca los procesos históricos, la actualidad política regional y los cambios en la direccionalidad que estos imponen, y en esa línea una de las propuestas se enmarca en la formación de trabajadores sociales en una perspectiva socio jurídica (trabajo social forense) que atiende diversos niveles de integración disciplinar que demandan los sistemas de administración de la justicia en el Estado moderno (vinculado a cambios normativos y "nuevos paradigmas jurídicos"). Otro aspecto, instalado en la discusión, tiene relación con la presencia de los jóvenes en los espacios públicos, retomando lugares en las instituciones políticas tradicionales. Los ponentes consideran que los jóvenes buscan en la política distintas formas de expresión, lo que significa un mayor compromiso de la universidad de atender y asegurar las adecuadas y mejores respuestas a los mismos, para que su proyección como ciudadanos y futuros profesionales partan de la experiencia inclusiva y no a la inversa. En esto tienen un papel relevante los trabajos de investigación y extensión, consideradas como herramientas valiosas para el debate y la divulgación. Otro desafío se presenta en relación con la formación profesional de aquellos estudiantes que han egresado de secundarios para adultos, mayores de 35 años, objeto de numerosos cuestionamientos, con dificultades en el aprendizaje.

En relación con los aspectos teóricos, se puso en valor la cuestión de la Universidad como un bien nacional, público y colectivo, y por lo tanto, con la responsabilidad de interpretar y reinterpretar el sentido de la historia, los ideales y los valores de nuestra sociedad. En ese marco, la disciplina del TS en el campo de la ciencias sociales, es un interlocutor con otras disciplinas y actores sociales tanto en ámbitos académicos como en la disputa cotidiana en el campo de la política pública, de la intervención social y de la producción de conocimiento cualificado de cara a las necesidades sociales y a las expresiones conflictivas de los y nuestros pueblos. Avanzando en los debates sobre la formación profesional (de grado, de posgrado, continua etc.) y los proyectos profesionales que allí se ponen en juego. Además se avanzó en relación con las especializaciones como en el caso de la Especialización Trabajo Social Forense o Trabajo Social en perspectiva socio jurídica, capaces de con-

ducir complejos procesos de intervención socio familiar y comunitaria en el marco de los derechos humanos, la igualdad y la justicia social.

Es relevante el debate acerca de nudos y tensiones en la formación de los Trabajadores Sociales, en los Ciclos de Complementación Curricular, hoy, se enfrenta a discusiones que se reavivan en función de las características del momento socio-histórico particular que nos encuentra y de las propias demandas, necesidades y perfiles de formación profesional que están en disputa.Es necesario interrogarse acerca de formas de fortalecer la educación gratuita, la presencia pública laica y educación universal de calidad profesional en trabajo social, en los tiempos neoliberales actuales del capitalismo maduro y preguntarnos entre otros cuestiones: ¿Cuáles son los intereses políticos que subyacen a las inversiones públicas con empresas privadas que proporcionan educación a la población paga?

En relación con las dificultades plantean la cuestión de que nuestros estudiantes son la primera generación de universitarios, agregando un factor de presión y desconocimiento respecto a esta nueva cultura a la que están intentando incluirse. Si a ello se le suma el no sentirse preparados por la escuela secundaria para afrontar los desafíos que la universidad presenta y además el alto valor simbólico que para muchos representa, hace que se perciba el acceso y permanencia como una meta inalcanzable. Son escasos, e incluso aislados los espacios curriculares, académicos que están mirando, estudiando, tratando de comprender lógicas, motivaciones, intereses, trayectorias, apuestas de lo que genéricamente podríamos denominar organizaciones juveniles.

En cuanto a los Facilitadores en términos de Política Universitaria, se promueve la vinculación de los claustros universitarios con su entorno social inmediato. Existe un período de políticas proactivas en pos de acrecentar, mantener y afianzar la vinculación entre la universidad y el medio social. Importa que los estudiantes se apropien de la cultura universitaria a través de diferentes intervenciones y ubicarnos a los TS en el lugar de facilitadores, como guía y andamiaje de su integración en la construcción de un proyecto trascendente.

En el Eje 2: “Formación y prácticas vinculadas a los procesos de ingreso y retención de estudiantes”, los trabajos presentados plantean una recurrente mirada a los procesos formativos de los profesionales del Trabajo Social. Si bien, cada una de las exposiciones efectúa distintos recorridos, las ponencias trabajan puntualmente significando, re-significando y valorando espacios del proceso de enseñanza y aprendizaje que derivan en nuevas propuestas pedagógicas.

Las presentaciones abordan particularmente la evaluación, las tutorías y las prácticas pre profesionales en el marco de las unidades académicas a la que pertenecen los expositores. Los objetos de las presentaciones varían entre: la reflexión del momento de la evaluación como

práctica controvertida en el proceso de enseñanza y aprendizaje -una herramienta más en la tarea docente y la importancia de la participación de los estudiantes en dicha instancia-; la reflexión crítica sobre la existencia del espacio de apoyo al proceso de aprendizaje denominado tutorías -valorando positivamente el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, el proceso de apropiación del conocimiento-; el análisis y la reflexión crítica sobre el desarrollo de las prácticas pre profesionales de los estudiantes de trabajo social como eje vertebrador del conocimiento.

Otro núcleo de exposiciones tiene relación con: las diversas tradiciones identificadas en los procesos de enseñanza del trabajo social; las prácticas relacionadas con el ingreso de los estudiantes en la universidad a los efectos de lograr la permanencia de los mismos y por último, las prácticas de enseñanza aprendizaje en el primer año de la universidad, considerando al estudiante como un "recién llegado" a una comunidad y a una cultura nueva, propiciando prácticas que de a poco lo vayan integrando a la misma.

En cuanto a las propuestas relacionadas al cursillo de ingreso a la universidad se menciona la importancia de la articulación entre el ciclo básico y la enseñanza superior. Generando un espacio donde no exista el sentimiento de exclusión, privilegiando el ingreso y la bienvenida de los alumnos a la vida universitaria. En relación a las dificultades planteadas, se mencionan la organización del trabajo en sí, comprendiendo cuestiones vinculadas a la conformación de los equipos de trabajo de docentes de diferentes carreras, con expectativas diferentes en torno al cursillo de ingreso, las temáticas abordadas, los textos trabajados, entre otras.

Todas las exposiciones se basan en experiencias desarrolladas al interior de asignaturas en diferentes unidades académicas de Trabajo Social en el marco de los planes de estudio vigentes y en procesos de revisión con el fin de provocar procesos de reflexión colectiva. Además coinciden en la necesidad de promover en todos los ámbitos formativos un sentido reflexivo, crítico y constructivo del conocimiento en estudiantes y docentes de forma participativa.

En cuanto a las orientaciones teóricas que guían esos procesos reflexivos son marcos de teoría social contemporánea como Bonaventura de Souza Santos y Pierre Bourdieu. Por otro lado autores vinculados a la educación como Carlino, Paula; Echeverria Samanes Benito, Alvarez Mendez, Celman, Camilloni Alicia, entre otros. También se utilizan autores como: Aquin Nora, Escalada Mercedes, Carballeda Juan Manuel, Ruth Parola y Carnevali, Sánchez.

Las presentaciones plantean propuestas de mejora, adecuación, superación, etc. de los temas que se abordan en los contextos específi-

cos, aportando inclusive ejemplos concretos de procesos de cambios al interior de una cátedra.

Una cuestión novedosa se relaciona con los espacios tutoriales, en el cual el centro de la escena en el proceso formativo es ese "otro" momento de enseñanza -aprendizaje además de los conocidos espacios de clases (teóricas y prácticas). Asimismo el texto sobre la evaluación introduce la perspectiva y participación de los sujetos "evaluados" -los estudiantes- como variante significativa.

La mayoría de las ponencias coinciden en señalar la necesidad de priorizar los procesos reflexivos grupales y valorizando el uso de la tecnología. Los objetivos de enseñanza planteados a estudiantes de primer año deben apuntar además de los contenidos, a desnaturalizar los pre conceptos acerca de la realidad social e incorporar categorías para el análisis desde una perspectiva teórica - metodológica que les permitan establecer las relaciones entre el contexto y los elementos constitutivos del campo profesional.

En el Eje 3 se abordó la Formación y prácticas relacionadas con la promoción del egreso y con la producción de Tesinas y Trabajos Finales de graduación. El objeto de trabajo de estas ponencias está referido a las acciones que se llevan a cabo en relación al egreso de los estudiantes de las carreras de Trabajo Social. Las mismas plantean explícitamente una debilidad explicita y presente en diversas carreras de universidades argentinas: bajos índices de egreso registrados en relación a la matrícula que presentan esas mismas unidades académicas.

En términos generales, los expositores plantean un diagnóstico relacionado a las características que presentan la asignatura del plan de estudio, en la cual el estudiante debe realizar el proyecto de su trabajo final. En la mayoría de ellos, la asignatura está contenida en el último año, junto a otras materias, específicas y/o metodológicas que le demandan a estudiante una gran carga horaria para el cumplimiento de los objetivos. También la disponibilidad de recurso humano por parte de las unidades académicas, representa una dificultad para el acompañamiento al alumno en este trayecto.

Por otro lado, las cuestiones de índole organizacional referidas a cuestiones de índole administrativas-burocráticas que en ocasiones llevan, por desconocimiento o información contradictoria, a lentificar el proceso de egreso.

Y por último, a estas cuestiones deben agregarse aquellas relacionadas a la escasa competencia en la producción escrita y oral con la que ingresan los estudiantes que no es particularmente trabajada durante el trayecto formativo.

Las principales propuestas que plantean los expositores para abordar la cuestión, están referidas a reforzar el acompañamiento del estudiante en el proceso de producción de su trabajo final. En principio

aportando recursos humanos calificados para tal fin, bajo la figura de tutor. Y por otro lado, reforzar el espacio curricular, de manera que el mismo este planteado atendiendo las reales demandas y necesidades del estudiantado.

Sin duda, todas las propuestas están basadas, en el diagnóstico y detección temprana de la situación del estudiante y las fortalezas y debilidades que presenta este en relación a la producción de su trabajo final para el egreso.

Otro tema no menor, es lograr la articulación intercátedra con el objeto que esto favorezca, no solo la formación académica, sino también a optimizar los tiempos de los que dispone el estudiante.

En uno de los casos se ejemplifica con un proyecto de extensión realizado desde la cátedra donde se produce el trabajo final, con el objeto de reforzar el acompañamiento al estudiante.

En relación con los aspectos facilitadores, para revertir los bajos índices de egreso de las carreras, se mencionan aquellos relacionados, en principio al reconocimiento desde las unidades académicas, de una situación no deseable acerca del índice, y por otro lado, en muchos casos ya se implementaron acciones para atender las cuestiones detectadas en torno a la situación descripta.

En cuanto a las dificultades, principalmente están relacionadas, a los escasos recursos docentes afectados a la asignatura en donde se debe producir el trabajo final, y en algunos casos, aun no están definidos o no son claros, ni siquiera los lineamientos de trabajo para la elaboración del trabajo final.

Las propuestas para atender la situación han sido variadas:

- Revisar el plan de estudio a los efectos de resignificar la asignatura donde se enmarca la producción del trabajo final con diferentes modalidades, requisito para el egreso.
- Incluir la figura de tutor desde el inicio del trayecto formativo.
- Incorporar sistemáticamente la realización de un diagnóstico acerca de la situación de los estudiantes.
- Implementación de seminarios relacionados a cuestiones metodológicas y área de interés para el estudiante.
- Incluir otras modalidades de trabajo para la elaboración de los trabajos.

El Eje 4- Estrategias para la formación en prácticas interdisciplinarias planteo en las diferentes ponencias la relación con el desafío de lo interdisciplinario. La interdisciplinariedad planteado con la generalización de formas cooperadas de investigación, a la producción de cambios estructurales en las instituciones científicas y universitarias, así como a nuevas relaciones entre la sociedad y los sectores productivos. En el contexto educativo, la interdisciplinariedad, plantean las ponencias se

evidencia a través de prácticas específicas en el aula; en relación con la visión multidimensional de los fenómenos. La formación requiere un modelo de currículo abierto y flexible para formar profesionales críticos. La interdisciplina, más que un término, plantean debe ser una estrategia pedagógica, que conceptualice los propósitos y la planificación del proceso, con una previa evaluación del sistema educativo.

Otra cuestión es sin lugar a dudar la sinergia de las funciones universitarias y los aportes a la interdisciplina. Los procesos de formación profesional se construyen con insumos que van más allá de las cátedras específicas, o de los recorridos curriculares obligados, caminos de juego entre la diversidad de las funciones, la especificidad profesional y los diálogos interdisciplinares. Emergen también las propias condiciones y/o rasgos de la disciplina en la que los estudiantes aspiran formarse. Supone además una construcción del objeto de conocimiento que aportan y desarrollan una nueva cuestión. La interdisciplina no es simplemente la suma de diversas disciplinas, sino la construcción de un nuevo modo de entender y abordar al sujeto. Entonces, se incorporan objetivos que promueven la integración de otras disciplinas y los tiempos-espacios de trabajo tendientes a la construcción colectiva de propuestas técnico operativas.

Un tercer elemento está relacionado con el desafío pedagógico de propiciar usuarios críticos de las tecnologías en Trabajo Social. Ninguna de las nuevas tecnologías por si solas aportan a procesos de problematización sino se tiene en claro los objetivos para los cuales se van a utilizar. Las tecnologías deben acompañar -no reemplazan- los procesos de formación académicos. El papel del docente con las TIC continúa siendo central para orientar estos procesos.

Estos trabajos comparten la consideración del contexto educativo, si bien son propuestas diferentes se enmarcan en la formación de los alumnos como nuevos recursos necesarios en el campo disciplinar, capaces de dar cuenta ante las nuevas configuraciones de las problemáticas sociales actuales. La necesidad de integrar al docente/ estudiante insertándose o incurriendo en las áreas de docencia, investigación y extensión que favorezca la formación de los alumnos y opere como la antesala de las prácticas interdisciplinarias.

Las Principales propuestas se dan en relación:

1- al debate sobre le necesidad de construir una red de conocimientos que no solo mire las partes y procesos aislados de los problemas sociales, sino que también permita entender los problemas como resultado de la interacción y dinámica de sus partes.

2- comenzar a promover estrategias provocadoras y transformadoras.

3- una necesaria relectura de los espacios, sujetos y objetos de la intervención profesional, tanto de los saberes como de las prácticas.
4- que las tecnologías se conviertan en herramientas que propicien los procesos de enseñanza aprendizaje.

Las Dificultades de este proceso se relación con:
-Lo incompleto de cada una de las miradas y la necesidad de un espacio de construcción.
-Una perspectiva de lo teórico- metodológico reducida a lo instrumental y una reactualización de un pensamiento utilitario que preconiza, para el Trabajo Social, el trabajo voluntarista y la atención de lo "urgente".
-Respetar la procedencia y la autoría de los materiales que se trabajan en internet.

En relación a los aspectos que facilitan estas cuestiones se encuentran:
- las experiencias docentes, de investigación y de extensión universitaria.
-La tecnología simplifica enormemente la generación de contenido, debido a la facilidad de manejo de los gestores de blogs.
-La incorporación de las TIC irá en el sentido de favorecer usuarios críticos (docentes y estudiantes) de las mismas.

Como propuesta se pretende:-Brindar posibilidades concretas de entrenamiento durante la formación académica. La tarea docente y sus instancias evaluativas, su vinculación con los estudiantes, en tareas de producción conjunta, asesoramiento, etc. Y posibilidades de gestar mediante la acción docente procesos de autonomía estudiantil que deriven luego en formas de ejercicio autónomo que las cátedras promuevan la capacidad para comprender, capacidad de juicio y lectura crítica de los espacios sociales institucionales y las prácticas profesionales, sin dificultades para la intervención, una visión que involucre la interdisciplina durante procesos de formación que se centran en lo disciplinar en las aulas:

- trabajar de manera pedagógica con los estudiantes a partir de entornos virtuales y el aprendizaje virtual apuesta a un proceso de (re)construcción personal de ese contenido que se realiza en función de lo aprendido.

Este sin dudas, Eje 5- Formación y prácticas en relación a la cuestión metodológica en Trabajo Social, fue el que concito el mayor interés por parte de los asistentes al encuentro. Tuvo 3 mesas de trabajo con más de cinco ponencias cada una de ella, todas giran en torno a la for-

mación y prácticas profesionales y en este sentido se podría mencionar que se visualizan algunas similitudes, más allá de las particularidades de cada experiencia presentada. Todas las producciones constituyen el resultado de experiencias desarrolladas por los docentes de las diferentes Universidades, en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Las ponencias se ubicaron en diferentes asignaturas para el desarrollo de las mismas: TS III, Introducción al Trabajo Social, Práctica Profesional III y IV, METIS II, TS II.

La variedad de asignaturas abordadas, permite realizar un amplio análisis respecto al proceso enseñanza - aprendizaje en Trabajo Social en las diferentes instancias formativas. Todas y cada una presenta análisis en los cuales sea cual fuere la unidad académica, lo nodal es lo dialéctico entre alumno - docente, la práctica docente y la formación profesional, se presenta como una tríada que engloba el proceso de enseñanza - aprendizaje. El mismo pretende posibilitar una construcción en conjunto, reconociendo las debilidades en la formación, la intervención y lo metodológico, pero paralelamente exponiendo y proponiendo enfoques, encuadres y marcos conceptuales (desde diferentes disciplinas) que permiten la transformación.

Los trabajos presentados en sus objetivos pretenden: reflexionar, socializar, caracterizar e indagar, todo ello relacionado al proceso de enseñanza - aprendizaje. Un tema profundizado tiene relación con el "ejercicio profesional" en la contemporaneidad en el marco de la formación de los/as futuro/a los/as trabajadores/as sociales.

Los trabajos elaborados presentan puntos de encuentro en cuanto al marco referencial utilizado: a modo de ejemplo se menciona: "que los procesos sociales no son producto de hechos o sujetos aislados", "que la opción metodológica desde una perspectiva dialéctica permite la comprensión de los fenómenos sociales en su complejidad", "cuestionar el proceso endógeno del campo disciplinar", "reconocimiento de dificultades históricas de la profesión", "facilitar construcción de aprendizajes", "el estudiante como sujeto y protagonista de su aprendizaje orientado a formar un sujeto reflexivo y crítico", "reconocimiento y valorización de los conocimientos previos".

En cambio, entre los aspectos que los diferencian se encuentran "la tensión entre los objetivos que se propone alcanzar una asignatura introductoria y la multiplicidad de hechos que inciden negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje", "la participación de los actores a lo largo de todo el proceso de intervención es importante pero al mismo tiempo que se reconoce como uno de los temas más difíciles de incorporar", "las producciones realizadas por los alumnos son el insumo para el proceso de enseñanza-aprendizaje", "en el marco de la relación dialéctica estudiante-docente con el acompañamiento permanente en la construcción del objeto de investigación" y "las representaciones

de los alumnos respecto a la práctica profesional". Desde la perspectiva docente todo lo expuesto es un despliegue de aportes, que son maneras de ser en la situación áulica y en la práctica profesional.

Según los expositores son varios los desafíos del Trabajo Social es el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la tríada mencionada. Desde allí se pretenden lograr espacios que posibiliten alumnos protagonistas de su formación, activos, reflexivos, críticos en la problematización de la cuestión social, desde la complejidad, desde la participación real del otro, considerando la trayectoria académica del alumno. Como la revisión constante de las prácticas docentes que redundan en la formación de los profesionales. Todo ello atravesado por lo metodológico que es parte esencial de la formación y que es tema de debates constante, como también las debilidades que se manifestaron históricamente en la profesión.

Un aspecto relevante está conformado por las discusiones sobre las prácticas integradas. Las mismas se encuentran fundamentadas teórica y metodológicamente, haciendo hincapié en las principales ventajas (Continuidad en la temática de trabajo, Continuidad de los referentes más allá de situaciones laborales, personales e institucionales desfavorables, Involucramiento de los referentes), desde una ubicación, de alguna institución o a partir como lo explicita de un grupo o comisión multiactoral que define los lineamientos de la intervención.

Una de las propuestas esta en relación con el practicum para introducir estrategias de enseñanza innovadora a los fines de articulación de asignaturas de diferentes niveles, integrando a los estudiantes en torno a un proyecto de trabajo de campo.

Las prácticas integradas -a partir de las ponencias- privilegian las coordenadas de espacio (territorio) y tiempo (años de cursado de las asignaturas especificas del campo disciplinar) y permitiendo dimensionar adecuadamente la idea de proceso que contienen los fenómenos sociales y la importancia de la misma en la de-construcción de lo construido en el sentido de lo construido como componente del status quo. Entre las fortalezas señalan en que se ha constituido en una alternativa novedosa, con intencionalidad de producir rupturas frente a lo tradicional por cuanto su desarrollo presenta aproximaciones al modelo profesional crítico y reflexivo, habiendo logrado dejar huellas en los sujetos con transformaciones como personas.

Otros aspectos están en relación con la incorporación de la categoría de cuestión social y la investigación en la formación profesional. La primera de ellas permite instalar la concepción relacional y que la realidad social opera como un conjunto de partes interrelacionadas e interdependientes formando una estructura donde el todo (lo material y simbólico) otorga sentido a las partes. Convergen actores, acciones y estructura en un todo que se refleja en la singularidad de las situaciones

y acciones de la vida cotidiana de los sujetos que están enmarcadas en una estructura como totalidad.

Este eje conto además con reflexiones producto de procesos de docencia e investigación en torno a dos conceptos: el de curriculum nulo y el de producción de ausencias a modo de caja de herramienta para un acercamiento al problema de la formación en Trabajo Social. El objeto es dialogar con las categorías del curriculum nulo y producción de ausencias. La categoría curriculum nulo otorga la oportunidad de interpelar la formación en TS a los fines de detectar silencios y rupturas. Es decir aquello que no se está enseñando, en relación a que lo no dicho es productivo en su ausencia. La propuesta del trabajo "implica reparar en algunos aspectos de aquello que en la forma de curriculum nulo, se proscribe, hacerlo visible para incorporarlo como agenda en la formación.

Esta es una pequeña síntesis de la riqueza inconmensurable que se produjo en relación con los trabajos en los diversos ejes y que de alguna forma contiene el debate posterior. Aunque no contiene el debate del regreso, del regreso a la tarea, a las unidades académicas, al encuentro con el otro y el nosotros. Es en este sentido, cada uno de los actores podrá concluir esta tarea inconclusa.

ENCUENTROS REGIONALES

ENCUENTRO REGIONAL DE BUENOS AIRES DE LA FEDERACIÓN ARGENTINA DE UNIDADES ACADÉMICAS DE TRABAJO SOCIAL

La Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social ha previsto desarrollar su XXI Encuentro Nacional, en la ciudad de Posadas, provincia de Misiones, los días 28,29 y 30 de agosto próximos.

Como momento previo se dispusieron encuentros regionales preparatorios, donde trabajar con los temas seleccionados para dicho evento, con el propósito de debatir, intercambiar y reflexionar respecto de las características que presentan las instituciones en términos de "Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social", atendiendo las particularidades de cada región.

Las Unidades Académicas que conforman la Región Buenos Aires convergieron en un encuentro organizado por la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Humanas, de la UNCPBA, los días 5 y 6 de julio en la ciudad de Tandil.

Las jornadas se organizaron en relación con la temática central del encuentro nacional, y se dispusieron cuatro paneles de intercambio, contemplando los siguientes temas:

- La formación profesional del Trabajo Social: tendencias y experiencias actuales en las universidades públicas de la provincia de Buenos Aires.
- La intervención pre-profesional en las prácticas de Trabajo Social.
- La formación profesional y las problemáticas del estudiante universitario en la actualidad.
- La investigación en la formación profesional: propuestas curriculares y la experiencia de la elaboración de la tesis de grado.

Estuvieron presentes representantes de las UU AA de las Universidades Nacionales de La Plata, Lujan, Lanús y Tandil y del Instituto de Educación Superior N° 31 de la ciudad de Necochea. La exposición estuvo a cargo de docentes de las mencionadas universidades y también estudiantes de Tandil en dos mesas (las que tenían como tema de debate las prácticas pre-profesionales y el ingreso a la universidad), y quienes participaron en el auditórium fundamentalmente fueron docentes de esos lugares.

Se debatió y reflexiono en torno a las particularidades que asumen las prácticas de enseñanza-aprendizaje en la formación de los futuros trabajadores sociales de la región, observándose heterogeneidades en ellas en función de diferentes factores:

- Las características institucionales. En cuanto a organización: La Plata es facultad, en Tandil es una carrera de la Facultad de Ciencias Humanas que reúne a 8 carreras en total (Turismo, RR II, Gestión Ambiental, Profesorados y Licenciaturas en Geografía, Educación Inicial, Ciencias de la Educación, Historia) en Lanús depende de un Departamento, el de Salud Comunitaria, el cual comparten con otras carreras (Enfermería y Educación Física), en Luján se dicta en tres sedes de las que posee la universidad: San Miguel, Campana y Luján propiamente dicho. En relación con lo anterior también depende la matrícula y la disposición de presupuestos propios o compartidos, lo cual implica diferencias en cuanto a gastos e inversiones en infraestructura, recursos humanos (docentes y no docentes), becas estudiantiles. En este sentido se destaca La Plata, que por ser Facultad posee autonomía presupuestaría lo cual favorece el desarrollo de las distintas dimensiones de la formación: docencia, investigación y extensión.
- Las características de los planes de estudio, en cuanto a años de duración (en Lanús la duración es de 4 años cuando en las otras es de 5), cantidades de materias, elaboración o no de trabajo final o de tesis para su culminación (por ejemplo La Plata no contempla para su graduación la entrega de un trabajo final), prácticas pre-profesionales (en territorios y/o instituciones; grupales y/o individuales).
- Las características de los estudiantes en cuanto a edades de ingreso a cursar la carrera, tiempo de permanencia y duración de los estudios de grado, coexistencia de dedicación de horas de estudio con trabajo y atención de familiares a cargo (por ejemplo en Tandil mayoritariamente los ingresantes son recién recibidos de la escuela media, en su mayoría no trabajan, no tienen personas a cargo y dependen económicamente de sus padres).

Como conclusiones de este encuentro regional se pueden resaltar las coincidencias:

- Todas brindan una formación generalista en relación con las incumbencias profesionales de la disciplina, en el marco de las ciencias sociales. Resaltan que la formación de grado debe contemplar el desarrollo de las dimensiones técnico-operativas, teórico- metodológico y ético-políticas de la práctica profesional, vinculando los objetivos, las aspiraciones, finalidades y desafíos de la profesión con los procesos sociales más complejos y totalizantes, y los proyectos de sociedad.
- Todas se encuentran en proceso de modificar su Plan de Estudios actual o recién lo han modificado, como en el caso de Tandil que el vigente data del año 2010.
- Poseen título final de Licenciado en Trabajo Social, aunque Lujan tiene también un título intermedio (Técnico universitarios en Minoridad y Familia) y Lanús ofrece un ciclo de complementación curricular para acceder al título en el ámbito universitario.
- Todas contemplan el ingreso, la permanencia y la graduación como momentos particulares de la formación, y por ende definen proyectos específicos como cursos de ingresos, tutorías de estudio, talleres y/o acompañamientos pedagógicos para la elaboración del trabajo final.
- Todas ofrecen instancias para el desarrollo de prácticas pre-profesionales, con sus particularidades a partir de la inclusión de dichos espacios en distintas asignaturas de los planes de estudio. Por ejemplo, La Plata incluye estas instancias los cinco niveles de las materias troncales (Trabajo Social I a V), mientras que en Tandil las prácticas se desarrollan en una materia troncal paralela a los Trabajo Social, denominadas Seminario Permanente sobre Procesos de Intervención I (I a III nivel) y II (IV y V nivel).
- Todas coinciden en remarcar la importancia de contemplar instancias y/o dispositivos de formación pedagógica para los docentes de grado.

Por último, es importante destacar que en el espacio dispuesto para recuperar lo trabajado durante los dos días a modo de conclusiones, surgieron otros temas, también importantes de retomar en otras instancias de debate y reflexión del colectivo profesional:

- Representaciones estudiantiles y docentes ante FAUATS. En este sentido se expuso como preocupación la escasa participación estudiantil en el encuentro como también de graduados. Se discutió el hecho de que la participación en los encuentros regionales y/o nacionales en estos últimos años ha sido casi con exclusividad de docentes.

• Ley de Ejercicio Profesional y Formación en Institutos Terciarios dependientes de organismos estatales (Dirección de Educación de la Prov. de Buenos Aires) y privados. En este sentido, se discutió acerca de cómo diseñar e implementar la transición, pues los egresados de Institutos Terciarios, estatales y/o privados, no podrán acceder a la matrícula profesional y, por tanto, requieren acceder a la licenciatura para ingresar en el mercado laboral. Ante esto, se expusieron acuerdos alcanzados hasta el momento entre el Colegio Profesional de Trabajadores Sociales y Asistentes Sociales de la Provincia de Buenos Aires y representantes de unidades académicas de la provincia. Se señaló que se había avanzado en un acuerdo que contemplara una única currícula a desarrollar por las diversas UUAA de la provincia, gratuito y a término, es decir, como una respuesta institucional ante el cambio de ley pero no la continuidad en el tiempo dado que el horizontes es reducir la presencia de la carrera en Institutos Terciarios a su mínima o nula expresión. Asimismo, también se planteó en este punto la necesidad de conocer cuál es la visión de los institutos respecto de todo este tema, exponiéndose que su opinión no es pública.
• Divulgación de producciones escritas, sobretodo la necesidad de generar un espacio que permita divulgar los trabajos finales de los alumnos (tesis). La carrera de trabajo social de la UNLA socializó un programa de libre publicación que ellos desarrollan lo cual posibilita el desarrollo de mecanismos de circulación por diversas unidades académicas del país y Latinoamérica. Se planteó que la FAUATS debería generar un espacio de articulación y difusión de las producciones de las distintas unidades académicas, incluida, por ejemplo, en el sitio web de la Federación.

SISTEMATIZACIÓN III ENCUENTRO REGIONAL DE TRABAJO SOCIAL DEL NEA

Sábado 13 de julio del 2013. Sáenz Peña, Chaco

El III Encuentro Regional de Trabajo Social del NEA, desarrollado en la ciudad de Sáenz Peña- Chaco, en el marco del XXI encuentro de FAUATS, tuvo como objetivo el debate académico en torno a la formación profesional de los trabajadores sociales de la región NEA. En el mismo estuvieron presentes alrededor de 200 personas, entre ellas docentes, graduados y estudiantes de los distintos institutos de formación profesional de las provincias de Corrientes, Chaco, Formosa y Misiones. Cabe destacar a su vez, la amplia participación de ciudades del interior de Chaco, como Villa Ángela, Machagai, Resistencia, y principalmente de Pte. Roque Saenz peña, entre otras.

El encuentro se basó en una primera instancia en la presentación de los ejes temáticos a cargo de los referentes de las distintas localidades, en donde se arrojaron las ideas principales para luego ser trabajadas en los talleres de debates.

A partir de ello, en la segunda instancia, con metodología de talleres, se dividieron en tres grupos simultáneos de debate, en las cuales los ejes de discusión trabajados fueron:

- "Las líneas curriculares de la formación académica de los profesionales de Trabajo Social en las distintas instituciones de formación".
- "Investigación en la formación académica de los profesionales del Trabajo social".

Conclusiones eje N° 1: Las líneas curriculares de la formación académica de los profesionales de Trabajo Social en las distintas instituciones de formación.

En cuanto a la heterogeneidad de instituciones de formación de profesionales de Trabajo Social que existen en la Región del NEA, se distinguen distintos perfiles y denominaciones, entre ellos Asistente Social, Técnico en Servicio Social, Licenciado en Trabajo Social, Operador Social. Cada uno de ellos con líneas curriculares, contenidos y planes de estudio de gran diversidad y orientados según la particularidad de su territorio. En este sentido, se reconoce que, si bien esta diversidad de estructuras curriculares son de enriquecimiento a la hora del trabajo en conjunto, también genera disparidad en las denominaciones de los títulos habilitantes, lo que repercute, en algunas situaciones en el ejercicio profesional cotidiano, en el prestigio profesional y hasta en el reconocimiento remunerativo del mismo, generando ciertas tensiones y pujas entre estas denominaciones.

Se presenta la necesidad entonces de trabajar en la construcción del perfil de los profesionales, que los mismos sean comprometidos, estén actualizados, y la importancia de poder acceder a títulos de alcance superior, como la Licenciatura en Trabajo Social.

En los participantes se reconoce que los núcleos fundamentales que deberían estar incluidos en todos los planes de estudios de las instituciones académicas son: un espacio que contemple la actualización constante de las temáticas que emergen en la sociedad en los cuales los trabajadores sociales se encuentran insertos y en muchas ocasiones sin las herramientas necesarias tanto para la investigación como para la intervención en lo social.

También se identifica la importancia en que es la formación académica se trabaje acerca de la historia propia de la región ya que la misma presenta característica culturales, políticas económicas e ideológicas propias de ellas, puesto que conocer y reconocer esta historia también brinda a los profesionales de Trabajo Social herramientas para entender la complejidad de ciertas problemáticas.

Otros de los núcleos que los participantes consideren importantes es incluir más espacios de prácticas profesional a lo largo de la formación que permita a los mismos acercamientos a distintas áreas, como ser salud, educación, derechos humanos, familia, ya que en la actualidad una de las problemáticas que identifican es la ausencia de instituciones que brinden la posibilidad de pasantías y experiencias prácticas de pre-profesionales.

Conclusiones Eje Nº 2: Investigación en la formación académica de los profesionales del Trabajo social

Acerca del papel de la investigación en la formación de los Trabajadores Sociales, se reconoce la importancia de la misma ya que en la región se

identifica la dificultad de poder acceder a diagnósticos, investigaciones, datos, relevamientos que den cuenta de la realidad en donde intervienen los profesionales. De ahí, la importancia de fortalecer la investigación en los Institutos de Formación, en las prácticas profesionales, en los espacios de ocupación laboral desde la mirada y los conocimientos propios del Trabajo Social, ya que, en ocasiones, son otras disciplinas las que teorizan nuestras problemáticas, como es el caso de la psicología, la abogacía, la visión "médica" de problemas que son sociales. Dar a la investigación el lugar que en algunas ocasiones, ante la urgencia de intervención, se deja al margen. Ya que esta debe ser fundante y orientadora de estas prácticas.

Las experiencias en espacios de investigación fuera de la elaboración de trabajos finales de investigación para la graduación por parte de los estudiantes y profesionales son escasos, en ocasiones una vez recibidos e insertos en espacios laborales, forman parte por primera vez de equipos de investigación, o la realizan desde su espacio particular de trabajo.

En este sentido, se reconoce la necesidad, de incluir a los planes de estudio, temáticas como violencia, abuso, adicciones, discapacidad y Derecho. En ocasiones, los profesionales se encuentran sin herramientas teóricas y lenguaje técnico a la hora de intervenir o investigar acerca de estas problemáticas de la realidad.

APRECIACIONES FINALES

El debate y la socialización de lo trabajado en cada grupo permitió llegar a las conclusiones de la importancia de generar instancias de encuentros regionales, en donde puedan debatirse y reflexionar no solo acerca de las prácticas, sino, fundamentalmente de la formación de los profesionales, teniendo en cuenta que si bien hablamos de la Región del NEA, entre las provincias que lo componen, existen una gran diferencia en perfiles de profesionales, instituciones, contenidos, espacios de actuación profesional, que enriquecen al Trabajo Social, pero que también nos llama, a intercambiar y a trabajar en conjunto para fortalecer y mejorar a la profesión.

En los distintos grupos de debate se destacó también la importancia de aunar esfuerzos entre los distintos representantes de las instituciones de formación de la región para llevar por primera vez el Encuentro Regional del NEA a una ciudad del interior y así acercar el conocimiento y las posibilidades de una mayor participación de los colegas del lugar.

INFORME I ENCUENTRO PATAGÓNICO DE UNIDADES ACADÉMICAS DE TRABAJO SOCIAL

14 y 15 de Junio 2013, Caleta Olivia, Santa Cruz

El presente informe fue realizado por Mg. Ana Lía Pomes, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y la Lic. Mónica Glomba; Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia

Objetivo: El presente informe tiene como objetivo brindar datos acerca del I encuentro patagónico de UU.AA de trabajo social, realizado los días 14 y 15 de junio próximo pasado entre UNPSJB (Chubut) y UNPA (Santa Cruz) en la ciudad de Caleta Olivia, Santa Cruz. Asimismo pretende generar aproximaciones sobre el estado de situación de las Unidades Académicas mencionadas.

Está organizado de la siguiente manera:
a- Introducción
b- Contexto del Encuentro
c- Aspectos sobresalientes del Encuentro y líneas de análisis
d- Observaciones generales y Perspectivas de Trabajo
e- Anexo: Conclusiones del foro de condiciones laborales de los trabajadores sociales y registro fotográfico del Encuentro

A) INTRODUCCIÓN

La compilación de trabajos que se presentaron, responden a la convocatoria realizada por el I Encuentro Patagónico de Unidades Académicas de carreras de Trabajo Social, organizado conjuntamente por la Unidad Académica de Caleta Olivia de la Universidad Nacional de la Patagonia

Austral y la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, de las Provincias de Santa Cruz y Chubut respectivamente y responde a los lineamientos surgidos en el XX encuentro nacional de FAUATS, que tienen como propósito fortalecer y lograr una convocatoria lo más amplia posible en términos de participación de las unidades académicas de todo el país en el XXI Encuentro Nacional de FAUATS que se desarrolla en Posadas, Misiones en agosto del 2013. De ella forman parte producciones realizadas por docentes, estudiantes y profesionales del trabajo social de ambas provincias citadas.

En este espacio se invitó trabajar con temas ya escogidos, con el propósito de debatir, intercambiar y reflexionar más detenidamente, respecto de las características que presentan las instituciones en términos de "Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social", atendiendo las particularidades de cada región.

Particularizando el análisis en algunos de los siguientes ejes:

1-Políticas y Procesos de formación docente para la enseñanza superior / universitaria.

2-Formación y prácticas vinculadas a los procesos de ingreso y retención de estudiantes.

3-Formación y prácticas relacionadas con la promoción del egreso y con la producción de Tesinas y Trabajos Finales de graduación.

4-Estrategias para la formación en prácticas interdisciplinarias.

5-Formación y prácticas en relación a la cuestión metodológica en Trabajo Social.

6-Formación y prácticas en nuevas tecnologías / Educación a Distancia.

En las jornadas se inscribieron 132 participantes de distintas localidades, entre ellas de Caleta Olivia (57); Comodoro Rivadavia (45); Rio Gallegos (16); también de otras localidades como Rio Turbio, El Calafate, Puerto San Julián, PicoTruncado, entre otros. En general eran estudiantes y docentes de ambas unidades académicas y profesionales de las áreas de educación, desarrollo social, Niñez, Mujer y Familia, CIC; justicia, salud en general. También se hicieron presentes algunos profesionales de otras disciplinas.

B) CONTEXTO DE LAS JORNADAS

Es necesario particularizar algunas cuestiones en relación al encuentro. En este sentido, una consideración especial merece el hecho de que significó el I Encuentro Regional de UU.AA de Trabajo social en el contexto Patagónico. La convocatoria inicial y los lineamientos generales del encuentro fueron realizados por la UNPA /UACO, sin embargo la

jornada contó en la co-organización con la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, conformando no solo conjuntamente el comité académico de recepción y evaluación de trabajos, sino también la organización del mismo, fundamentalmente en los aspectos publicitarios en el marco de la provincia de Chubut.

Asimismo, en función de dar a conocer el encuentro en el territorio patagónico se realizaron 2 conferencias de prensa, una en Chubut y otra en Caleta Olivia, Santa Cruz, con medios de prensa locales a fin de instalar los ejes centrales a debatir, ubicar la importancia que las carreras de trabajo social adquieren en este territorio, y ampliar la convocatoria a los profesionales de ambas provincias. Ambas conferencias de prensa contaron con autoridades y docentes de una y otra unidad académica. Recibimos también, la difusión de los colegios profesionales de ambas provincias, que declararon el evento de Interés para los profesionales graduados en ejercicio de la profesión.

Es importante señalar, además, que ambas carreras si bien comparten la extensión del territorio patagónico es la primera vez que aúnan esfuerzos colectivos en la realización de un encuentro de esta envergadura, generándose un interesante proceso de debate e intercambio de posibles líneas de trabajo que podrían asumir un carácter estratégico en cuanto a visibilizar lo hasta ahora invisible.

Podemos señalar que desde el punto de vista cualitativo, el encuentro contó con la presencia de estudiantes de trabajo social de la sede de San Juan Bosco, estudiantes de trabajo social de las sedes de San Julián, Río Gallegos y Caleta Olivia en cuanto UNPA. Docentes de distintas áreas de las carreras de trabajo social, así como la presencia de autoridades de ambas casas de estudio. Asimismo, si bien el encuentro convocaba fundamentalmente a estudiantes y docentes de la carrera, la participación de los colegas pertenecientes a diversas áreas ha sido relevante, así como las producciones por ellos presentadas. En este sentido se hicieron presentes las áreas vinculadas a desarrollo social, niñez, justicia, economía social, salud, educación, ONGs, entre otras.

Los trabajos presentados fueron 22 en total, y si bien existió una instancia de evaluación, el comité académico sugirió aceptar todos, para explicitar el estado de situación en cuanto a las producciones, perspectivas teóricas, y valorizar el compromiso de los colegas.

Desde el punto de vista organizativo, el Encuentro contó, con un momento de Apertura a cargo de las autoridades presentes: Lic. Claudia Coicaud, Decana de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNPSJB.

Prof. Sandra Díaz Directora Departamento de Ciencias Sociales UNPA UACO Decano Ades Daniel Pandolfi y Vicedecano FHCS, UNPSJB. Lic. René Silvera. Respecto a las mesas de trabajo, fueron si-

multáneas retomando las ponencias presentadas y asumiendo la instancia del debate y la discusión.

La mesa central contó con la presencia del Dr. Parra, Gustavo; Mg. María Pilar Fuentes (Presidenta de FAUATS); Dra. Silvana Martínez (Presidente de FAAPS). En ese orden, los ejes por ellos expuestos fueron: Políticas y Procesos de Formación docente para la enseñanza superior universitaria; desafíos en la Formación Profesional en el contexto actual y Condiciones laborales de l@s Trabajador@s Sociales.

El día sábado 15, se realizó el Foro de condiciones de trabajo y la lectura de las conclusiones[147].

C- ASPECTOS SOBRESALIENTES DEL ENCUENTRO

Las conclusiones serán presentadas en función de los ejes donde se expusieron ponencias. Se detalla también la organización y agrupamiento de las mesas simultaneas

Las mesas 2 y 6 funcionaron conjuntamente

En ese sentido, se coincide en que las preguntas surgidas y formuladas deben ser respondidas asumiendo una postura crítica que visibilice tensiones entre lo viejo y lo nuevo, sostenida en las respuesta al Qué y Para qué del trabajo social. Las preguntas aglutinadoras se hicieron presentes en torno a la práctica y la formación profesional: ¿Qué se demanda al Trabajador Social? y ¿Cómo nos posicionamos en el quehacer profesional? / ¿Cómo generar en el estudiante una actitud profesional? ¿Con qué recursos contamos/operamos en la realidad? Se valora que la formación profesional tiene que aportar en su desarrollo, a generar una actitud profesional crítica que recupere por lo menos cuatro cuestiones básicas: continencia, la resonancia, la permisividad y el descentramiento en relación "al otro usuario"; también retomar otros dispositivos propios de la psicología social, como la estructura de demora y la construcción de una distancia óptima. Esto posibilitara generar procesos de desestructuración y nuevas estructuraciones que propicien rupturas con el sentido común e incorporación de marcos referenciales para comprender y operar en la realidad.

Por otro lado, en relación a la modalidad Educación a Distancia, se acuerda que la misma, debe considerarse en el marco de los contextos

147- El foro de condiciones fue coordinado por docentes de ambas carreras. Se adjunta programa del encuentro.

históricos, sociales, geográficos, e incluso climáticos que le dan origen. En tal sentido, el eje de la discusión deberá centrarse en considerar la calidad de la propuesta académica y formativa, el fortalecimiento de las prácticas y la ampliación del derecho a la educación. Esta modalidad educativa, implica un debate político acerca de garantizar las condiciones en que se desarrolla la propuesta didáctica pedagógica y su evaluación permanente.

En relación a los ejes 4 y 5 podemos señalar los siguientes aspectos: uno en torno al ejercicio profesional y otro en torno a la formación profesional. En relación al primero, la discusión planteo una tensión permanente entre las políticas públicas y el ejercicio profesional. Se enuncian aproximaciones teóricas metodológicas y éticas políticas, reivindicando la "toma de posición en el ejercicio profesional". Se destacó la necesidad de discutir y complejizar la dimensión instrumental, ya que, desde posiciones reduccionistas, suele orientar la formación y el ejercicio profesional, a operar en la realidad independientemente de marcos referenciales y políticos.

En relación al segundo eje, se hace hincapié en los diferentes momentos del proceso de formación. Se plantea como relevante el trabajo de campo, y para el desarrollo del mismo, considerar los momentos de descripción, problematización y análisis. Otra cuestión central es el abordaje de la dimensión subjetiva en el trabajo con los estudiantes, con el fin de desnaturalizar prejuicios, frustraciones, y el sentido común (ideología); es central el trabajo en grupos. Se plantea de importancia vital la supervisión y/o acompañamiento al campo para lograr estos procesos. Sin duda, y por fin se interpelan los dispositivos pedagógicos tradicionales. El marco de esta interpelación esta dado por el debate de nuevas perspectivas en la profesión Trabajo Social. En este sentido "el ejercicio profesional del Trabajador Social/Asistente Social requiere de dominio teórico metodológico, técnico-operativo, de posicionamientos éticos y de habilitación específica para desarrollar las competencias y atribuciones inherentes a la profesión"[148].

En relación a estas cuestiones podemos plantear a la vez dos miradas complementarias: una referida a la totalidad de los trabajos presentados y otra relacionada a los emergentes surgidos en las mesas de trabajo; observando los puntos de convergencia entre ambos. Es preciso señalar que las producciones presentadas giran sobre 4 de los 6 ejes presentados y de alguna manera construyen el escenario y los interro-

148- Comité ejecutivo de ALAEITS 2012-2015 Patricia Acevedo, Margarita Rozas, Silvina Cavallieri, Nora Bonucci, Susana Bugdhal, Sandra Gallol. Tit. algunas consideraciones en torno a la Definición Internacional de Trabajo Social en III Encuentro de la Región América Latina y Caribe de FITS "Estado y Políticas Sociales. Desafíos y oportunidades para el Trabajo Social latinoamericano y caribeño", 30 y 31 de mayo y 1º de junio 2013, Montevideo, Uruguay.

gantes que se plantean tanto en la formación profesional como en la práctica profesional en nuestro territorio. Así es que las líneas destinadas a las "Estrategias para la formación en prácticas interdisciplinarias" y "La formación y prácticas en relación a la cuestión metodológica en Trabajo Social", representan más de la mitad de los trabajos expuestos . Podríamos suponer entonces, que la ausencia de trabajos en los ejes 1 y 3 da cuenta de alguna manera de lo joven de nuestra profesión en el territorio, y también de las dificultades que podemos tener en relación a problematizar institucionalmente el vínculo entre procesos de formación docente y sujeto pedagógico. He aquí instalado un primer nudo.

Por otro lado ¿A qué cuestiones hace referencia tal escenario? por un lado atiende a la complejidad que los procesos históricos van adquiriendo, producto de las modificaciones en el mundo del trabajo y de su relación contradictoria con el capital. Claramente la vigencia de un capitalismo financiero en detrimento del capital productivo ha generado modificaciones trascendentales en la vida de los sujetos y en sus condiciones de reproducción, en este sentido la interdisciplinariedad como estrategia y la cuestión metodológica así planteada nos presenta directa e indirectamente "el análisis acerca de las principales matrices del conocimiento y sus programáticas de acción que fundamentan la profesión, presentan las bases sobre las cuales el nuevo proyecto de profesión puede erguirse" (Guerra: 2003, 13). Así, implícita o explícitamente presentamos la discusión acerca de qué entendemos por Trabajo Social, y fundamentalmente desde qué perspectiva teórica abordamos lo real.

Partiendo de las particularidades que adopta nuestra Patagonia es fundante señalar que existe cierta preeminencia a rescatar las prácticas de formación profesional y las prácticas profesionales en aquellos denominados campos "tradicionales" de intervención. En este sentido el escenario también se configura aun con escasa presencia de las denominadas "demandas emergentes", producto de las nuevas condiciones del capital flexible y su relación con el trabajo. Podríamos preguntarnos, qué sucede con el medio ambiente en el marco de los procesos de desposesión de los recursos naturales, o con los fenómenos migratorios que se traducen en nuevos procesos identitario, cuyas dimensiones culturales, sociales, lingüísticas, de construcción de territorialidades asumen particularidades en el ámbito urbano y rural respectivamente? También se trata de "desnaturalizar y problematizar lo tradicional y observar nuevas potencialidades, como es el espacio de la salud mental. De la misma manera la incorporación de tecnologías al proceso de enseñanza del trabajo social, deviene en práctica crítica para romper con los miedos de la mercantilización de la enseñanza y fundamentalmente de baja calidad. No es en sí el instrumento, sino las decisiones políticas institucionales y los actores en ella inscriptos los que acompañan su garantía. Comprender estas determinaciones, entendemos, implica asu-

mir una ontología histórica-materialista que pone en discusión y tensiona la formación y la práctica profesional. Estas consideraciones forman parte también del estado de situación de la profesión.

Otra cuestión que se manifiesta, da cuenta y refiere a los procesos de legitimación de la profesión, dada por la institución de legalidades por un lado y por las prácticas cotidianas y las respuestas del sujeto colectivo profesional por el otro. En este sentido, el lugar de la subalternidad de la profesión en relación a otras, tensiona la necesidad de comprender el significado de la profesión en su origen y transformar esos limitantes en desafíos a ser superados, y parafraseando a Netto, comprender el significado de la profesión, iluminar nuestra intervención socio - profesional y dinamizar la elaboración teórica de los trabajadores sociales. Siguiendo con esta reflexión como señala Montaño "la apuesta para romper con el inmovilismo operativo, con la realidad subalterna y subalternizante del Servicio Social, con su lógica, y su razón de ser presentes desde la génesis de la profesión, está en la incorporación de nuevas demandas surgidas de problemáticas emergentes, de forma tal que los nuevos desafíos convoquen nuevas alternativas de intervención y estudios rigurosos y críticos desencadenando la preocupación profesional por aprehender estos fenómenos, investigando, dialogando y debatiendo con quienes producen conocimiento original desde las diversas disciplinas sociales" (Montaño: 2000, 184). Asumiendo en este sentido no solo la dimensión profesionalizante, sino esencialmente el sentido político de la profesión.

Por otro lado, un nudo emergente hace a nuestras condiciones laborales como trabajadores asalariados. En este sentido la comprensión de las condiciones objetivas en las cuales se realiza nuestra actuación profesional- teniendo al Estado como nuestro máximo empleador en el marco de las políticas sociales- ubica también el estado de derechos vulnerados en el cual nos encontramos, nos permite asumirlas activa y colectivamente.

Es necesario en esta primer aproximación al estado de situación del Trabajo Social en el contexto Patagónico, hacer referencia a los trayectos políticos, sociales, culturales y económicos que se presentan como hegemónicos para comprender las tendencias imperantes, y asimismo ubicarlas siempre en el terreno de la contradicción para no realizar reduccionismos en el análisis y pretender so pena de equivocarnos negar otras tendencias presentes que contribuyen en el contexto a delinear horizontes de posibilidades. Parafraseando a Pilar Fuentes, presidenta de FAUATS, la formación profesional y la capacitación permanente se plantean como el sostén que tenemos para posicionarnos en los diferentes ámbitos de trabajo. Asimismo destacó la importancia que pudiéramos estar reunidos trabajando en cuestiones complejas como eran las convocantes al encuentro.

D) OBSERVACIONES GENERALES Y PERSPECTIVAS

Es necesario señalar que se ha observado en el marco del debate un recupero de "demandas emergentes", no presentes directamente en las ponencias, pero rescatadas durante el intercambio, vinculadas a: procesos migratorios, acceso y permanencia en el sistema educativo, procesos migratorios/procesos identitario; la ruralidad en los espacios urbanos. Asimismo se señala como relevante la supervisión en distintas dimensiones: vinculadas al ejercicio profesional; vinculadas a las prácticas de formación y vinculadas a las propias prácticas docentes. En este sentido se plantea que deben ser dispositivos permanentes de interpelación /de cuidado. Recuperando el documento elaborado por el Comité Ejecutivo de ALAEITS citado anteriormente, "invitamos a reconocer al trabajo social como profesión y como área de conocimiento, ya que esta última dimensión nos liga con la dimensión intelectual de la profesión expresada en su capacidad de investigar la realidad y analizar los fenómenos como parte de la dinámica de lo real, produciendo un pensamiento crítico. Queremos trascender la condición de trabajo social como una práctica profesional destinada solo a intervenir y sistematizar su hacer, por ello reivindicamos e impulsamos la producción de conocimiento como dimensión constitutiva de la profesión, consideramos que ello nos permitirá ejercitar una relativa autonomía teórica, práctica y política"[149]. Es en esa línea de trabajo que ambas instituciones universitarias se proponen ubicar ejes en común de investigación orientadas por "nuevas demandas" dado que compartimos un territorio con particularidades comunes. Es central establecer procesos de articulación en algunas áreas formativas (por ejemplo los seminarios optativos que se brindan en una u otra UU.AA), y avanzar en encuentros y jornadas que traten acerca de los puntos enunciados, fortaleciendo a la vez la organización colectiva.

Entendiendo que si nuestra profesión pretende fortalecer su dimensión transformadora tiene que inscribirse en ese devenir. Una pregunta surgida de algunas discusiones fue ¿Cuál es el rol de los trabajadores sociales en la participación de los sectores subalternos? Asumiendo en esa pregunta la necesidad de reubicar el sentido político de la profesión y a la vez la necesidad de fortalecer la formación de cuadros que puedan acompañar procesos emancipatorios. En este sentido rastrear lo nuevo, lo emergente, y "los focos de utopía popular", es lo que contribuye a delinear perspectivas de igualdad y justicia.

149- Idem.

BIBLIOGRAFÍA

Comité Ejecutivo de Alaeits (2012-2015)

Patricia Acevedo, Margarita Rozas, Silvina Cavallieri, Nora Bonucci, Susana Bugdhal, Sandra Gallo.Titulo: Algunas consideraciones en torno a la Definición Internacional de Trabajo Social En III Encuentro de la Región América Latina y Caribe de FITS "Estado y Políticas Sociales. Desafíos y oportunidades para el Trabajo Social latinoamericano y caribeño",30 y 31 de mayo y 1º de junio 2013 Montevideo, Uruguay.

Montaño, Carlos (2000)

La Naturaleza del Servicio Social. Un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción. Editora Cortez.

Netto, José Paulo (2003)

El Servicio Social y la tradición marxista, en: (Borgianni, Guerra, Montaño org.) Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético político profesional Editora Cortez.

Guerra, Yolanda (2003)

Presentación. En: (Borgianni, Guerra, Montaño org.) Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético político profesional Editora Cortez.

I ENCUENTRO PATAGÓNICO DE UNIDADES ACADÉMICAS DE LAS CARRERAS DE TRABAJO SOCIAL FAUATS

Caleta Olivia, 14 y 15 Junio 2013

Foro sobre condiciones laborales
15 de junio 2013

Conclusiones[150]

INTRODUCCIÓN

En el segundo día del Encuentro se realizó el Foro sobre las Condiciones Laborales de los/as Trabajadores/as Sociales. El mismo estuvo a cargo de la Mg Susana Díaz (UNPSJB) y Lic. Ma. de las Nieves Zubimendi (UNPA UARG).

Como estaba planificado, y con una concurrencia aproximada de 80 asistentes entre estudiantes, docentes de la comunidad académica y profesionales, se inició la tarea con la exposición de la ponencia sobre condiciones laborales de los trabajadores sociales de la ciudad de Caleta Olivia por parte de las autoras del mismo[151]. Esta ponencia fue seleccionada especialmente para que actúe como disparador para el trabajo grupal posterior. A partir de este y en modalidad de tipo taller, se trabajaron los siguientes ejes en grupos mixtos, conformados mediante una técnica grupal:

- Trabajo Social Profesional vs Vocacional
- Condiciones de trabajo y Riesgo Laboral
- Contextos de intervención y dispositivos Institucionales
- Manifestaciones de la Cuestión Social y Responsabilidad Estatal

Con posterioridad al trabajo grupal se realizó la presentación de las conclusiones de los ocho grupos de trabajo, articulando un debate general sobre lo producido. Por último, cerrando el Foro, se realizó una

150- Informe redactado por Diaz, Susana (UNPSJB) y Zubimendi, Ma. de las Nieves (UNPA UARG).

151- Cuello Sandra. El Estado Garante de Derechos, empleador irregular del Trabajador Social.

devolución por parte de la coordinación, recuperando los emergentes y propuestas planteadas en las exposiciones.

DESARROLLO DEL FORO

La ponencia presentada por las colegas pertenecientes a diferentes ámbitos institucionales[152] de la ciudad de Caleta Olivia donde realizan sus tareas profesionales, puso en tensión, mediante la exposición, reflexión y manifestación de las situaciones vividas en la cotidianeidad del ejercicio profesional, las condiciones laborales en las que se encuentran desarrollando los trabajadores sociales su tarea.

La disertación centró su análisis los siguientes puntos: 1) La relación contractual entre Trabajadores Sociales con el Estado, 2) las condiciones de precarización laboral de los profesionales, contractuales, que en general son las que también tienen la mayoría de los trabajadores estatales. 3) las precarias condiciones edilicias, físicas, materiales e insumos, como contextos donde los trabajadores sociales realizan las tareas.

Las autoras comienzan su exposición identificando "los no lugares del trabajador social", explicando que existen condiciones que "nos convocan a repensar la ubicación de nuestro rol como profesionales y el contexto donde se desarrollan nuestras prácticas". Hacen hincapié en los espacios físicos reducidos, la falta de recursos materiales e insumos, condiciones ambientales inapropiadas, que muchas veces son naturalizadas por los propios trabajadores sociales y permanecen exentas de "revisión y crítica". En otras se convierten en "reclamos aislados, considerados como quejas individuales que no abarcan la grupalidad en defensa de los derechos de los trabajadores" Solo se perfecciona el "despliegue de "malestares", ""síntomas sociales" de disconformidad, insatisfacción, incertidumbre, manifestadas o puestas en escena en la cotidianidad de las relaciones con los Otros sujetos sociales" (Cuello: 2013, p. 1, 2).

Teniendo en cuenta los recursos materiales de trabajo se denuncia un desencuentro entre la intervención profesional y los recursos (mobiliario, tecnología) necesarios, para el cumplimiento de los objetivos del profesional y del resguardo de la información. Esos recursos faltantes se auto-solventan por parte del profesional fortaleciendo el corrimiento del Estado de sus funciones como garante y empleador.

Se instala para la discusión la pregunta cómo seguir con el lugar dado al TS de administrador de recursos sin recursos para administrar. Esto, consideran las autoras, fortalece la mirada mesiánica sobre la pro-

152- Secretaría de Desarrollo Social de la Municipalidad, Poder Judicial, Ministerio de Asuntos Sociales, Ministerio de Educación, Gabinete de la Policía y Ministerio de Salud Pública.

fesión. Las colegas se interrogan "cómo los TS en la cotidianidad de nuestro trabajo interrogamos la demanda, disminuyendo la ansiedad del otro que pretende ubicarnos en el lugar de bomberos, que corre tras una y otra emergencia, porque todo es urgente y hay que encontrarle una solución ya".

Repiensan como superar la contradicción entre no caer ante el abandono de las situaciones, pero por otro lado no fortalecer el corrimiento del Estado como garante.

En relación a la dinámica y circulación de la comunicación en los ámbitos de trabajo, bajo el título "la especificidad de nuestras intervenciones en contextos violentos" señalan las dificultades diarias de poder cuestionar o modificar lo instituido en cada lugar de trabajo. Existe una gran dificultad para poder de-construir prácticas conservadoras. Si bien existen fuertes discusiones al interior de la profesión, no se logran plasmar estas mismas discusiones en el seno de las instituciones donde se trabaja, que imponen su lógica y criterios.

El trabajo presentado denuncia, además, que existe actualmente en las instituciones la realización por parte de otros/as trabajadores/as no especializados en ejercicio profesional realizando tareas competentes al T S y que son legitimados por los empleadores. Es muy importante el planteo que hacen las colegas en relación al ejercicio de poder por parte de los empleadores y jefaturas hacia los TS, que pueden ser identificados a partir del cuestionamiento que recurrentemente realizan sobre las opiniones profesionales de los TS, sobre las estrategias de intervención, en muchas ocasiones consideran y/o son reemplazados por otros actores desconociendo las incumbencias profesionales. A esto se suman los maltratos verbales, amenazas por parte de las jefaturas y por parte de las personas que concurren a los servicios, descalificaciones, insultos y hasta violencia física. Esto genera la necesidad de señalar además que se encuentran ausentes desde las instituciones cualquier tipo de dispositivo de seguridad para los trabajadores sociales, dentro y fuera de la institución. En este sentido, denuncian, que el ejercicio profesional hoy se encuentra marcado por la precarización laboral, la inseguridad, la inestabilidad, la falta de garantías y la incertidumbre.

Luego de la exposición de las colegas se procedió a la conformación de los 8 grupos heterogéneos. Se dio la consigna de trabajar los ejes propuestos, cada grupo trabajaba un eje en profundidad otorgándose un tiempo para la discusión y un tiempo para el volcado de las conclusiones en un papelógrafo, para una posterior exposición y debate general. Se solicitó que pueden pensar propuestas en función de cada eje trabajado.

Pudo observarse un buen nivel de discusión e intercambio en todos los grupos, y algunas dificultades para respetar los tiempos propuestos, necesitando contar con tiempo extra para poder arribar a las

conclusiones generales. Asimismo, se advierte una tendencia a recurrir al relato anecdótico. La construcción del espacio fue capitalizado fuertemente para poder expresar y exponer las situaciones que son vividas cotidianamente y que preocupan.

En todos los grupos se pudo observar mucho interés e implicación en la temática discutida, dando cuenta de la necesidad de contar con espacios de intercambio, socialización y construcción. La temática es una preocupación importante para todo el espectro de la profesión tanto los estudiantes como los profesionales en ejercicio.

Eje 1: Trabajo Social Profesional vs Vocacional

Emergentes grupo 1

- Creemos que los paradigma vocacional y el profesional conviven.
- Que la idea de vocación de los TS está instalada en el imaginario social de la población y de las organizaciones.
- Desde la universidad se privilegia el paradigma profesional.
- Tesis: problema e incertidumbre; ruido; parálisis; soledad; deserción.
- Ámbito laboral: revisión permanente del quehacer, autocrítica.

Grupo 2: relación estado; trabajo social; consejo; Estado

Profesional	Paradigma crítico derecho
Vocación	Paradigma positivista

En relación al eje uno del trabajo de ambos grupos puede observarse la preocupación por el imaginario instalado en la población y las instituciones en relación al TS como vocación, vinculado al paradigma positivista, de los presentes no surge la crítica desde el colectivo de la posible participación de los profesionales a partir de ciertas prácticas en el sostenimiento de estas miradas.

Se sostiene que la mirada crítica y la posibilidad de cambio, puede surgir desde la formación académica, ya que se visualiza a la universidad como el lugar de sostenimiento del paradigma crítico y la revisión de las prácticas. Sin embargo, se remarca que los estudiantes ingresan a la carrera portando ideas ligadas a la vocación.

Surge como un actor importante para poder modificar la relación TS vocacional versus TS profesional el Colegio profesional, contándolo como el espacio para la defensa del rol profesional. Se cuestionan es ne-

cesario “ser capaces de exigir nuestros derechos”. ¿Cómo podemos hablarles a las personas de sus derechos si los nuestros están vulnerados?

Eje 2: Condiciones de trabajo y Riesgo Laboral

Grupo 1:

- Mal asalariados (mano de obra barata)
- Precarización (recursos disponibles)
- Exposición de la integración física y emocional
- Infraestructura (espacios físicos y simbólicos)
- Subordinación al trabajo
- Desvalorización del rol del ts

Grupo 2:

1. ¿Cómo nos exponen?

- Espacio físico
- Respaldo institucional
- Prácticas pre profesionales; pasantías; cuestión social

2 ¿Cómo nos exponemos?

- Falta de denuncia
- No concluir la formación académica
- Involucramiento afectivo social

Teniendo en cuenta lo trabajado por ambos grupos, surgen como emergentes las diferentes percepciones sobre la precarización laboral como resultado de las reglas de juego laborales impuestas a partir de los 90, que impactan en lo subjetivo y la sensación de inseguridad del colectivo profesional.

Un punto a tener en cuenta, expresado por los estudiantes, es la percepción de desprotección en los espacios de prácticas pre profesionales y las pasantías donde los alumnos se enfrentan a las diferentes manifestaciones de la cuestión social, sintiendo que no cuentan con herramientas suficientes para ello. Se deberá trabajar en los espacios académicos la garantía de la espacios de supervisión y contención de los alumnos que se hallan en centros de práctica y se debe trabajar en los criterios de selección de los espacios, ya que la universidad esta puesta como uno de los espacios que exponen a condiciones laborales precarias.

En sintonía con lo planteado en la ponencia queda expresado las situaciones de vulnerabilidad de los trabajadores sociales en relación a los espacios físicos, falta de recursos y exposición a maltratos por parte

de las jefaturas como las condiciones precarias principales, quedando expuesto el corrimiento del Estado como garante de las condiciones de trabajo dignas y de protección de los/as trabajadores/as sociales como trabajador. 'Nos designan el trabajo con los "pobres", pero nosotros también tenemos condiciones pobres de trabajo'. Surge del trabajo de este grupo la mirada hacia adentro del cuerpo de profesionales, considerando que la gran mayoría se auto-exponen a las situaciones de riesgo que caracterizan las condiciones de empleo actuales, al naturalizar las condiciones trabajos precarizados que son ofrecidos y aceptados.

Eje 3: Contextos de intervención y dispositivos Institucionales

Grupo 1:

¿Que nos permite darnos cuenta del corrimiento del rol profesional en la práctica?

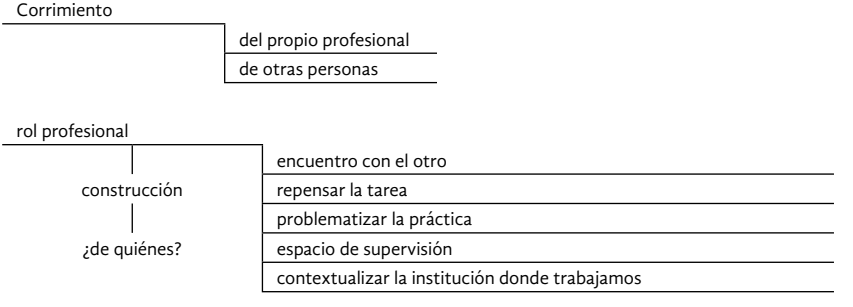
- ¿Cualquiera quiere tener o se cree con el poder de hacer?
- ¿Cuando uno entra a un domicilio deja de ser quién es?
- ¿Quien es el que está dentro del domicilio?

Reivindicar el rol:

- ¿Quiénes somos?
- ¿Para que servimos?
- Medios de comunicación como ámbito de educación masiva comunitaria.
- Dejar claro El ejercicio profesional .
- Esto no lo hago no corresponde.
- La intervención profesional va más allá de lo material.

Usos del lenguaje teórico y técnico en la sistematización de la práctica y la elaboración de informes

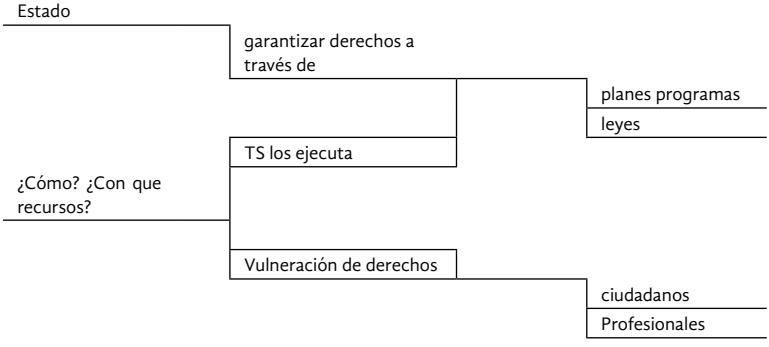
Grupo 2:



Del trabajo realizado en los grupos se puede inferir una fuerte preocupación hacia el interior de la profesión en relación a fortalecer la mirada sobre la misma para poder enfrentar el corrimiento existente en el imaginario de la comunidad y las instituciones. El poder definirnos para poder definir nuestra intervención, incumbencias y fortalecer el colectivo. Surgen del análisis, fuertes cuestionamientos al propio corrimiento en el que incurre a veces el profesional ante los requerimientos institucionales y surgen a su vez alternativas ante esto, reconociendo espacios que son percibidos como muy necesarios ante la situación actual: los espacios de supervisión, aunque la mayoría de las veces no existen, el encuentro con el otro, con el colega. Por esta razón, proponen reclamar estos espacios que nos permiten tomar la distancia necesaria con la tarea. Como así también, concientizar sobre la tarea, a través de los medios de comunicación.

Eje 4: Manifestaciones de la Cuestión Social y Responsabilidad Estatal

Grupo 1:



Grupo 2:

Responsabilidad estatal:

- Política social focalizada.
- Tipos de contratos.
- Políticas de inmediatez, asistencialismo que no tiene en cuenta necesidades básicas insatisfechas.
- Ineficaz comunicación institucional.

Manifestaciones de la cuestión social:

- Fragmentación socialización
- Precarización laboral
- Flexibilización laboral
- Posición del trabajador
  - -como se presenta la vulnerabilidad
  - -reclamos aislados
  - -falta de unificación de criterios en forma grupal

Del trabajo del eje 4 se puede inferir la fuerte mirada sobre el Estado como garante de la cobertura de derechos y de la vulnerabilidad hacia la población de menores recursos vinculada a la medición y atención de las NBI.

Se puede visualizar que no existe una lectura crítica hacia el trabajo social y su exposición permanente a situaciones de manifestación de la cuestión social. Existe un análisis técnico de la vulnerabilidad de las poblaciones en relación a planes y programas del cual el TS es solo visto como ejecutor y no como planificador y/o evaluador o como constructor de agenda pública. Hay dificultad para poder pensar la cuestión social instaladas al interior del colectivo profesional más allá de la precarización de los contratos de trabajo.

Queda expuesta además la falta de cohesión del colectivo en relación a los planteos sobre el ejercicio profesional y las condiciones de trabajo.

Conclusiones generales:

■ *Impotencia, sufrimiento invisibilizado, cómo canalizar, colectivizar.*

Estrategias propuestas

- Unificar criterios de trabajo
- Supervisión
- Reposicionamiento del Consejo/Colegio
- denunciar socializar

Reconocer que estamos inmersos en relaciones de poder y por lo tanto el reclamo tiene que ser colectivo. Por esa razón es necesario:

- Fortalecer los espacios colectivos de encuentro para elaborar estrategias
- Quebrar la mirada de ejecutor. Fortalecer los espacios de investigación como espacios profesionales
- Tomar posicionamiento desde marco de derechos humanos.

• Reconocer que el componente vocacional presente en nuestras concepciones, nos proporciona un posicionamiento y actitud de omnipotencia, de creer que podemos resolver todo. Es necesario trabajar esto en los espacios laborales y educativos a fin de instrumentar lo ético-politico, técnico operativo, teórico metodológico.
• Qué pasa que no se habla del sufrimiento? Como se puede politizar ese sentimiento.

Luego de realizado el debate y la exposición de los trabajos de los grupos, surge que existe un consenso en relación al malestar que padece el colectivo en relación a las condiciones en las que se trabaja, a la exposición a que se ven expuestos por parte de los empleadores en los ámbitos de trabajo. No surge de lo expuesto la propia percepción de las situaciones vividas como manifestaciones de la cuestión social que vulnerabiliza y vulnera los derechos de los trabajadores sociales. La cuestión social sigue siendo leída por fuera del colectivo, recortada exclusivamente a las poblaciones destinatarias de los servicios. Esto también tiene una fuerte impronta en la lectura de los profesionales como trabajadores con derechos y garantías y también expuestos a la complejización de la cuestión social en la actualidad con procesos de precarización inestabilidad y exposición a riesgos.

Se sigue considerando la universidad como un espacio posible para poder, a futuro, modificar a través de la formación esta situación aportando miradas críticas sobre la situación actual. Hay un fuerte imaginario sobre los espacios de formación como los espacios de reivindicación, revisión y reversión de las prácticas y las situaciones vividas. Esto también puede ser leído como una mirada de imposibilidad de poder modificar por si mismos las situaciones actualmente vividas.

Surge la necesidad de rever el lugar asignado por el colectivo al Consejo profesional como espacio de defensa de los derechos del profesional.

Se plantea la necesidad de poder realizar denuncias y exposiciones de las situaciones de manera más orgánica y cohesionada para que pueda tener mayor impacto en la relación de medición de fuerzas entre el colectivo y los empleadores.

La conclusión central a la que se puede arribar es la necesidad de contar con espacios que potencien la construcción de un colectivo, espacios de supervisión de las propias prácticas, espacios de socialización e intercambio como los vividos en los dos días de las jornadas.

Como fuera propuesto por Gustavo Parra, en la exposición del día anterior, se rescata la necesidad de poder contar con espacios de investigación como forma de ejercicio profesional en los ámbitos de trabajo.

II ENCUENTRO DE LAS CARRERAS DE TRABAJO SOCIAL DEL NOA- FAUATS

"POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN TRABAJO SOCIAL"

MARTES 6 DE AGOSTO, SAN FERNANDO DEL VALLE DE CATAMARCA

Universidad Nacional De Catamarca
Facultad De Humanidades
Departamaneto De Trabajo Social[153]
F.a.u.a.t.s.

INTRODUCCIÓN

Respondiendo a las líneas de reflexión y al proceso que vamos llevando adelante como parte de la Federación de Unidades Académicas de TS, hemos asumido en Catamarca, la consigna de convocar al II Encuentro de las Carreras de Trabajo Social del NOA- FAUATS, bajo el lema "Políticas y Prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social".

El encuentro se llevó a cabo el pasado Martes 6 de Agosto, en la Universidad Nacional de Catamarca.

Ello nos coloca ante el desafío de desarrollar diversas iniciativas para concretar "la formación de trabajadores sociales en Argentina con un perfil profesional crítico", (Documento N° 3, Lineamientos Curriculares Básicos, 2008, 3).

Los Encuentros regionales en tanto preparatorio al Encuentro Nacional, tienen el propósito de fortalecer y lograr una convocatoria amplia posible en términos de participación de las unidades académicas de todo el país en el XXI Encuentro Nacional de FAUATS.

Los ejes que convocan a la problematización y el debate en torno de las Políticas y Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje en Trabajo Social, fueron:

- Políticas y Procesos de formación docente para la enseñanza superior / universitaria.
- Formación y prácticas vinculadas a los procesos de ingreso y retención de estudiantes.

153- Sistematizaron Dra. Belén Verón Ponce, Lic. Roxana Paez, Lic. Ana Belén Castro.

- Formación y prácticas relacionadas con la promoción del egreso y con la producción de Tesinas y Trabajos Finales de graduación.
- Estrategias para la formación en prácticas interdisciplinarias.
- Formación y prácticas en relación a la cuestión metodológica en Trabajo Social.
- Formación y prácticas en nuevas tecnologías / Educación a Distancia.

Por ello nuestro encuentro tuvo como objetivos:
• Favorecer un espacio de intercambio y reflexión con respecto a las particularidades que asumen las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el proceso de formación de trabajadores sociales en la Argentina.
• Promover un debate académico sobre fortalezas y limitaciones para la formación de profesionales críticos, que posibilite el planteo de estrategias superadoras de las prácticas profesionales formativas en Trabajo Social.

Brevemente hacemos una aclaración en torno a la propuesta metodológica del Encuentro.

A los fines de dar respuesta a la convocatoria de FAUATS y a las necesidades de encuentro y dialogo entre las UA de la región, consideramos pertinente establecer una metodología que nos permita un espacio de exposición por parte de las UA y luego un momento de trabajo en comisiones en torno a los ejes sugeridos a fin de profundizar el análisis sobre nuestra realidad como UA y poder compartirlo.

De modo que la primera parte estuvo conformada por los paneles que presentaron de las UA participantes y luego, durante la tarde se llevó a cabo un trabajo en comisiones. Esta técnica permitió integrar a las UA a partir de un momento de discusión. Para ello se establecieron tres ejes que de alguna manera engloban a todos los demás ejes expuestos. Los mismos son:

A. Docencia- formación docente- investigación.

B. Estrategias con estudiantes para el ingreso, retención y egreso (trabajo de tesinas).

C. Estrategias de formación en metodología, práctica interdisciplinaria y educación a distancia.

En las comisiones se planteó la consigna de pensar para cada uno de estos tres ejes: “problemáticas- interrogantes” y “aportes-propuestas”.

Finalmente se propuso un momento para la puesta en común y debate a fin de elaborar las conclusiones.

Estuvieron presentes representantes de: Instituto de Educación Superior San Martín de Porres - Santiago del Estero; Facultad de Filoso-

fía y Letras - Universidad Nacional de Tucumán; Instituto de Servicio Social "Fray Mamerto Esquiú" de Catamarca; y Departamento de Trabajo Social- Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca.

2. PANELES POR UNIDADES ACADÉMICAS

Panel del Instituto de Educación Superior San Martín de Porres - Santiago del Estero.

La presentación lleva por título: "Revisitando nuestras prácticas profesionalizantes situadas en Santiago del Estero".

Se plantean espacios donde estudiantes de primer año planteen sus expectativas, sus miedos, sus inseguridades en relación a la carrera, compartir y socializar experiencias con los estudiantes de cuarto año quienes esta más experimentados tienen prácticas y formación de todo el proceso.

Las colegas de Santiago mencionan, cuando hablamos de cultura autoevaluativa también nos referimos a evaluaciones cuatrimestrales de los espacios curriculares y los espacios nodales, evaluaciones por un lado de docentes y estudiantes, en donde se pide opinión acerca de los contenidos, la metodología, la relación docente estudiantes, y todas aquellas sugerencias, esto se viene haciendo aproximadamente desde hace cinco años de manera cuatrimestral.

Justamente a partir de demandas de los estudiantes es que surgen los espacios de integración.

Por otro lado y en lo que estamos actualmente es en la problematización de la práctica docente, todo este cambio curricular nos lleva a pensar nuestra práctica docente, a ver qué papel jugamos en esto, en lo que estamos trabajando es en la construcción de significados sobre nuestro rol docente en el espacio nodal, entonces este año hemos definido colectivamente cuáles son nuestras competencias teóricas, metodológicas, actitudinales, organizativas, esto nos ha llevado a definir cuál es el perfil del docente de la práctica profesionalizante, cuales son los conocimientos, habilidades y aptitudes que debería tener.

Y por último, también estamos trabajando y nos hemos replanteado el concepto de supervisión, acompañamiento, el de supervisión lo habíamos dejado de lado por unos años, y ahora lo estamos retomando, resignificando, porque creemos que dentro de esa supervisión esta el acompañamiento en terreno. Para culminar planteamos algunos de los desafíos de este proceso de plena transformación en la cual nos encontramos, pero hay mucho camino por recorrer, continuar fortalecien-

do ese espacio nodal, y creemos que debemos afianzar el proceso de integración del espacio nodal con los otros espacios curriculares. Que a veces cuesta encontrar el ritmo, por los procesos de los propios estudiantes, de los docentes, de la vida de las instituciones que hace que sea complicada la articulación pero se lo hace, pero debemos fortalecerlo, potenciar la retroalimentación entre docentes y estudiantes para consolidar la cultura autoevaluativa y, por ultimo, impulsar la permanente actualización y capacitación del equipo docente que al menos en este trabajo de revisitar nuestras prácticas docentes creemos que debemos seguir y ser permanente.

Para cerrar en líneas generales, esta capacitación permanente pasa por repensar, revisitar nuestras prácticas profesionales y también contribuir a este proyecto ético político, que habla de una vigilancia epistemológica y que repensar este espacio es un compromiso y tenemos que alcanzarlo.

En ese análisis situado, nuestra disciplina opera como condición epistemológica para repensar la institución académica, involucrando miradas hacia la formación profesional desde la particularidad del territorio para que junto a estudiantes, docentes y profesionales podamos reconocernos como sujetos con protagonismo social y político.

Este proceso de construcción entiende al currículo como un proyecto educativo complejo y dinámico que exige el movimiento de estructuras mentales, pedagógicas, didácticas y administrativas que posibiliten la formación de profesionales creativos y productivos, con nuevas miradas frente a la transformación social contemporánea, generando cambios significativos en la concepción del quehacer actual y futuro de los trabajadores sociales.

Por ello se considera que el nuevo plan de estudio debe ser sostenido desde una vigilancia epistemológica crítica que incorpore los siguientes propósitos:

- La expresión política pedagógica definida en una concepción de institución educativa que exprese su vinculación con la sociedad y los cambios profundos que atraviesa.
- La discusión y nuevas formas de entender la ciencia y la producción de conocimientos y una concepción de docencia.
- La perspectiva ético política en la formación con el fin de aportar a la construcción de una nueva ciudadanía.
- La instancia de formación en este plan curricular se define en dos ciclos: Ciclo básico y Ciclo Superior.

Se establece un “espacio nodal” como eje transversal de la formación. Este surge a partir de las transformaciones del contexto, en dialogo con las diversas manifestaciones de la cuestión social contemporánea, y es construido a partir de voluntad política, institucional e

individual para actualizar un proyecto ético político que atraviese la teoría social, lo epistemológico, metodológico y lo técnico instrumental de la intervención.

Es una instancia unitaria donde se integra progresivamente teoría y práctica y se articula conocimiento de los espacios curriculares complementarios.

Espacio desde donde se organizan ejes, contenidos, competencias y exige delimitación de objetivos, selección y secuenciación de contenidos y estrategias pedagógicas.

Es un espacio de integración metodológica.

Con modalidad pedagógica de conformación de grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo.

El fortalecimiento del Espacio Nodal tiene que ver con:

El trabajo docente como política y práctica en el proceso de formación se vincula al proceso de fortalecimiento del espacio nodal en Trabajo Social a fin de alcanzar mayor integración de la teoría y práctica y la articulación con los espacios curriculares del nivel y entre ellos.

Para ello se construyó colectivamente sus roles y funciones:

Integrador: definición de estrategias pedagógicas para integrar lo teórico, metodológico, ético político, etc. de los espacios curriculares.

Organizador/ordenador: Establecimiento de criterios que permitan sostener y modificar los espacios curriculares en función del espacio nodal.

Formador: Reconstrucción de los espacios curriculares en relación a la formación del perfil profesional y definición de competencias.

Problematizador: producción de un habitus institucional que permita la construcción de conocimiento en el marco de la reflexión crítica.

Orientador: Establecimiento de lineamientos ético-políticos en los espacios curriculares a partir de la comprensión de la realidad compleja en los nuevos escenarios de intervención.

Planificador: Organización de niveles y espacios curriculares a través del monitoreo y revisión de contenidos, estrategias pedagógicas y criterios de articulación horizontal y vertical para posibilitar la coherencia interna del proyecto curricular.

Evaluador: Valoración sistemática, continua y permanente de los espacios curriculares.

Respecto de la "Práctica profesionalizante" el espacio nodal implica un formato que define una nueva modalidad de acompañamiento en el proceso de práctica de los estudiantes.

Se acordaron nuevos criterios para el fortalecimiento de la integración teoría- práctica:

Modalidad de Evaluación (permanente y con tres instancias de evaluación integral).

Criterios de evaluación: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Nuevas herramientas e instrumentos de evaluación (registros docentes y de estudiantes, fichas de seguimiento individual, en espacios áulicos, talleres y acompañamiento en terreno).

En cuanto al fortalecimiento del Espacio Nodal, se expresa:

Definición de campos de formación y nuevo sistema de correlatividades.

Espacios de articulación horizontal, vertical y transversal.

Espacios de integración entre estudiantes.

Evaluaciones cuatrimestrales de los espacios curriculares y del Espacio Nodal.

Problematización de la práctica docente.

Revisitando la práctica docente, surge la necesidad de generar espacios periódicos de trabajo docente a fin de construir significados sobre nuestro rol en el Espacio Nodal:

Competencias Teóricas, Metodológicas, De sociabilidad (Actitudinales), Organizativas

Perfil del docente de Trabajo Social Conocimiento, Habilidades, Actitud

Supervisión/ acompañamiento

Finalmente, se planteó como desafió el fortalecimiento del Espacio Nodal a partir del afianzamiento de los procesos de integración entre los espacios curriculares; potenciar la retroalimentación entre docentes y estudiantes para consolidar la cultura evaluativa; impulsar la permanente capacitación y actualización del equipo docente.

Panel de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán

En el panel, la colega Inés Suayter menciona, se rescatan las fortalezas que poseen las universidades nacionales a pesar de la crisis, para hacer pie allí y realizar propuestas. Por ejemplo, el ingreso abierto e irrestricto; la gratuidad; las elecciones democráticas para su funcionamiento.

Estas fortalezas se encuentran en riesgo por su incertidumbre, por su vulnerabilidad, por su impacto material y por sus potencialidades si no se contemplan medidas para garantizar las mismas y quedan en meras declamaciones y discursos.

Por ejemplo, el ingreso irrestricto y la gratuidad, requiere revisar el aumento de las plantas funcionales de la carrera para atender la masividad (en Tucumán los equipos de cátedras son mínimos para sostener una matrícula inicial de 800 a 1000 alumnos en los últimos años que indudablemente produce aumento en los niveles siguientes); en el

primer nivel no podemos contener la deserción que alcanza aproximadamente un 70% justamente por la falta de docentes, por la carencia de espacios físicos, etc. Si no luchamos por lograr fortalecer el grado para atender con eficacia a nuestros estudiantes el principio de ingreso abierto e irrestricto, la gratuidad como el de igualdad de oportunidades para todos, queda simplemente vacío de contenidos.

Parte de la solución está dirigida asegurar la CALIDAD del proceso de enseñanza - aprendizaje para lo cual se requiere algunas cuestiones: a) Estudios de post-grado gratuitos para los docentes; b) Becas para estudiantes que mantengan su regularidad y que logren promedios adecuados; c) Sistemas tutoriales y de seguimiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Para ello se requiere incrementar los PRESUPUESTOS UNIVERSITARIOS y buscar PRESUPUESTOS PROPIOS para las carreras de Trabajo Social. (En Tucumán los presupuestos son globales para más de 12 carreras y la distribución del mismo siempre estará sujeta a las decisiones políticas que se tomen al respecto). Un siguiente paso es la autonomía en las decisiones. Para ello proponemos que todas las carreras de TS que se encuentran en las Universidades tengan el carácter de Escuelas y/o Facultades.

Estas propuestas están articuladas y tienen que ver con la propuesta que se está analizando en todos los ámbitos del país y es que nuestra profesión sea declarada de INTERÉS PÚBLICO, lo que facilitaría lograr mayores presupuestos, la independencia que buscamos en la toma de decisiones.

En relación a las formas democráticas de elección se propone: que El voto estudiantil sea directo, el voto de los ayudantes estudiantiles, de los capacitandos, en todo tipo de elecciones.

Manifiestan acuerdo con la reforma de las incumbencias planteadas por las dos federaciones que nos nuclean. Con que se estudie y analice la posibilidad de un currículum único para todo el Mercosur para facilitar así la movilidad de los estudiantes y de los docentes en la región. Dicho currículum debe contemplar algunas cuestiones básicas como: En la sociedad contemporánea, la dignidad humana se expresa concretamente en la lucha por los derechos humanos y contra todas las formas de injusticia, explotación, exclusión y discriminación.

Para la realización de estos grandes propósitos: 1. Debemos formar a los alumnos como ciudadanos para que luego como profesionales puedan estar al servicio de la ciudadanía y por ende formar a la sociedad como tal. 2. Para ello los Derechos Humanos se deben convertir en una categoría co-disciplinar en la formación de los trabajadores sociales.

La propuesta indica que “es necesario completar esta visión de la ciudadanía participativa, pluralista y solidaria con la formación necesaria para realizar una lectura crítica de la realidad, en la cual se desa-

rrollen capacidades para leer los signos de la injusticia, del desfavorecimiento, de las minorías perseguidas, de las necesidades insatisfechas, y de todo otro factor que nos muestre que los derechos humanos son incumplidos en nuestra sociedad. Formar en este sentido, es trabajar a fondo con estos derechos que son los que aportarán la normatividad de la convivencia y de la solidaridad social".

La propuesta se sintetiza en: "formar personas, formar ciudadanos, para que ellos luego, como profesionales, puedan transmitir y trasuntar prácticas democráticas que irán construyendo con sus propios sujetos de intervención y así buscar impactar en la sociedad, para que esta pueda concretar la vigencia plena de los Derechos Humanos, de los valores que de él se desprenden, como el valor a la vida, a la justicia, a la equidad, a la solidaridad, etc. y el camino a la humanización, a la emancipación de los pueblos y de la nación y así poder concretar nuestra utopía de que el Trabajo Social sea una profesión comprometida con su gente y protagónica en busca del cambio y la transformación social".

Panel del Instituto de Servicio Social "Fray Mamerto Esquiú", Catamarca

La exposición del Instituto Superior "Fray Mamerto Esquiú" de Catamarca estuvo titulada: "Formación y prácticas vinculadas a los procesos de ingreso y retención de estudiantes".

Las colegas mencionan en el panel que, la cuestión de la formación profesional y las profundas transformación sociales y de marcada fragmentación social, nos demandan como institución educativa la incorporación de herramientas teóricas y metodológicas y a cuestionarnos las estrategias de enseñanza, repensar nuevas y viejas cuestiones y preocupaciones acerca del movimiento de la sociedad; como este movimiento nos conduce a pensar el campo problemático de intervención desde la adopción de diferentes perspectivas de análisis.

La comunidad educativa de la institución ha tenido desafíos que sortear en cuanto a la formación y a la manera de aplicarla. Con relación a la formación profesional hablamos de la propuesta curricular y en cuanto a la manera de implementarla nos referimos puntualmente a la construcción de estrategias teóricas -pedagógicas que facilite a los alumnos la comprensión de los fenómenos sociales, desde una intervención fundada.

Para ello se hizo eje en la elaboración de una propuesta programática basada en el paradigma de la Complejidad (Pearce). Desde esta perspectiva, se busca en el alumnado mayor creatividad, compromiso y menos certezas y predicciones, para ello, es necesario que dimensionen

las condiciones sociales de los sujetos, como productor de modos en que estos resuelven su reproducción cotidiana.

Como estrategia pedagógica el instituto, pone en marcha proyectos de capacitación e investigación. Se dictan capacitaciones bajo la modalidad de talleres, con una diversidad de propuestas de capacitación; una de ellas se desarrollo el año pasado denominada: "La importancia de la formación de mediadores en el contexto institucional". Enfoque desde el Trabajo Social. Los objetivos fueron: Capacitar a los estudiantes sobre la importancia de la comunicación en el proceso de la mediación; Contribuir a la revalorización de las estrategias comunicativa como canales en el proceso de la mediación responsable eficaz en la resolución de conflictos; Profundizar los contenidos teóricos aceptando la importancia de la comunicación. De esta propuesta surgieron resultados muy significativos en cuanto a factores cualitativos y cuantitativos. La capacitación fue implementada a los alumnos de primero y cuarto año durante el año 2012, surge ante la necesidad de facilitar canales de comunicación, en el proceso pedagógico teórico y práctico, y de promover herramientas que posibiliten a los estudiantes mejorar sus habilidades individuales y grupales para la resolución de conflictos en el ejercicio profesional.

Este año se está ejecutando una capacitación sobre el "Manejo de Herramientas indispensables en Trabajo Social: como Elaborar el Informe y la Ficha Social" con el objetivo de brindar a los alumnos el material teórico-práctico para la elaboración de documentos básicos en Trabajo Social y favorecer instancias de reflexión en torno a la de diferenciación e identificación de documentos básicos del trabajador social.

La capacitación tiene una importante convocatoria de los alumnos lo que evidencia la predisposición y preocupación de los mismos para ampliar su marco teórico nutriendo su formación profesional y el compromiso y dedicación de los docentes en la realización de los talleres y la recopilación de material teórico adecuado a la realidad del contexto. Con estos talleres destacamos la importancia de solidificar y reafirmar la adquisición de instrumentos conceptuales que les permitan a los alumnos comprender, describir, interpretar y revisar los fenómenos sociales sobre los que intervendrán profesionalmente.

Además se trabaja en proyectos de investigación social para fomentar la producción científica de los profesionales, otorgando a la investigación un lugar consistente en la formación. Actualmente se trabaja con el proyecto titulado: "Los desafíos constantes de los Trabajadores Sociales en el ámbito de las instituciones públicas"-Ministerio de Desarrollo Social de Catamarca. cuyos objetivos son: Conocer las condiciones laborales y profesionales generadas en el marco institucional, organizacional, funcional y político de los trabajadores sociales en el Ministerio de Desarrollo Social de la provincia; Identificar las condi-

ciones dadas en el ámbito institucional, organizacional y laboral a los trabajadores sociales en su ejercicio profesional; Interpretar las posiciones y percepciones de los trabajadores sociales en el campo de la acción social gubernamental; Describir las posibilidades y limitaciones que tienen los profesionales Trabajadores sociales asalariados en el ámbito institucional público.

Estas propuestas de investigación "permiten el desarrollo de un Trabajador social que investiga e interviene, en los fenómenos sociales, utilizando saberes y conocimientos consolidados en las Ciencias Sociales, procurando producir otros conocimientos legítimos que consoliden la propia disciplina como tal".

Se proponen potenciar la tarea del profesional a partir de instrumentos metodológicos que nutran la intervención. Se entiende a la investigación a todos los niveles de esta actividad, es decir, a la investigación sistemática, académica y, a aquella que en el quehacer cotidiano hemos de realizar como parte ineludible de la práctica profesional materializada en la permanente interrogación acerca de cuál es la mejor estrategia a utilizar en cada situación.

Ha sido perentorio llevar a cabo nuevas propuestas curriculares y actualizarnos y perfeccionarnos permanentemente. El desafío propuesto desde la carrera es ver y entender, que la investigación y la capacitación son los pilares fundamentales, que se presentan como un proceso claramente creativo, y generador de hermenéuticas que conducen a la significación de subjetividades involucradas en las prácticas sociales de los sujetos de intervención.

Presentación de experiencia de Departamento de Trabajo Social- Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca

Desde la cuestión académica se ha trabajado con algunas estrategias fundamentalmente a partir de comisiones que en el primer año (2012) funcionaron pero después se creyó que las comisiones muchas veces estratifica a las personas (son siempre las mismas personas) se dejo la idea de la comisión y se comenzó a convocar en función del grupo y de la tarea.

Se realizaron estrategias como por ejemplo, encuentro con alumnos, encuentros de intercambios de alumnos y egresados, se considera la idea multiactoral (docentes- egresados- estudiantes) y se tuvo respuestas de intercambio entre alumnos y entre egresados que es importante recuperar, se trata de darle la voz y la participación a los actores que están involucrados.

Con relación a la investigación se ha intercambiado experiencias de los proyectos de investigación, con el fin de conocer y socializar las

producciones existentes, intercambiando experiencias. Otro objetivo es que las producciones no queden aisladas en el ámbito académico y que se deben utilizar como fuentes en los programas de cátedras sobre todo porque revaloriza y refleja la realidad local.

Algunos logros de la comisión de estrategia comunicacional son: la página en el faceboock del Departamento denominado Departamento Trabajo Social UNCa, porque refuerza la difusión de actividades y materiales; una revista virtual y luego impresa; un blog de las Jornadas Disciplinares que se realizaran en octubre.

Se señala la importancia de producir encuentro en la región NOA (se esta dialogando con Tucumán) a fin de intercambiar producciones y empezar a construir posicionamiento desde lo teórico, epistemológico, ético, ideológico, político desde la región para adquirir mayor fortaleza frente a otras universidades que son fuertes y hegemónicas.

En la línea de extensión (universidad abierta) se plantea la necesidad de reflexionar de qué manera las producciones desde lo académico, de los postgrados y de la investigación, se encuentra con la comunidad, se plantea un interrogante ¿qué es lo que pasa que se está formando profesionales y muchas veces el territorio queda sin la presencia de esos profesionales?, otros profesionales de otras disciplinas tienen presencia en el terreno. Se trata de revisar la visibilidad que cobra el profesional. Es decir, no solo de pensar estrategias para el ingreso o para retener, sino también cuando el profesional sale. Para ello se plantea un debate desde lo teórico, ideológico y político, que es lo que se está formando y como esa formación llega al territorio. ¿Hasta qué punto emancipamos?, ¿hasta qué punto reflejamos con los alumnos estas prácticas emancipatorias?

Como estrategia para el ingreso y retención de estudiantes se implementa un cursillo de ingreso a la Universidad - Modulo de articulación común (MAC) que es una apuesta diferente en la Facultad de Humanidades. Se planteó para afrontar las dificultades que tienen los alumnos ingresantes en cuanto a lectura y comprensión de textos. El MAC lo hacen todas las carreras de la Facultad de Humanidades y se desarrolla en un mes y medio (febrero a marzo). Es intensivo. Los módulos son: introducción a la disciplina; uno en conjunto con los docentes de Lengua sobre lectura y comprensión de textos y un módulo de vida universitaria. Todos los años se modifica el programa, se trabaja desde el sujeto ingresante, en etapa de transición, teniendo en cuenta que viene con trayectorias diversas. Esto permite ver si la elección de la carrera responde a su orientación o no. Se tiene en cuenta la afiliación intelectual o sea todos los contenidos, discursos y prácticas de todo lo que tiene que ver con el trabajo intelectual y la afiliación institucional es decir que se trabaja con todo lo que tiene que ver con el funcionamiento institucional de la UNCa.

Se busca que el ingresante pueda empezar inmediatamente desde lo crítico a romper esquemas por ejemplo desde la elección de la carrera. Desde los inicios se comienza a trabajar con la noción crítica, se toma teoría pero desde un lugar de la reflexión y desde la entrada a tener lectura y teniendo en cuenta desde que empiecen con una racionalidad y reflexividad, poniendo en crítica la razón como razón imperial como un modo de hacer ciencia como un modo de enseñanza se toma en cuenta una racionalidad que este contenida en términos de Gramsci de pasión, se quiere alumnos que sean reflexivos y apasionados en el ejercicio de su profesión y en el compromiso social porque es la única manera que se está convencido que se puede formar colectivos de resistencia, ante la realidad social.

El programa está atravesado desde los derechos humanos. También se tiene en cuenta no esta razón instrumental que esta despojada de sentimientos y de pasiones como se enseña desde las ciencia, sino se considera a los sujetos como sentí-pensantes, o sea que tiene en cuenta sus sentimientos, sus saberes previos, para poder integrarlos en una ecología de saberes y que puedan comenzar a pensar desde ese lugar y reflexionar.

Desde el Estado la demanda al Trabajador Social sigue siendo netamente tecnocrática, desde un lugar instrumental. Cuesta mucho como colectivo hacer una verdadera disputa de sentido porque en cualquier lugar donde se trabaje se tiene que cualificar.

El PROSOC es un programa con financiamiento desde el Nivel Central de Políticas Universitarias que en la UA cubre las prácticas preprofesionales. Se cubre a partir de proyectos que se presentan en paralelo al proyecto pedagógico. Se trata entonces de un fondo para cubrir las necesidades y fortalecer las actividades de inserción en terreno en los diferentes abordajes. El apoyo al mejoramiento a la formación práctica tiene como objetivo contribuir a mejorar las prácticas académicas, apoyar y mejorar la práctica pre profesional y proveer de recursos financieros para solventar acciones que permitan hacer más eficientes el proceso formativo de los alumnos. Algunos de los recursos adquiridos fueron: radio grabadores, cámaras digitales, computadoras, se compró datashow. También se apoyó con bibliografía actualizada, con cursos de formación y de actualización docente. Seminarios de postgrados realizados: con el Dr. Gustavo Parra, con la Dra. Silvia Fernández Soto. La formación pedagógica es una deuda en TS, por ello se contó con la presencia de la Lic. Ana Andrada, el Dr. Valentín Gonzales y la Espec. Leticia Vargas y de la Mgter. Patricia Acevedo. Además, esta última participó con una mirada crítica en algunas modificaciones al plan curricular.

Además se contó con un curso sobre TICs y entornos virtuales aplicado al proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir del PROSOC se ha logrado participar de una convocatoria abierta de la Secretaria de Extensión Universitaria: "Puntos extensivos" con puntaje altísimo, en condiciones de recibir pronto el financiamiento para fortalecer las prácticas.

En relación al ingreso y retención de estudiantes, interesa trabajar sobre 2 ejes: la vulnerabilidad social y vulnerabilidad académica. La categoría vulnerabilidad vista desde esas dos puntas porque no solo es población cautiva, es decir con un déficit del secundario que apenas les permite acceder hasta algunas posibilidades de logros y respuestas, eso se ve en el rendimiento académico, en las primeras respuestas, en sus primeras evaluaciones sino también en las mismas dificultades que tienen que ver con cuestiones sociales, más concretamente se diría con las cuestiones psicosociales en los procesos de integración, en la realidad interesa lo académico pero interesa fundamentalmente la construcción de la ciudadanía como universitario en sus deberes y derechos y desarrollar procesos de socialización que apuntalen el proceso de aprendizaje, después se va a los otros problemas que tienen que ver con la enseñanza aprendizaje y de qué manera estas cosas ayudan. Un proyecto de investigación aborda estas cuestiones que se articulan desde el MAC. El programa Voluntariado hace foco en esta problemática que es Entramando la inclusión.

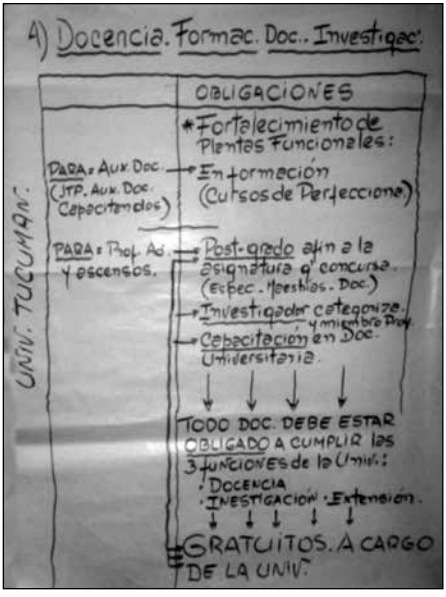
En relación a las prácticas pre-profesionales se han propuestos diversas actividades y proyectos para trabajar la relación teoría-práctica y superar la dicotomía. Por ejemplo, Talleres de integración como espacios para dialogar, reflexionar e intercambiar experiencia sobre la relación teoría y práctica; ateneos entre docentes y talleres inter-cátedras, tutorías. Actualmente se trabaja en la publicación de un libro de las sistematizaciones de prácticas para hacerlas visibles.

También se trabaja un espacio de coordinación interinstitucional para lograr acuerdos estratégicos para la realización de las prácticas. Un logro fue contar con un seguro de vida para los estudiantes que se encuentran en el terreno. Queda el desafío de crear un centro de estudio de investigación, ligar investigación y docencia. Se hizo un programa con la Gerencia de Empleo del Ministerio de Trabajo, programa de los Talleres de Orientación Laboral.

Se creó el ciclo de licenciatura. Sigue el desafió es crear una carrera de postgrado.

Conclusiones del trabajo en comisiones

UNT, Docencia- formación docente- investigación



b) Estrategias con estudiantes para el ingreso, retención y egreso (trabajo de tesinas)

Ingreso

La universidad cuenta con un curso establecido de lectura y comprensión de textos.

También se encuentra motivación y vida universitaria que está contemplada con todos los cursos que está dando en estos momentos.

Para el ingreso, se propone el aumento de la planta funcional acorde a la masividad, (generalmente se está teniendo comisiones de 400 alumnos). Se sigue con la clase expositiva. Se deben cumplir las reglamentaciones y hacer comisiones de no más de 50 alumnos.

Retención

Con comisiones pequeñas la retención será más fácil. Se tiene que implementar un sistema de tutorías y seguimiento. 20 alumnos por tutor. Otra de las formas de mantener la retención en las cátedras son los entornos virtuales buscando los TICs. También se plantea el sistema de becas, comedores universitarios. Las guarderías infantiles son una necesidad imperante. Se está promoviendo las pasantías rentadas. Los alumnos están siendo convocados y quieren ser pasantes rentados.

Egresos. Se trata de fortalecer a través del seminario de tesis, formando equipos con el docente y estudiantes que sería el facilitador de la tesina. Se está tratando de socializar las tesinas con las instituciones públicas.

C) Estrategias de formación en metodología, práctica interdisciplinaria y educación a distancia

Se trabajan acuerdo, convenios con ONGs, con organismos públicos nacionales e internacionales para propiciar los procesos investigativos. Inclusión de estudiantes en proyectos investigaciones interdisciplinarias que sean acreditados por Consejo de Ciencia y Técnica. Certificación y nombramientos de JTP simple para que esos profesionales de TS de las instituciones que se encuentren a cargo de estudiantes que realicen sus prácticas pre- profesionales. Fomentar las publicaciones en revistas científicas de trabajos realizados en las prácticas pre- profesionales. Fomento e Incorporación de nuevas tecnologías (TICs). Proyectos de voluntariados Universitarios, ya se viene participando. Temas: necesidades especiales en el ámbito educativo provincial, difusión de derechos; violencia familiar; alfabetización digital; prevención de VIH; medio ambiente, HPV. Muchos de estos surgen de proyectos de investigación. Están subvencionados por políticas universitarias. Son dirigidos por docentes de TS, participan en los equipos profesionales de medicina, de bioquímica.

Presentación de trabajo en comisión: Instituto de Educación Superior San Martín de Porres - Santiago del Estero

a) Docencia- formación docente- investigación

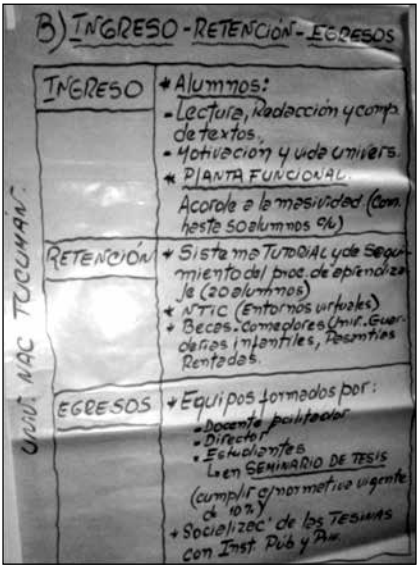
Con relación a las problemáticas- interrogantes que surgen reconoce la necesidad de hacer rupturas y construir nuevos conocimientos sobre la práctica docente. Es decir, revisar repensar nuestras prácticas pre- pro-

fesionales como docente responsable de la formación de nuevos profesionales. Se trata de: otorgar identidad propia a nuestro proceso frente a las transformaciones sociales, institucionales, etc. En el contexto social.

Propuestas

Con respecto a lo que se viene alcanzando, se está en un trabajo de revisar las prácticas docentes, entonces se ha podido construir cuales son las competencias, definición del perfil del docente de la práctica profesionalizante, resignificación conceptual de la supervisión/ acompañamiento en la práctica. Lo que se hace es debates crítico Reflexivos dentro del Instituto a partir de encuentros semanales del equipo docente de teoría y práctica. Por año se hacen reuniones docentes quincenales en el espacio nodal. En este año se está ejecutando un proyecto denominado de capacitación y formación docente bimestrales, los docentes trabajan en función de ejes como: informe social, registro, posicionamiento crítico, se trata de trasmitir una coherencia después de mucha discusión y reflexión para saber qué es lo que se piensa desde ellos mismos, enseñando y que se está aprendiendo con los estudiantes.

Con respecto a la Formación Docente, se espera que este año se pueda concretar la Licenciatura, ya que la institución es de nivel superior no es universitario, son 4 años para recibirse de Trabajador Social, se espera poder contar con el ciclo de complementación para que se pueda salir con el título de Licenciado en Trabajo Social, hacer 2 años más el ciclo de complementación de la Universidad Nacional, no hay carrera completa en ninguna de las dos instituciones.



Por otro lado, ciclo de posgrado a partir de un acuerdo con el Instituto San Martin de Porres y una Organización ONGs de Trabajadores Sociales de Santiago que se llama TRASO, se está trabajando en un convenio para ciclo de postgrado, ya que en la provincia no hay muchas posibilidades de capacitación y actualización docente, entonces se contó con la presencia de Alfredo Carballeda, también con una colega de Bolivia que está dictando un curso de posgrado a un precio muy accesible.

Se está trabajando en fortalecer en todos los docentes el pensarse como sujetos como protagonistas, como autores de ese proceso de transición que está generando en el Instituto, se está trabajando en resignificar en dar nombres en reconstruir esa identidad de la práctica docente.

b) Estrategias con estudiantes para el ingreso, retención y egreso (trabajo de tesinas)

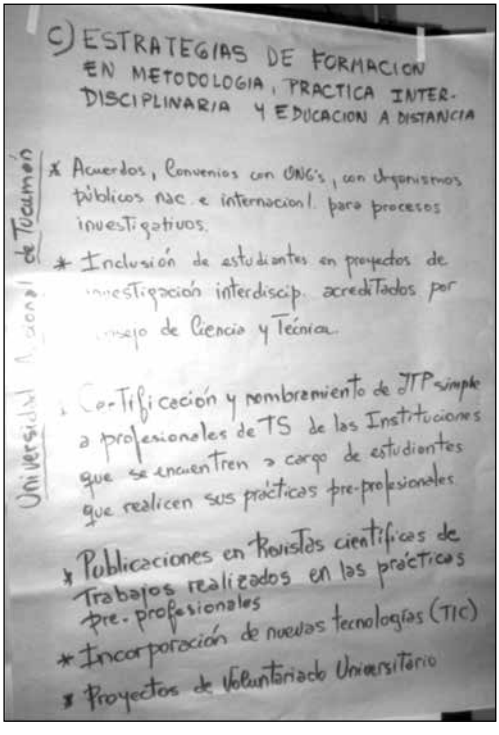
Ingreso

Un cursillo de un mes de duración, eliminatorio (hay un cupo para 50 personas) por razones de infraestructura del instituto. Anualmente se cuenta con 150 pre- inscriptos.

Se cuenta con material bibliográfico, se actualiza la bibliografía, la metodología, los contenidos.

Los que ingresan tienen una entrevista psicosocial para recuperar y visibilizar el perfil del estudiante. Apunta a ser una herramienta para el seguimiento del proceso de formación.

Espacio de articulación e integración: surgió a partir de las entrevistas surgió se busca que el acompañamiento pueda ser trabajado en un espacio de articulación que se trabaja desde primer año como: vocación, autoconocimiento, Construcción de perfil a partir del proyecto ético, nuevo sistema de correlatividades (construcción de trayectoria de formación individual adaptándose al régimen marco). Antes, no se podía rendir libre, hoy a partir de la definición de los campos de formación hay algunas materias que se pude rendir libre; la práctica profesionalizante no y las especificas tampoco, pero permite la retención de los alumnos.



Las becas de estudiantes, al ser una institu-

ción privada son muy importantes las becas completas y parciales para los estudiantes.

Egreso

El Trabajo Final integrador se trabajara en el espacio nodal que es ordenador de los espacios curriculares, se relaciona con el informe final y con el Seminario de trabajo final. Desde esos tres espacios se construye el trabajo final con la finalidad de recuperar la experiencia de la práctica profesionalizante de cualquiera de los años de la formación en base a alguna temática que elija el estudiante referido a una situación problemática o eje temático de intereses.

c) Estrategias de formación en metodología, práctica interdisciplinaria y educación a distancia

Formación metodológica falta trabajar. Hay que fortalecer la relación entre formación metodológica y los espacios curriculares, como metodología I y II y su vinculación con el espacio nodal, como así también estimular proyectos de investigación en los estudiantes.

Prácticas Interdisciplinaria. Se recupera los aspectos internos de la institución y las instancias de articulación entre diferentes espacios curriculares por ejemplo: Comunicación social (4to año), TS (cursillo de ingreso- video), Ética - Trabajo Social- Seminario de producción textual (cartilla - publicación). Los estudiantes de 4to año expresan a través de un video la construcción de su competencia en la extensión de la práctica. Ese video se lo utiliza en el cursillo de ingreso para que los aspirantes tengan conocimiento de cómo se trabaja en las prácticas, cual es el perfil profesional. La cartilla de ética se construye a partir de las experiencias (4to año), las iniciativas. La cartilla es publicada y es trabajado por los estudiantes de 1er año que tienen todas las expectativas con relación a qué es el trabajo social.

Aspectos externos de la institución. Se trabaja con la Dirección de DDHH en las áreas de género, adultos mayores, violencia. Se puede elegir según los ejes temáticos que les interese. Se trabaja con ONGs y grupos según interés con el fin de promover experiencias de prácticas interdisciplinarias, intersectoriales, etc. Para un abordaje integral de problemáticas sociales.

Presentación de experiencia del Instituto de Servicio Social "Fray Mamerto Esquiú" - Catamarca

a) Docencia- formación docente- investigación

Problemáticas que se presenta al Trabajador social que ejerce la docencia: carece de formación pedagógica específica lo que Dificulta la interacción alumno/docente y no favorece a la construcción del conocimiento que paulatinamente se trata de subsanar.

TS: Formación continua/ perfeccionamiento: presenta dificultades tanto económicas como así también material necesario, esto dificulta la formación continua de hacer postgrados, cursos o seminarios que se puedan llegar a proponer.

Existe una resistencia a la incorporación de las NTICs al contexto áulico.

Limitaciones externas para la acreditación de las capacitaciones internas, porque está regido por el Ministerio de la provincia y de la Nación.

Como institución privada se exige de igual manera como las instituciones públicas pero los recursos son muy diferenciados, los recursos con que cuentan las instituciones públicas difieren de las privadas.

Propuestas. Están vigentes los proyectos de investigación y capacitación que intenta promover la producción de conocimiento como así también el esfuerzo de ampliación de contenidos curriculares.

Proyectos que están relacionados con las nuevas teorías:

Como fortaleza del instituto se creó el espacio de investigación y capacitación, cuenta con un jefe de investigación y capacitación. Los proyectos son evaluados por enseñanza privada y a su vez genera un espacio que permite a los docentes volver a replantearnos, qué se quiere hacer, de qué manera se quiere trabajar en el instituto, que encuadre se le quiere dar a las investigaciones y a la formación de capacitaciones que se está realizando.

b) Estrategias con estudiantes para el ingreso, retención y egreso (trabajo de tesinas)

Dificultades

No se cuenta con tutorías, en primer año se cuenta con una matrícula de 45 a 50 alumnos por sección se dificulta en el proceso de práctica.

La edad en la que acceden a la carrera está dada por adultos o adolescentes, algunos tienen trabajo y/o carga familiar. El arancelamiento.

Los alumnos que no han pagado la matricula no pueden rendir. Por falta de recursos económicos los alumnos dejan de asistir.

Aporte. Se propone, la creación de espacios de inter-cátedra que permite que el alumno se motive. Está desde 1er año para que el alumno llegue a 4to y permanezca en el instituto. Implementación de programas de tutorías a los alumnos. Implementación de talleres de lectura y escritura. Construcción de espacios de encuentros con los egresados para enriquecer el campo profesional con experiencias concretas y lograr la construcción de la red.

En las prácticas se realizan reuniones periódicas cada 15 días, para lograr el encuentro y cuáles son los obstáculos que están teniendo los alumnos. Esto permite ver cuáles son las falencias, que es lo que se debe modificar en el proceso, se pone de acuerdo para los convenios, con quienes se trabajaría.

c) Estrategias de formación en metodología, práctica interdisciplinaria y educación a distancia

Dificultades

Hay una serie de inconvenientes que tiene que ver con los recursos. Se cuenta con limitaciones en la POF.

Si bien se financian proyectos de investigación, hay falta de difusión. Quedan reservados al ámbito de la institución. No se han sabido difundir lo suficiente.

Propuestas

Capacitaciones. Articulaciones en el marco de las prácticas pre profesionales con distintas ORG oficiales de la provincia para capacitación de alumnos, se realizó convenio con la sub secretaria de Salud Mental y se está trabajando en APS. A partir de la ley nueva de salud mental. La capacitación está llevada a cabo con la Subsecretaria de Salud Mental una vez por mes, se busca que los alumnos identifiquen las diferentes problemáticas en el ámbito comunitario con la salud mental. A su vez también ellos hacen una evaluación de la continuidad de los procesos de los alumnos

Presentación de trabajo en comisión de Departamento de Trabajo Social, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca

a) Docencia- formación docente- investigación

Se condensó la opinión de docentes y alumnos (siendo en su mayoría docentes).

Problemáticas

Educación bancaria, es un modelo que prevalece. Es una dificultad para comprender la teoría en relación al criterio que tiene cada docente para impartir enseñanza. Cuesta trabajar desde otro paradigma educativo, lo que dificulta el proceso de enseñanza aprendizaje no solo para los alumnos avanzados sino para los ingresantes. La falta de lectura es un problema cultural. Falta la reflexión teoría - práctica en la devolución e impacto que se visualiza en el proceso de la práctica.

Dificultades en la forma de expresarse, hay muchas que vienen de la educación secundaria. Se busca respaldar a los alumnos a través de la implementación de los cursos del MAC. Se visualizan los docentes como portadores de la verdad, desde lo académico como estructuras de poder, los docenes reconocen que aprenden de los alumnos, es una retroalimentación que enriquecen en gran medida. Se llevó mucho tiempo en relación al impacto y la devolución del proceso de práctica, en donde todo lo que se hace, articulación de docentes, trabajo en campo con los alumnos quedan en el ámbito académico y el Departamento y no tiene difusión o no se sabe la manera de cómo difundirlo. En la medida en que no se difunda se utiliza el trabajo que se hace de la Universidad para otras cuestiones de las mismas comunidades de los mismos dirigentes políticos, se apropian de los trabajos. ¿Cómo se mide el impacto que se hace con el trabajo que se hace desde las prácticas en los diferentes niveles de abordaje?, ¿cuál es la devolución y como se mide el impacto en la comunidad?

b) Estrategias con estudiantes para el ingreso, retención y egreso (trabajo de tesinas)

Difusión de la carrera, se menciona que desde 1er año se implementa una técnica para analizar la subjetividad de los estudiantes, se analiza lo subjetivo el porqué de la elección de la carrera- Los estudiantes mencionan que la carrera es fácil o que no se trabaja con número, no tienen

sentidos, hay un fundamento de la carrera. Los colegas que trabajan en el MAC.

Sistema de beca, difusión de becas nacionales hay chicos que provienen del interior que tienen dificultades sociales y no se difunde el sistema de becas. Trabajo con inter cátedra en materia de retención a través de la motivación de los talleres para que articulen los estudiantes de 1er y 2do año y 2do y 3ro.

La formación de Banco de datos en articulación con el colegio de Trabajadores sociales: cuando se va a votar, hay un registro que se tendría que tener en cuenta para poder articular con los egresados que se recibieron y que no volvieron más a la academia.

Pasantía, los alumnos son contratados, por contratos precarios y tienen salario mínimos, son técnicos y hacen la tarea de otros profesionales.

c) Estrategias de formación en metodología, práctica interdisciplinaria y educación a distancia

Aporte

El banco de datos que salen los datos (Instituciones públicas y privadas) que aportan la articulación con las prácticas para dar visibilidad en las acciones que se vienen realizando.

Proyectos pedagógicos en función de la continuidad de las prácticas (proceso de impacto) analizar cuál es el proceso y cuál es el impacto que se a generado a partir de la práctica dentro de la comunidad, para que de ese modo los estudiantes no vuelvan a realizar el proceso de inserción y que sea continuo teniendo en cuenta de que se trabaja con sujetos y que estos sujetos se sienten como invadidos a volver a contar sobre lo mismo y después al año siguiente se vuelve a continuar: Actividades de extensión, mapeo; Publicación (revista virtual) que dé cuenta de las prácticas; Fortalecimiento de entornos virtuales: en una cátedra se está haciendo una experiencia previa, se suma a que no todos tienen acceso a lo que son las nuevas tecnologías; Sistematización como marco teórico: que puedan ser utilizados por los estudiantes; Investigación: Que investigamos y PARA QUÉ y DÓNDE queda la investigación o se la socializada; Socialización y publicación de los proyectos: que se inició a partir del taller de integración de los proyectos de investigación.

Conclusiones

Al cierre se expresa que la jornada que ha sido muy fructífera a nivel de reflexión se ha podido dar cuenta de la producción que se da cuenta a nivel de academia, se compartieron varios puntos como las dificultades que atraviesa la academia, en muchos puntos salió el tema de cómo afrontar y como abarcar los problemas sociales que son un objeto que tienen que ser tratados por las instituciones académicas, como por ejemplo, el tema del matrimonio igualitario y otras problemáticas que muchas veces desbordan.

Otro eje es la vida universitaria, es la docencia, investigación y docencia. TS hace mucha intervención no se logra visualizar entre los colegas (como colectivo), también al haber intercambio entre alumnos, profesores de las Unidades académicas se puede ver que siempre se intervienen en los mismos problemas o problemáticas como no dar identidad al trabajo que se hace, en esto de la inserción como dar a conocer, como socializar todas las experiencias y conocimiento todo lo que se va construyendo en el día a día.

Otro de los puntos es la extensión y difusión; se ha discutido como en otras unidades académicas hacen difusión, hay prácticas que quedan en el olvido, no se sistematizan de manera histórica, todo lo que se ha realizado en varios periodos, esta unidad académica tiene varios años de trabajo, es necesario sistematizar para seguir produciendo.

La necesidad de no trabajar como islas, la necesidad de que las prácticas docentes, estudiantiles y de los egresados sean disciplinar y transdisciplinar y poder ocupar todos los insumos que se producen en las prácticas pre-profesionales en los diferentes abordajes.

Se agrega a las conclusiones, que la instancia del encuentro a servido para crear un vinculo para proyectarlo en tareas inter-institucionales, con los aportes que pueden ayudar a fortalecer las instituciones tanto privada como públicas, y los territorios teniendo en cuenta las problemáticas a nivel país y el mundo, esta instancia es fundamental y pueden ayudar a construir un Trabajo Social con una mirada más humana y profunda.

Desde la representante del Colegio de Trabajo Social se expresa que todo lo que corresponde al trabajo social en las instituciones públicas y privadas, que el colegio (en la gestión actual) cuenta con un espacio abierto para el Instituciones y la Universidad.

Como cierre de la Jornada la Directora del Departamento de Trabajo Social Dra. Claudia Kaen entrega presentes a la Directora de Departamento de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Tucumán Lic. Ines Suayter, a las representantes del Instituto de Educación Superior San Martín de Porres - Santiago del Estero, a la Rectora

del Instituto de Fray Mamerto Esquiu Lic. Lia Villagra y la Representante del Colegio de Trabajadores Sociales Lic. Vega Ancheta.

Se agradece la participación a todos y todas los que han participado de la Jornada.

Sin pretender uniformizar la diversidad de experiencias de las UA se destacó la similitud de problemáticas y búsquedas para dar respuesta a las mismas.

Se valora el encuentro en tanto permitió mirarnos para poder entender que mas allá de los espacios que diferencia, se coincide en varios puntos de coincidencia. Esto es motivo para celebrar.

También se valora la participación y el encuentro con los representantes del Colegio Profesional de TS.

Se destacó que se alcanzaron, los objetivos del espacio y además se permitió dar visibilidad a los 'haceres' y a los proyectos y los sueños. Se logró revisar nuestro quehacer cotidiano, ver en lo que se avanza y reconocer nuestras fortalezas y debilidades.

De igual manera se destacan las posibilidades que el encuentro brindó para el fortalecimiento de la región en relación a conformar redes, articulaciones a partir de proyectos comunes o complementarios tanto de investigación, intervención, formación continua y de postgrado, etc.

XXI ENCUENTRO NACIONAL DE LA FEDERACIÓN ARGENTINA DE UNIDADES ACADÉMICAS DE TRABAJO SOCIAL (FAUATS)

"Políticas y Prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social"

28 y 29 de Agosto de 2013, Posadas, Misiones

CONCLUSIONES ENCUENTRO PREPARATORIO DE LA REGIÓN CUYO

Fecha de realización: lunes 17 de junio de 2013
Ciudad de Mendoza
Organizó: Carrera Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Universidad Nacional de Cuyo

Participantes

Profesores y alumnos de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Cuyo y profesores de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de San Luis - Sede Villa Mercedes. La Carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de San Juan envió un documento que se adjunta en Anexos.

Objetivos del Encuentro

Favorecer un espacio de intercambio y reflexión con respecto a las particularidades que asume en nuestra carrera las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el proceso de formación de trabajadores sociales.

Promover un debate sobre fortalezas y limitaciones para la formación de profesionales críticos, que posibilite el planteo de estrategias superadoras de las prácticas profesionales formativas en Trabajo Social.

Modalidad de trabajo que se desarrolló

1. Presentación a cargo de la Directora de la Carrera de Trabajo Social de la UNCuyo

2. Teniendo en cuenta que la temática principal del Encuentro en Misiones es la discusión en torno de las Políticas y Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje en Trabajo Social, particularizamos el análisis a través de una Mesa de Trabajo sobre los siguientes ejes temáticos y posterior debate entre los participantes:

Eje 1: Formación y prácticas vinculadas a los procesos de ingreso y retención de estudiantes.

Eje 2: Formación y prácticas relacionadas con la promoción del egreso y con la producción de Tesinas Finales de graduación y la posterior inserción laboral

3. Cierre

Síntesis del debate realizado:

Respecto a las políticas de Ingreso a las Carreras de Trabajo Social

La política principal es un curso de ingreso con examen nivelador o predictivo[154] pero no eliminatorio, lo que ha implicado generar dispositivos que permitan acompañar aquellos ingresantes que no superan el nivel mínimo de aprobación, como el cursado de un trayecto con cursado semanal en el primer cuatrimestre o talleres y tutorías obligatorias durante el mismo período, que le permite a dichos ingresante alcanzar esos niveles mínimos que no se lograron en el curso del ingreso.

Esta modalidad de ingreso, en el caso de Mendoza, generó muchas controversias dado que es la primer facultad en la UNCuyo en implementar una modalidad de este tipo que no fuese eliminatoria; sin embargo los resultados indican que el primer año de implementación, el porcentaje de desaprobados fue igual a cuando la modalidad era eliminatoria y el último año ese porcentaje bajó. Dichas críticas radican en una visión de los jóvenes en general como vagos, sin compromiso, sin valores, que necesitan exigencias duras para que salgan mejores profesionales. Esto expresa la tensión que existe hoy en el debate sobre la educación universitaria entre nivel académico e inclusión. Esta tensión se transforma en un desafío mayor para las Carreras de Trabajo Social

154- *Predictivo* en el sentido de que quien no aprueba no puede rendir materias de la carrera en el primer año hasta que acrediten tutorías obligatorias de recuperación.

ya que los aspirantes en general provienen de un estrato socioeconómico bajo, de escuelas secundarias con muchas más deficiencias que aquellas a las que asisten jóvenes que provienen de estratos sociales medios y altos con lo cual tienen un déficit de habilidades sociales y una gran diversidad de experiencias muy significativas en su vida; sumándose a esto el hecho de que muchos de los aspirantes trabajan para poder sostener la formación universitaria.

El perfil del ingresante a Trabajo Social es muy heterogéneo, las motivaciones de elección de la carrera han variado mucho, ya las motivaciones no están centradas mayoritariamente en expectativas religiosas y/o filantrópicas como en períodos anteriores, sino que las motivaciones son muy diversas: conocen un trabajador social y eso influye en la elección; hay mayor conocimiento acerca de los derechos y su vulneración y se asocia la profesión a la restitución y defensa de los mismos. Sin embargo se visualizan como sujetos políticos, hablan de igualdad y exclusión, pero, en general, el estudiante sabe acerca de esas dimensiones muy someramente y no con la curiosidad y el interés que un compromiso político requiere.

En consecuencia a lo descripto anteriormente se están implementando mecanismos de seguimiento y apoyo a la trayectoria del primer alumno que ingresa, tales como: La implementación de programas específicos que coordinan el ingreso y permanencia de los estudiantes, tutorías de pares (becados) que acompañan a los ingresantes durante el primer año de la carrera, modalidad a distancia del ingreso para aquellos aspirantes que residen muy alejados de los centros urbanos donde están las universidades.

También se han generado talleres de temáticas transversales al ingreso de todas las carreras de la facultad en la cual la carrera de Trabajo Social está inserta. Estos talleres tienen que ver con temáticas actuales de la realidad social: género, participación política y discapacidad.

Las implementaciones de planes de estudio nuevos o la discusión de los existentes es una variable que influye fuertemente en las prácticas y políticas de ingreso a la carrera, ya que no puede quedar afuera la tensión entre una formación con un perfil netamente técnico, arraigado en la asistencia y subsidiario a otras profesiones y disciplinas y una formación centrada en un perfil más crítico, que pone el acento en la defensa de los derechos a partir de un posicionamiento político que se vuelve sustancial al ejercicio de la profesión.

En las dos carreras que participaron del encuentro se trabaja en el ingreso básicamente dos instancias; una, que tiene que ver con la comprensión lectora (como respuesta a las dificultades que se presentan en los alumnos en este aspecto como arrastre de la formación secundaria) y la otra, con contenidos específicos de la disciplina. Se realizan en dos momentos hacia fines de un año y al principio del otro.

Sobre todo en Mendoza, el ingreso en su aspecto específico ha trabajado acerca de las representaciones que traen los aspirantes respecto a la pobreza, el ejercicio de la profesión, etc. Se ha hecho hincapié en el hecho de desnaturalizar los procesos sociales que llevan a la pobreza, que la suerte o el azar no son causas de la misma, de modo tal de pensar los escenarios sociales a partir de pensarse en otro lugar.

Se coincidió en que un alumno ingresa efectivamente a la carrera cuando logró las condiciones para estar en segundo año de la misma.

Se hizo una crítica fuerte respecto a que muchos docentes no aclaran el posicionamiento desde donde se enseña trabajo social, esto es una estafa al alumno.

Además se remarcó la diversidad de realidades de los estudiantes: con discapacidad, del interior de la provincia, con muchas dificultades económicas y sociales. Sumando a esta diversidad el hecho de que Mendoza está desarrollando el dictado de la carrera en contexto de encierro. Esto implica una revisión de la práctica de enseñanza, sobre todo revisar que se enseña a un sujeto y no a un número, además de considerar a los alumnos y las distancias con el docente en relación con el poder. Muchos docentes están esperando alumnos que se parezcan a ellos mismos; y por ello los tutores muchas veces aparecen para emparchar cuestiones que el docente no hace. Esto desvirtúa el rol del tutor par.

Se suma a lo anterior la falta de presupuesto para contar con las dotaciones de cátedra acorde a la cantidad de estudiantes ingresantes. En Mendoza, en el ingreso.

2013 hubieron 418 inscriptos e ingresaron 313 jóvenes (este número es ascendente desde los últimos cuatro años) y las cátedras de primer año que más docentes tienen son aquellas que poseen 3 docentes. Sin embargo, en Villa Mercedes - San Luis el número de ingresantes en los últimos 4 y 5 años es de alrededor de 40 jóvenes. Este número bajo y constante de ingresantes puede deberse a que la oferta académica en San Luis se ha diversificado, sobre todo en otras carreras más cortas y se ha creado una nueva universidad nacional en Villa Mercedes que compite con la existente, aunque no tiene la carrera de Trabajo Social.

Un aspecto que apareció como un ítem importante a discutir es la vigencia aun de la Ley de Educación Superior, la cual es regresiva y requiere de una participación activa de la universidad pública en el debate que permita su modificación.

El ingreso a la carrera de Trabajo Social en el Programa de Educación en contextos de encierro que se ha dado en Mendoza es una experiencia nueva, incipiente que requeriría una discusión mayor y específica. Sin embargo, el perfil de los ingresantes es distinto al resto, la mayoría son varones, muy heterogéneos respecto a la edad y el 50% de los aspirantes rinde por la Ley de mayores de 25 años. La elección de la

carrera de Trabajo Social tiene mucho que ver con una identificación experiencial del estudiante con las problemáticas con las cuales se estudian y en un principio con los beneficios que trae para el cumplimiento de la condena estudiar una carrera universitaria, eso hace que el avance en la carrera en los primeros años sea muy lento, sumado el hecho de las grandes dificultades en el estudio y aprendizaje que poseen estos estudiantes. Esta es una experiencia que recién tiene 5 años de implementación en la UNCuyo, aun no hay ningún egresado y requiere una discusión mucho más profunda y específica dadas las aristas que esta modalidad de educación superior tiene.

Respecto a las políticas de Egreso en las Carreras de Trabajo Social

Los estudiantes para finalizar la carrera en Villa Mercedes tienen que realizar una residencia o una tesina. Sin embargo la tensión política muy grande que existe entre el gobierno provincial y nacional, por ende entre la universidad nacional, repercute fuertemente en la inserción laboral de los profesionales que egresan en los espacios provinciales. Las instituciones provinciales de política social no consideran en sus espacios laborales a los egresados de la universidad pública. De allí que es imprescindible que el debate del ejercicio profesional se realice en el marco de las políticas públicas.

Hay una demora en el egreso de la carrera fundamentalmente por dos motivos: trabajo y maternidad. Muchas veces esto también es motivo de abandono de la carrera.

Mendoza viene implementando desde hace 6 años para resolver la demora en el egreso el Programa Futuros Egresados. Dicho Programa está destinado para aquellos estudiantes que adeudan 5 materias o más y el trabajo de tesis, se los contacta personalmente, se los conecta con otros estudiantes que adeuden las mismas materias para armar grupos de estudios, se les facilita el acceso al material para rendir, se les respeta el plan de estudios que cursaron y se trabajan en taller algunos aspectos de los que influyeron en la no terminalidad de la carrera: miedo de rendir, inseguridad, angustia por fracasar, etc.

ANEXO

XXI ENCUENTRO NACIONAL DE LA FEDERACIÓN ARGENTINA DE UNIDADES ACADÉMICAS DE TRABAJO SOCIAL (FAUATS)

28 y 29 de Agosto de 2013, Posadas, Misiones.

"Políticas y Prácticas de Enseñanza y Aprendizaje en Trabajo Social"

PRE-ENCUENTRO REGIÓN CUYO

Mendoza, 17 de Junio de 2013

Estado de Situación de la Unidad Académica de Trabajo Social de la Universidad Nacional de San Juan

A MODO DE INTRODUCCIÓN

En relación al ingreso, a la Unidad Académica de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan, no se le plantea como dificultad la cantidad de ingresantes, dado que es una matrícula que se sostiene de manera estable. En los últimos años, la carrera ha recibido en promedio 180 ingresantes por año.

Lo que sí se presenta como un problema, es el desgranamiento y deserción que se produce a posteriori. Particularmente, esto se puede visualizar al inicio del 2º cuatrimestre de 1º año, donde la matrícula decae en un 30% aproximadamente. A esto se suma el proceso de lentificación o rezago para concluir los estudios, lo cual se visibiliza especialmente en 4º año. En relación a la graduación, en los últimos años se ha comprobado que concluye la carrera, aproximadamente un 15%, tomando como referencia la cantidad de ingresantes del mismo año.

Eje 1: Formación y prácticas vinculadas a los procesos de ingreso y retención de estudiantes

Esta Unidad Académica estima que existen diversas causas relacionadas con la deserción y desgranamiento, entre las que se reconocen las siguientes: problemas vinculados al desconocimiento de los espacios y cultura institucional; problemas académicos y pedagógicos (dificultades de aprendizaje, de formas de estudio, etc.); y problemas socioeconómicos de los estudiantes. También existen causas al interior de la propia institución universitaria que no contribuyen en la retención de

los estudiantes, tales como ciertas prácticas expulsivas, la falta de presupuesto, etc.

En función de lo expresado, tanto desde la Universidad, como de la Facultad y el Departamento, se han implementado una serie de acciones destinadas a atender estas situaciones. A continuación se detallan las mismas.

- La Dirección de Servicio Social Universitario: el equipo profesional está a disposición de todo alumno que cursa sus estudios en la UNSJ, para escuchar, asesorar y acompañarlo en la superación de las dificultades que se presenten durante el cursado del ciclo lectivo.
- Sistemas de Becas: Se otorgan diferentes tipos de becas, a través de la Dirección de Servicio Social Universitario, dependiente de la Secretaría de Bienestar de la UNSJ.
- Servicio de Consejería Estudiantil: Es un espacio de contención y ayuda para los alumnos.
- Curso de ingreso.

  Los mismos están destinados a los postulantes a ingresar a la carrera. Procura ser una instancia que posibilite orientación y nivelación, aunque en la práctica -debido al corto período de su dictado (3 semanas)-, no logra su cometido. Cuenta con modalidad presencial y virtual.
- Jornadas de ambientación.

Están destinadas a los ingresantes y se realizan los primeros días de clases en primer año de la carrera. Se brinda información general y básica para que los ingresantes aprendan a desenvolverse en el ámbito universitario.

• Alumno-guía

Es un alumno de los últimos años, concursado, auxiliar de 2ª categoría. Tiene la función de brindar información, asesorar, contener al alumnado de la carrera en general, focalizando su atención en los estudiantes de primer año.

• Articulación con escuelas del nivel medio

Se trabaja entre los docentes de las escuelas dispuestas a articular, en las áreas matemática, lengua y lógica, junto a los docentes de la FACSO, sobre los contenidos que la Facultad necesita que los alumnos aprendan en el nivel medio. Los alumnos de las escuelas que participan de

la articulación y cuyo promedio general en el último año es mayor a 8, pueden ingresar sin rendir examen.

• Sistema de Tutoría de pares

El Departamento de Trabajo Social ha diseñado e implementado un sistema de tutorías de pares, coordinado por un equipo docente que trabaja articuladamente con el alumno guía. Se sostiene con el sistema de becas de prestación de servicios ya que son los alumnos que cuentan con tales becas los que actúan como tutores, a la vez que otros que se suman de manera voluntaria. Está destinado a estudiantes de primer año, y se realiza con el objetivo de apoyarlos en el conocimiento de los espacios y cultura institucional, aunque también se identifican problemas académicos y pedagógicos a la vez que problemas socioeconómicos (en estos casos, se deriva a los lugares o profesionales pertinentes).

EJE 2: Formación y prácticas relacionadas con la promoción del egreso y con la producción de Tesinas Finales de graduación y la posterior inserción laboral

Como ya se señalara, dado que en la Carrera se han detectado procesos de lentificación o rezago para concluir los estudios (los estudiantes se demoran en alcanzar su titulación más de los años previstos), esta Unidad Académica ha puesto en funcionamiento nuevamente una Comisión revisora del Plan de Estudios (Plan 2003). Actualmente dicha comisión se encuentra en un proceso de análisis del sistema de correlatividades, de contenidos, sistema de evaluación de los talleres, etc., tanto para mejorar la calidad de la educación brindada, como para pensar e implementar acciones que contribuyan a la graduación de los estudiantes.

Por otra parte, una política departamental de hace unos años, es estimular a su plantel docente para que realice la Especialización en Docencia Universitaria que posee la Universidad Nacional de San Juan. Esta acción posibilita mejorar las prácticas de enseñanza, lo cual contribuye a la retención y promoción del egreso de los estudiantes.

Respecto a la inserción laboral, el Departamento no cuenta con una política explícita al respecto, aunque en los últimos tiempos se está intentando coordinar con el Colegio de Profesionales en Trabajo Social de la provincia, para promover acciones en tal dirección.

ENCUENTRO NEA

III ENCUENTRO REGIONAL
Trabajo
Social
del NEA
Hacia el XXI Encuentro Nacional
de Federaciones Argentinas
de Unidades de Trabajo Social.
Políticas y prácticas de enseñanza

Trabajo
Social
del NEA

III ENCUENTRO REGIONAL
Trabajo Social del NEA

ENCUENTRO PATAGONIA

UNPA

UNPA

UNPA
UNPA
UACO

UNPA
Unidad Académica

UNPA

UNPA

XXI ENCUENTRO NACIONAL
DE LA FEDERACIÓN ARGENTINA DE UNIDADES
ACADÉMICAS DE TRABAJO SOCIAL
(FAUATS)

28 Y 29 DE AGOSTO DE 2013
POSADAS, MISIONES, ARGENTINA

FAUATS
Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES - UNaM

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
www.editorial.unam.edu.ar