

Investigar interviniendo / intervenir investigando: una experiencia pedagógica de formación en Trabajo Social.

Pascual Scarpino.

Cita:

Pascual Scarpino (2022). *Investigar interviniendo / intervenir investigando: una experiencia pedagógica de formación en Trabajo Social. Cuaderno de Trabajo Social,*.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pascual.scarpino/29>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pcmx/q3V>



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>.

Artículo de revisión

INVESTIGAR INTERVINIENDO / INTERVENIR INVESTIGANDO: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL

*RESEARCHING BY INTERVENING / INTERVENING BY RESEARCHING:
A PEDAGOGICAL EXPERIENCE OF TRAINING IN SOCIAL WORK*

Autora

PASCUAL SCARPINO

Cómo citar este artículo:


Scarpino, P. (2022).
Investigar interviniendo
/ intervenir investigando:
una experiencia
pedagógica de formación
en Trabajo Social.
Cuaderno de Trabajo
Social, 1(19), 187-216.
Santiago de Chile:
Ediciones UTEM.



PASCUAL SCARPINO

Licenciada en Trabajo Social por la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Doctoranda en Estudios de Género, por el Centro de Estudios Avanzados/ Facultad de Ciencias Sociales/Universidad Nacional de Córdoba. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones en Ciencia y Técnica de Argentina (CONICET). Docente de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

Correo electrónico pascual.scarpino@unc.edu.ar

 *<https://orcid.org/0000-0001-7438-8392>.*

*Artículo recibido el 9 de mayo de 2022
aceptado el 25 de julio 2022*

Resumen

Introducción

El presente artículo pone de relieve la inquietud por el vínculo entre intervención social e investigación científica disciplinar, visibilizando la necesidad político-epistémica de provocar un pensamiento ordenado que contribuya a la reflexividad y crítica del Trabajo Social en relación con dicha intersección. La intención se sostiene en la consideración de que la separación entre hacer y saber o intervenir e investigar se reproduce, principalmente, en el campo de la formación profesional del grado. Desde una lectura crítica a este modo de concebir tal relación, se propone la construcción de procesos pedagógicos que favorezcan a la formación de futuros Trabajadores Sociales desde la lógica de intervenir investigando / investigar interviniendo.

Metodología

Ordenado en tres momentos, el texto primero recupera consideraciones teóricas que conforman el andamiaje de la discusión. Luego se reconstruye la propuesta pedagógica implementada expresada en el diseño curricular en el quinto y último año de cursado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Resultados

Buscando aportar en la consolidación de la formación disciplinar de futuros colegas con capacidades de actuación en distintos campos –vinculados con la investigación o con la intervención–, este artículo desglosa el Diseño Curricular construido, detallando: el contexto de aprendizaje; los objetivos y momentos pedagógicos del mismo; y las competencias generales, conceptuales, procedimentales y actitudinales buscadas. Finalmente, se reconstruyen las instancias pedagógicas implementadas y presentan los instrumentos didácticos que acompañan a todo el proceso de aprendizaje, indicando los objetivos de cada una de ellas para luego dar paso a los contenidos de estas.

Discusión y conclusiones

El trabajo busca poner a disposición y evidenciar cómo, mediante la reconstrucción detallada de los instrumentos didácticos, es posible considerar procesos de enseñanza-aprendizaje que favorecen sinérgicamente los cruces entre intervención e investigación en y desde Trabajo Social, sin desconocer las particularidades metodológicas que cada estrategia requiere.

PALABRAS CLAVE

Trabajo Social,
formación
de grado,
investigación,
intervención,
diseño curricular

Abstract

Introduction

This article highlights the concern about the link between social intervention and disciplinary scientific research, making visible the political-epistemic need to provoke an orderly thinking that contributes to the reflexivity and criticism of Social Work in relation to this intersection. The intention is based on the consideration that the separation between "doing" and "knowing", or "intervening" and "researching" is mainly reproduced in the field of undergraduate professional training. From a critical reading of this way of conceiving this relationship, we propose the construction of pedagogical processes that favour the training of future Social Workers from the logic of intervening by researching / researching by intervening.

Methodology

Organised in three moments, the text first recovers theoretical considerations that make up the scaffolding of the discussion. Then it reconstructs the pedagogical proposal implemented in the Curricular Design in the fifth and final year of the Bachelor's Degree in Social Work at Faculty of Social Sciences, National University of Cordoba, Argentina.

Results

Seeking to contribute to the consolidation of the disciplinary training of future colleagues with the capacity to act in different fields -linked to research or intervention-, this article breaks down the Curricular Design constructed, detailing: the learning context; the objectives and pedagogical moments of the same; and the general, conceptual, procedural and attitudinal competences sought. Finally, it reconstructs the pedagogical instances implemented and presents the didactic instruments that accompany the whole learning process, indicating the objectives of each one of them and then moving on to their contents.

Discussion and conclusions

The work seeks to make available and demonstrate how, through the detailed reconstruction of the didactic instruments, it is possible to consider teaching-learning processes that synergistically favour the crossings between intervention and research in and from Social Work, without ignoring the methodological particularities that each strategy requires.

KEYS WORDS

Social work, undergraduate training, research, intervention, curricular design

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo nace de la vinculación de tres planos de tensión que se intersectan, y al hacerlo reactualizan preguntas dirigidas hacia el Trabajo Social en tanto disciplina. Un primer plano se produce como resultado de una lectura de tipo socioestructural a partir de la cual podemos señalar que, condicionados por el contexto de pandemia a escala planetaria provocada por el covid-19, el escenario actual nos obliga a repensar nuestras bases disciplinares, desafíos y proyecciones en tanto colectivo profesional. Un segundo plano refiere a una dimensión histórico-disciplinar, a partir de la cual es posible identificar que la pregunta todavía abierta sobre la históricamente compleja relación entre investigación e intervención sociales en/ desde el Trabajo Social debe ser reactualizada al calor del actual contexto. Finalmente, una consideración político-epistémica derivada de la tercera irrupción en Trabajo Social (Hermida, 2020) nos invita a reconsiderar los modos de articular los dos primeros conjuntos de tensiones al calor de las discusiones producidas por las teorías críticas de lo colonial y los feminismos del Sur.

En ese marco, este texto busca poner de relieve la inquietud por el vínculo entre intervención social e investigación científica disciplinar en un contexto particular, visibilizando la necesidad político-epistémica de provocar un pensamiento ordenado que contribuya a la reflexividad y crítica del Trabajo Social en relación con dicha intersección. En esta oportunidad el modo de abordar esta relación se centra en un recorte que se sostiene en la consideración de que tal separación entre *hacer* y *saber* o *intervenir* e *investigar* se reproduce, principalmente, en el campo de la formación profesional del grado. De esto se deriva, por tanto, una responsabilidad colectiva por repensar los modos en los cuales concebimos y desarrollamos los procesos de formación en Trabajo Social.

A partir de ello, y tal como se señala en otras oportunidades, existe una pluralidad de producciones académicas que tematizan la cuestión preguntándose por el vínculo existente entre investigación científica e intervención social en Trabajo Social, y especialmente sobre lo que pudimos definir como “la ficción de la dualidad teoría-práctica” (Scarpino y Bertona, 2021, p. 23). A lo largo de una revisión bibliográfica rigurosa, se identifica que al interior de esta heterogeneidad de producciones, los autores suelen coincidir en que existe una escisión entre *intervenir* e *investigar* que es análoga a la separación entre *hacer* y *pensar*, lo cual genera problemas para la jerarquización de Trabajo Social como disciplina en el campo de las Ciencias Sociales en general.

Si bien dentro de este conjunto de producciones estudiadas existen distintas propuestas de reconsideración sobre tal vínculo, se identificó una vacancia significativa en torno a cómo abordar esta escisión en términos empíricos. Sin embargo, se considera que, producto de la pandemia global, la migración hacia la virtualidad posibilita reconsiderar el problema de la escisión teoría/práctica, reformulando algunas inquietudes: ¿qué particularidades, derivadas del contexto actual, presenta la intervención que la diferencia de la investigación en/desde Trabajo Social? ¿Mediante qué dispositivos pedagógicos es posible acompañar los procesos de formación en cada campo? ¿Cuáles son las vinculaciones sinérgicas que se plantean entre ambas dimensiones? Y, por tanto, ¿cómo se expresan, en propuestas pedagógicas específicas, las mismas? Sobre este último interrogante se asentará el presente trabajo.

En este marco, y frente al interés por contribuir mediante herramientas pedagógicas concretas a hacer frente a estos planos de tensión, este artículo recupera una experiencia particular de formación de grado en Trabajo Social durante el contexto de pandemia, para compartir los puntos de conexión posibles entre la investigación e intervención en/desde Trabajo Social a partir de un Diseño Curricular específico.

El desarrollo del texto está estructurado en tres momentos:

- En el primero de ellos se recuperan ciertas consideraciones teóricas que conforman el andamiaje a partir del cual se establece la discusión: por un lado, aproximaciones que refieren críticamente a la tensión entre investigación e intervención en Trabajo Social; por el otro, un conjunto de referencias que nos permiten analizar de manera compleja la educación en contextos de virtualidad.
- En el segundo momento se reconstruye la experiencia desarrollada en tanto propuesta pedagógica implementada expresada en el Diseño Curricular.
- En el tercer momento se concluye el trabajo con algunas consideraciones finales sobre los desafíos derivados de la propuesta implementada.

2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

2.1. Tensiones entre investigación e intervención en Trabajo Social

Se parte de comprender al Trabajo Social como una disciplina que produce interpretaciones sobre la realidad de maneras situadas, generando herramientas explicativas para los fenómenos que configuran las desigualdades contemporáneas desde una perspectiva histórica. A su vez, se sostiene que

esta profesión asume un posicionamiento político que busca incidir en la definición, elaboración, implementación y evaluación de políticas públicas y dispositivos necesarios para abordar los efectos que esta desigualdad genera en distintos planos de lo social, apuntando a su transformación. Todo ello es realizado bajo las orientaciones que el enfoque de los Derechos Humanos posibilita, construyendo procesos junto a los sujetos implicados en distintos escenarios conflictivos, quienes van permeando de maneras significativas los márgenes interpretativos de la disciplina. Ejemplo de esto último son las discusiones formuladas por los activismos feministas, las teorías del género y las sexualidades, y la crítica del giro descolonial, que han impreso sobre el campo disciplinar una serie de preguntas e interpe-laciones críticas, inevitables y sumamente productivas. Estos desarrollos rizomáticos, el Trabajo Social los realiza desde distintos campos de acción íntimamente relacionados entre sí, que forman parte de la intervención profesional en su conjunto (Hermida, 2018): la formación, la intervención social y la investigación científica.

El problema emerge, cuando ese entramado no es considerado cotidianamente. Mediante la invisibilización de algunas de las tres dimensiones del quehacer/saber disciplinar, se incurre en una jerarquización y segmentación de procesos e incumbencias que reinscribe en la ya tematizada separación moderno-cartesiana que distingue entre saber científico y saber inter-ven-tivo. La consecuencia más visible de este modo de interpretar la disciplina resulta en sostener que lo que caracterizaría al Trabajo Social es su dimen-sión interventiva, al tiempo que consolida una “segregación profesional’ entre ‘profesionales de la academia’ y ‘profesionales de la práctica’” (Rivas, 2009, p. 110).

Porque se considera que esta tensión se reactualiza aún en el presente, resulta pertinente volver a preguntarnos ¿qué *se espera* de la investigación científica, la intervención social, y la docencia en y desde Trabajo Social? ¿Existe un campo de acción privilegiado para la construcción de los saberes disciplinares? ¿O su potencia resulta de la compleja interrelación existente entre estos? ¿Cómo se piensa cada especificidad? ¿En qué contextos se elige distinguir tales procesos?

Se infiere que, aún hoy, sigue vigente un orden separatista que opera produciendo un Centro y una Periferia disciplinar, algo que junto a Boaventura de Sousa Santos (2010) se puede señalar como la reproducción misma del pensamiento de Occidente moderno, el cual se configura como un pen-samiento abismal, que construye un sistema de distinciones visibles e invisibles. Frente a ello, y tal como se indica en otras oportunidades, esta situación debe transformarse produciendo necesariamente nuevas “[...]”

zonas de reflexión que superen las dicotomías del saber y el hacer, o de la academia y la sociedad” (Artazo y Scarpino, 2021, p. 426).

En este sentido, producir esa zona reflexiva supone reconocer que este modo abismal de construir la disciplina responde a un problema de orden teórico que se traduce en un problema de orden práctico: subyace un imaginario de *derivación*, podríamos pensar, en la relación entre investigación social e intervención científica. La primera, suele presentarse como *aquello que le brinda a la intervención* las herramientas conceptuales para actuar. Sin embargo, ese modo de comprender la relación continúa perpetuando una lectura lineal y no dialógica de esta relación. La investigación no puede ser solo *la fuente* teórico-conceptual de la intervención, lo que *nutre* a la misma.

En efecto, pensar en la relación entre investigación, intervención y docencia es un desafío epistemológico dentro de la disciplina, y debe implicar otros movimientos en esa consustancialidad. Es posible decir que esos movimientos deben dirigirse a enseñar y aprender a investigar mientras se interviene, y a intervenir mientras se investiga. Ejercicios, en última instancia, que buscan aproximar lo que por momentos aparece separado, y que pretenden habitar la unión de dos pares de acciones infinitivas junto a sus gerundios: *investigar interviniendo / intervenir investigando*. Un desafío pedagógico que resulta tan necesario como urgente para contribuir a la desarticulación de los análisis estancos sobre el Trabajo Social. En este sentido, en palabras de Mejía y Velásquez, considerar el rol de la investigación y su aporte a la formación:

[...] hace que sea indispensable referirse a la necesidad de no desvincular la intervención de la investigación, de asumirla como un campo ocupacional y de comprender que mediante ella no solo se forman investigadores: también se desarrolla una actitud investigativa (Mejía y Velásquez, 2021, p. 328).

De alguna manera, vincular consustancialmente docencia, investigación e intervención nos permite desestabilizar los análisis segmentados de la realidad social, algo que Ana Marcela Bueno (2013) considera que ha sido en gran medida lo que provocó –desde la institucionalización de las Ciencias Sociales– la fragmentación entre hacer y pensar en nuestra disciplina. En otros términos, volver a considerar desde otros puntos de vista este vínculo conduce a romper con las dicotomías entre objetivismo y subjetivismo, o materialismo e idealismo (Falla; Gómez, y Rodríguez, 2017) que habitan el campo profesional.

2.2. Educar y aprender en tiempos de virtualización de la vida

Numerosos son los estudios que, desde la irrupción del coronavirus, han referido a los efectos que esta situación ha implicado a escala global. Como se ha señalado, el universo de lecturas sobre el tema no es homogéneo, sino que es posible identificar diversos tipos de análisis sobre el mismo, según los recortes que se construyan para su abordaje. Sin embargo, aún con esta heterogeneidad temática, se sostiene que independientemente del acento que se ponga, en su mayoría, estos estudios expresan un eminente debate político:

[...] puesto que lo que se cuestiona y sobre lo cual se reflexiona tiene que ver con los modos en que nuestras sociedades se han organizado, las relaciones que éstas han construido con sus entornos vitales y sus efectos (Bonavitta; Scarpino y Pascual, 2020, p. 13).

En este marco, contribuyendo con el amplio torrente de discusiones, es interesante apuntar algunas consideraciones sobre los efectos de la pandemia en la educación en general, y en la formación en Trabajo Social en particular, interpretando que los procesos educativos son puestos en tensión por un contexto de crisis global que “[...] nos ubica ante un problema de enseñanza y de vida, un problema que entrelaza ambos y que despliega ante nosotros problemas sociales y urgentes” (Bazán y Zuppa, 2020, p. 222).

Retomando los aportes de Tatiana Encina; Ligia Altaeff, María Carolina González Cejas y Micaela Megias es posible indicar que la emergencia sanitaria posibilitó crear interrogantes que profundizaron el debate “sobre la dialéctica entre lo material y lo virtual, y su forma de incidir en nuestra disciplina, en un contexto de mayor virtualización de la intervención” (Encina; Altaeff, González Cejas y Megias, 2021, p. 187). Esta profundidad, podríamos considerar, debe ser tematizada a partir de un desglosamiento de sus componentes. En este marco, junto a Lorena Guzzetti; Antonella Bouza, Florencia Ovando y Laura Cicone se puede decir que la situación epidemiológica permitió revelar “[...] tres grandes verdades: todes somos igualmente vulnerables en nuestra humanidad, todes necesitamos de les demás para sobreponernos y transitar la amenaza, pero no todes contamos con los mismos recursos para hacerlo” (Guzzetti; Bouza, Ovando y Cicone, 2020, pp. 44-45). A partir de ello, las autoras reflexionan sobre los modos en los cuales el teletrabajo y la presencialidad para las trabajadoras esenciales, implicaron readecuaciones y transformaciones en la construcción de estrategias de intervención profesional. En función de esto, indican la existencia de algunas características que adquirió el ejercicio profesional al considerar la variable del género en una profesión históricamente feminizada. En este marco, si se considera que “El covid-19 impactó directamente sobre nuestros

cuerpos y en un espacio de intervención profesional, por excelencia como lo son las relaciones social” (Guzzetti et al., 2020, p. 46), se puede también problematizar que, en el marco de las incumbencias profesionales, la tarea docente de formación de futuros profesionales es un ámbito que necesita ser reflexionado disciplinariamente: ¿cómo se han transformado las condiciones para la enseñanza/aprendizaje junto a estudiantes de Trabajo Social en este tiempo signado por la virtualidad?

Se busca complejizar el presente atravesado por una virtualización de la vida (Maiso, 2018) que, si bien antecede a la pandemia, expresó niveles de profundización en el actual contexto, ocupando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) un lugar central, que impactó de lleno en el ámbito educativo. En este sentido, resulta preciso preguntar por los tipos de interacciones que el territorio de la virtualidad implica. ¿Se favorece y/o obstaculiza en torno a la construcción de los vínculos pedagógicos entre los sujetos implicados en el hecho educativo?

Con el fin de esclarecer conceptualmente qué es el espacio virtual de aprendizaje se hace referencia a los señalamientos de Leda Beatriz Digión y Margarita María Álvarez, quienes definen a “los entornos virtuales como el recurso web o software con finalidades educativas que permite gestionar todas las actividades características de la enseñanza y el aprendizaje de una asignatura o curso” (Digión y Álvarez, 2021, p. 22). Sin embargo, si a su vez “[...] consideramos al espacio virtual como una extensión del espacio público, en donde se expresa y ejerce la ciudadanía y es, por ende, un escenario que convoca al ejercicio profesional del Trabajo Social” (Encina et al., 2021, p. 187). Es posible indicar que el recurso web por sí solo no da cuenta de la complejidad que la noción de entorno virtual puede significar. Es por lo que cabe preguntarse ¿qué otras variables permiten evidenciar los distintos elementos que inciden en la producción de esos entornos en donde se asiste para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por la virtualidad? ¿Qué elementos posibilitan dar cuenta de las condiciones con las que el aula virtual se configura en tanto escenario de producción y reproducción del vínculo pedagógico?

Se reconoce la existencia de “condiciones socioeconómicas y tecnológicas desiguales que acentúan las brechas sociales y tecnológicas” (Bobadilla; Miño y Rago, 2020, p. 33). En este marco la propuesta es la categoría de *disponibilidad sociopedagógica* como herramienta para nombrar ese amplio abanico de recursos, capitales, circunstancias, trayectorias, saberes, modalidades y experiencias que influyen, condicionan y potencian la producción del entorno virtual al tiempo que lo reproducen. Se entiende que la noción de disponibilidad sociopedagógica brinda la posibilidad, si no desentrañar al menos considerar críticamente la existencia de una heterogeneidad desigualmente

configurada en los repertorios educativos. Esta desigualdad, o conjuntos de desigualdades, aunque se expresa en el proceso pedagógico que acontece en el marco de los entornos virtuales, al mismo tiempo lo desbordan, dado que refiere a un repertorio de condiciones socioestructurales y producciones subjetivas de los estudiantes en pandemia. En donde entran en juego no solo los recursos web sino las variables materiales y simbólicas que hacen a la conectividad, la organización de la vida cotidiana en el marco del distanciamiento social, la reconfiguración de los capitales económicos y sociales, el solapamiento de las tareas de cuidados que históricamente asumen las mujeres y corporalidades feminizadas, y todas aquellas dimensiones que desde una interpretación situada de la interseccionalidad (Viveros, 2016), se acumulan a un lado u otro de la balanza, influyendo exitosa o desfavorablemente en los recorridos educativos mediados por la virtualidad en pandemia. En definitiva, es dable considerar que al interpretar los entornos virtuales desde una lectura crítica en torno a la disponibilidad sociopedagógica se abre la posibilidad de asumir el problema de la desigualdad en el contexto de virtualidad en pandemia, y construir dispositivos apropiados para enfrentarla en el marco de una *pedagogía de la emergencia* (Bazán y Zuppa, 2020).

En este sentido, a partir del análisis sobre las particularidades de los efectos que el contexto de virtualidad produjo en las y los estudiantes de Trabajo Social, María Julia Bobadilla, Daniel Miño y Mónica Rago identificaron que: el aislamiento amplificó los problemas socioeconómicos, afectando la disponibilidad para la formación; las condiciones habitacionales y tecnológicas de las y los estudiantes no responden a las necesidades que la educación a distancia requiere; y que la saturación de información y exigencias académicas impactan negativamente en el proceso pedagógico. Esta situación se complejiza a partir de la pregunta que esgrimen los autores cuando consideran: “¿Cómo llevar adelante los objetivos pedagógicos cuando estos, en Trabajo Social en particular, presentan dos tercios de ellos basados en la presencia del estudiante en los espacios de taller y de campo?” (Bobadilla; Miño y Rago, 2020, p. 30). Para aproximar una respuesta posible, sostienen que es preciso construir redes de sostén institucional adaptadas al nuevo contexto, favoreciendo a la enseñanza-aprendizaje. En este marco proponen hablar de *vincularidad*, “[...] transformando y fortaleciendo la red vincular-virtual, como una alternativa que nos permita la construcción de nuevos escenarios educativos, posibilitando con ello, la integración y la inclusión de los estudiantes” (Bobadilla; Miño y Rago, 2020, p. 31).

Finalmente, se recuperan las consideraciones que elaboran Paola Mejía y Paula Velásquez (2021), quienes sostienen que las consecuencias de la situación epidemiológica no solo deben medirse en función de la pandemia

en sí, sino que precisan ser contextualizadas en un escenario más amplio que nos permita interpretar que las políticas educativas en los territorios de Educación Superior estuvieron anudadas a las condiciones con las cuales se contaba previamente. En este sentido, la ausencia de recursos económicos suficientes para la garantía de la calidad educativa obstaculizó, en ciertos escenarios, la posibilidad educativa en sí misma agudizando las desigualdades tecnológicas y brechas digitales. En efecto, al poner de relieve los condicionamientos no solo que la pandemia significó de manera aislada, sino de esta en vinculación con un sistema de producción que reproduce desigualdades, las autoras dejan en evidencia un capitalismo educativo que:

[...] promueve reformas para maximizar las ganancias, en las universidades privadas, y disminuir costos, en las públicas. Virtualizar la educación es un empobrecimiento democrático para la ciudadanía, pues existe el riesgo de la expansión de la ideas centradas en las concepciones del docente; existe menos posibilidad de interacción, de encontrarnos en la diferencia [...] Corremos el riesgo de un uso desmedido del poder, el riesgo de una educación monocultural marcada por la lógica del mercado; y se puede correr el riesgo de reforzar la visión de universidad-empresa, de universidades más elitistas (Mejía y Velásquez, 2021, p. 337).

Contra este mandato del capital, las autoras sostienen que la pandemia debe ser asumida como un asunto que amerita una intervención sustantiva de Trabajo Social, resignificando los crueles aprendizajes que el virus trajo, e invitan a comprometerse con la responsabilidad científica que este escenario implica disciplinarmente.

3. METODOLOGÍA: DISEÑO CURRICULAR É INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS

3. 1. Situando la experiencia del diseño curricular como sutura

Este apartado recoge la intención de una sutura doble: de los efectos que el covid-19 supuso a la formación en Trabajo Social y de los condicionantes que la ficción de la separación intervención/investigación suponen. Frente al problema derivado de los dos planos que tensionan al Trabajo Social, aquí se intenta dar cuenta de cómo, mediante el ensayo en proceso, se fue construyendo una propuesta pedagógica situada.

Es por el carácter mismo de lo procesual, de la construcción cotidiana, que la figuración de un cuerpo orgánico se torna posible para pensar la corporalidad disciplinar. El ejercicio de unir, acercar, aproximar, se presenta entonces como un ejercicio de sutura. Traer aquello, alcanzar esto. Mediante la presentación

del problema, la identificación de un contexto particular, y la intención de provocar transformaciones, se presenta el dispositivo pedagógico como sutura: formarse en la intervención profesional, investigando; aprender el oficio de la investigación social, interviniendo; y todo ello, ensayado desde la pulsión de la proximidad aún mediadas por pantallas.

Como se señaló, la experiencia se sitúa en el marco de la asignatura de Intervención Preprofesional, a partir de la reconstrucción teórico-metodológica de un Diseño Curricular (DC) implementado durante el año 2021, basado en los lineamientos generales que el programa de la asignatura plantea.

El DC, en tanto objeto empírico sobre el cual se anuda la experiencia pedagógica, pone el acento en la reconstrucción de las dimensiones que, a nuestro entender, permiten hilvanar la investigación e intervención disciplinar desde un acompañamiento formativo crítico y dialéctico.

Se reconoce que la construcción de conocimientos mediados por las pantallas genera limitaciones relacionales que coexisten con los condicionamientos tecnológicos (Bobadilla; Miño y Rago, 2020). Al mismo tiempo, es notable que tanto docentes como estudiantes enfrentan obstáculos vinculados con la inexperiencia del acompañamiento virtual, el acceso a información pertinente y la tramitación colectiva de afectaciones personales (Mejía y Velásquez, 2021). Por estas razones y algunas otras inferencias vinculadas con la inexperiencia del enseñar mediante entornos virtuales, este DC, durante su implementación, se sostuvo a partir de una evaluación constante, apuntando a mejorar los dispositivos propuestos durante el transcurso del ciclo lectivo.

3. 2. Contexto de aprendizaje

La asignatura en cuestión presenta un dictado anual, ubicándose dentro del Núcleo de Intervención profesional, y Área de Trabajo Social, según el Plan de Estudios 2004. Dentro de sus alcances, este espacio académico pretende que los estudiantes conformen grupos de trabajo a partir de los cuales deciden desarrollar un proceso de Intervención o Investigación preprofesional, integrando “todas las competencias alcanzadas en el proceso de formación [...] aportadas por los tres núcleos” (Plan de Estudios, 2004, p. 27), culminando con la presentación de una tesina que recupera y fundamenta el proceso desarrollado, en términos teóricos.

Cabe destacar que, si bien esta asignatura funciona como eje medular del quinto año, el desarrollo de la tesina es producto de un proceso aún más complejo que integra a todos los espacios pedagógicos dispuestos para el

nivel. Es por lo que la articulación entre los Seminarios de Ética y Trabajo Social, Orientador de la Temática, de Sistematización y Redacción y la asignatura de Epistemología de las Ciencias Sociales y Trabajo Social, constituyen interrelacionadamente este período.

Si se concibe al hecho educativo como una construcción (Arceo y Rojas, 2010) es posible sostener que el perfil de cursantes de dicha asignatura nuclea trayectorias académicas diversas, en parte dadas por las condiciones materiales y simbólicas con las que los estudiantes cuentan, como así también por los intereses, deseos y búsquedas propias que los mismos han realizado a lo largo de los años anteriores.

En este marco, a través de sus comisiones, la asignatura pretende acompañar integralmente a cada equipo, apuntando a consolidar aquel conjunto de primeras aproximaciones y definiciones preliminares ya producidas durante el espacio curricular inmediatamente anterior por el cual les estudiantes transitaron: el Seminario de Diseño de Estrategias de Intervención. A partir de ello se promueve la formulación, implementación y sistematización de un Proyecto de Intervención/Investigación Preprofesional, fundado teórica, metodológica y políticamente, desde el ejercicio de una autonomía relativa significativa. La implementación de estos proyectos se inserta en un contexto institucional/organizacional determinado, en donde los estudiantes llevan a cabo su práctica académica durante el año lectivo. En los términos del propio programa vigente, esto implica un proceso sostenido de manera interactiva y corresponsable.

3.3. Objetivos de aprendizaje

Dentro de sus objetivos pedagógicos se encuentran: recuperar lecturas y aprendizajes teóricos-metodológicos-operativos previos; desarrollar con autonomía una estrategia de intervención preprofesional situada, compleja, fundada; reconocer y analizar críticamente sujetos y organizaciones, espacios-instituciones-políticas públicas y estrategias de la intervención profesional; y desarrollar habilidades y destrezas que permitan aprender aspectos del oficio del Trabajo Social que se ponen en juego en el análisis, formulación, implementación, sistematización y devolución de estrategias.

3. 4. Momentos pedagógicos

Se establecen tres momentos del proceso pedagógico anual:

a. Primer momento: inserción

Configura la apertura del proceso. Se denomina *Momento de Inserción en el espacio social*, desde la lógica de la investigación/acción. Mediante la misma, tanto los equipos que han optado por estrategias de Investigación o Intervención van delimitando la demanda organizacional, y generando las primeras aproximaciones a la construcción diagnóstica de las necesidades del espacio de inserción.

b. Segundo momento: diseño y ejecución de plan

Está organizado en dos subinstancias, en función de las particularidades que este momento requiere:

- I. El Diseño del Plan de Intervención/Indagación (DPI): el mismo se asienta sobre la base de las primeras caracterizaciones que el equipo ha realizado sobre los modos en los que se expresa la problemática abordada en el contexto específico de inserción de la práctica. La construcción del DPI necesariamente implica un acuerdo de trabajo que es, al mismo tiempo, ético-político y metodológico con los actores con quienes se trabaja. Esto es así en tanto el DPI resulta de la interpretación que los tesisistas realizan sobre el estado actual del problema encarnado en el espacio social en el cual se interviene, mediada por las condiciones de viabilidad política e institucional que la organización establece.
- II. La Ejecución del Plan de Intervención/Indagación (EPI): esta se caracteriza por el desarrollo denso de la estrategia planteada en el momento anterior, en tanto diseño orientador. Como toda planificación estratégica supone, la EPI atraviesa las transformaciones que la propia dinámica institucional/organizacional/territorial establece. De este modo, si bien es de suma importancia la concreción de los objetivos planteados, los mismos deben ser readecuados en la medida en la que la práctica investigativa/interventiva lo requieran. Todas las modificaciones que el DPI enfrenta en el momento de la EPI, deben ser registrados por los equipos y analizados a los fines de garantizar la reflexividad necesaria que la práctica académica requiere en su conjunto.

c. Tercer momento: cierre

Se caracteriza por dar lugar a la finalización de la EPI. Se denomina Cierre del Proceso de Intervención/Investigación (CPI), y se constituye como el tercer y último momento de la práctica académica. Para darle entidad al mismo, los estudiantes deben elaborar una planificación específica con objetivos particulares. Estos deben contemplar dos dimensiones, y traducirse operativamente en acciones particulares, aunque complementarias. La primera de ellas debe contemplar principalmente el cierre en tanto devolución a la organización/institución y sujetos con quienes se trabajó en los momentos previos, y evaluación conjunta de la estrategia implementada. La segunda implica una instancia propia del equipo, y se caracteriza por su espíritu de evaluación y cierre de una de las dimensiones de la implementación de su práctica como tesis –quedarán aún por continuar trabajando las dimensiones reflexivas asociadas con la finalización de la tesis como producción escritural–.

3.5. Competencias generales

En función de cada uno de estos tres momentos y sus objetivos correspondientes, se propone delimitar las competencias que posibilitan orientar didácticamente la formación de los estudiantes. Las competencias orientadoras se subdividen en tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales; y tal como refiere Posada “[...] el concepto de competencia es bastante amplio, integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño” (Posada, 2004, p. 1).

A continuación, se comparte una Tabla donde confluyen, según los momentos de la práctica académica, las distintas competencias requeridas, teniendo en cuenta tal como indican Irigoyen; Jiménez y Acuña que “[...] hablar del desarrollo de la competencia necesariamente implica que el individuo establezca relaciones entre la práctica y la teoría, transfiera su desempeño a situaciones diversas y plantee y resuelva las situaciones problemas de manera inteligente y crítica” (2011, p. 247).

Tabla 1. Estrategia de Intervención: momentos, objetivos, competencias y contenidos

OBJETIVOS	Competencias			
	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES	CONTENIDOS
MOMENTO 1. Inserción en el espacio social				
Esclarecer el campo problemático donde se situará la intervención	Construcción de un punto de vista teórico potencialmente sólido, que integre los principales elementos que constituyen al campo problemático analizado.	Identificación de aspectos constitutivos de la temática elegida.	Capacidad de búsqueda y definición de primeras aproximaciones teóricas.	Área temática, problemática y actores intervinientes en su definición.
Generar los primeros acuerdos y aproximaciones a la institución/organización	Caracterización de la institución/organización en relación con el contexto que la constituye.	Búsqueda y hallazgo de elementos explicativos de la existencia institucional.	Capacidad de rastreo, organización e interpretación de los elementos hallados.	Políticas públicas referidas al área temática definida, y tratamiento actual de la misma desde la institución/organización.
MOMENTO 2a. Diseño del Plan de Intervención				
Delimitar la demanda institucional	Manejo de las consideraciones teóricas sobre los aspectos metodológicos de la intervención.	Vinculación situada de los contenidos teórico-metodológicos con el contexto donde se inserta la práctica.	Habilidad para mediar entre la demanda planteada, las expectativas propias y los condicionamientos del contexto.	Momentos de un Plan de Intervención; estrategias de intervención; tipos de demanda y objetivos.
Establecer objetivos de intervención y elaborar el Plan de Intervención				

MOMENTO 2b. Ejecución del Plan de Intervención				
Implementar el Plan de Intervención elaborado.	Apropiación de los contenidos teóricos y metodológicos trabajados durante las instancias de formación.	Ejecución del Plan de Intervención de manera flexible, teniendo en cuenta emergentes no esperados, readecuaciones y objetivos planteados.	Capacidad de implementación de propuestas planificadas, con su correspondiente registro y preproceso.	Planificación social estratégica. Técnicas e instrumentos de intervención social disciplinar.
Diseñar y probar el dispositivo de análisis e interpretación.				Matriz de datos. Matriz de Análisis.
MOMENTO 3. Cierre				
Elaborar el Plan de Devolución institucional.	Comprensión de las principales dimensiones constitutivas de una devolución institucional.	Construcción de una estrategia de devolución institucional pertinente.	Compromiso en la construcción de un dispositivo de devolución comunicable, claro y dirigido.	Dimensiones de la devolución institucional. Elaboración de informes.
Diseñar el dispositivo de evaluación interna.	Identificación de los aspectos por evaluar del proceso en su conjunto.	Vinculación compleja entre los elementos presentes en el proceso por evaluar.	Habilidades para el diseño de un dispositivo de evaluación interno riguroso y situado.	La evaluación de proceso y de cierre como momentos de la Planificación Social Estratégica.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Estrategia de Investigación: momentos, objetivos, competencias y contenidos

OBJETIVOS	Competencias			
	CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES	CONTENIDOS
MOMENTO 1. Inserción en el espacio social				
Esclarecer el campo problemático donde se situará la investigación.	Construcción de un punto de vista teórico potencialmente sólido, que integre los principales elementos que constituyen al campo problemático analizado.	Identificación de aspectos constitutivos de la temática elegida.	Capacidad de búsqueda y definición de primeras aproximaciones teóricas.	Área temática, problemática y actores intervinientes en su definición.
Generar los primeros acuerdos y aproximaciones a la organización	Caracterización de la institución/organización en relación con el contexto que la constituye.	Búsqueda y hallazgo de elementos explicativos de la existencia institucional.	Capacidad de rastreo, organización e interpretación de los elementos hallados.	Políticas públicas referidas al área temática definida y tratamiento actual de la misma desde la institución/organización.
MOMENTO 2a. Diseño del Plan de Investigación				
Definir las preguntas, problemas y objetivos de la investigación.	Manejo de las consideraciones teóricas sobre los aspectos metodológicos de la investigación.	Vinculación situada de los contenidos teórico-metodológicos con el contexto donde se inserta la investigación.	Habilidad para traducir el problema de investigación planteado en preguntas asibles y objetivos viables.	Momentos de un Diseño Metodológico; preguntas de investigación; problema de investigación; tipos de objetivos.
Construir el Diseño de Investigación				

MOMENTO 2b. Ejecución del Plan de Investigación				
Implementar el Plan de Investigación elaborado.	Apropiación de los contenidos teóricos y metodológicos trabajados durante las instancias de formación.	Ejecución del Plan de Investigación de manera flexible, teniendo en cuenta emergentes no esperados, readecuaciones y objetivos planteados.	Capacidad operativa de implementación del Diseño Metodológico.	Planificación social estratégica. Técnicas e instrumentos de investigación social.
Diseñar y probar el dispositivo de análisis e interpretación.				Matriz de datos. Matriz de Análisis.
MOMENTO 3. Cierre				
Elaborar el Plan de Devolución institucional.	Comprensión de las principales dimensiones constitutivas de una devolución institucional.	Construcción de una estrategia de devolución institucional pertinente.	Compromiso en la construcción de un dispositivo de devolución comunicable, claro y dirigido.	Dimensiones de la devolución institucional. Elaboración de informes.
Diseñar el dispositivo de evaluación interna.	Identificación de los aspectos por evaluar del proceso en su conjunto.	Vinculación compleja entre los elementos presentes en el proceso por evaluar.	Habilidades para el diseño de un dispositivo de evaluación interno riguroso y situado.	La evaluación de proceso y de cierre como momentos de la Planificación Social Estratégica.

Fuente: elaboración propia.

3. 6. Instancias pedagógicas

La dinámica de cursado de la asignatura en el marco de la Comisión está organizada a partir de cuatro instancias que acompañan los tres momentos del recorrido pedagógico. Las instancias se desarrollan a lo largo de todo el ciclo lectivo y se alternan en función de los objetivos anteriormente planteados, y de las necesidades que los procesos de cada cohorte de estudiantes evidencian. Las mismas son: *Ateliers*¹; Supervisiones por equipo de estudiantes tesistas;

1. La propuesta de llamado de *Atelier* se fundamenta en los aportes de Agustín Cano sobre dicha categoría en diálogo con la noción de Taller íntimamente ligada a la Educación Popular. En este sentido, señala el autor:

“En lo que refiere a su etimología, el término taller proviene de la palabra francesa ‘atelier’, que refiere al lugar donde trabaja un artista plástico o escultor, y que reúne a artistas conocedores de determinada técnica u obra fin de compartir lo que conocen al respecto [...] A su vez, el término ‘atelier’ proviene de ‘astelle’ (“astilla”), en referencia a los astilleros, lugares donde se construyen o arreglan los barcos. Resulta interesante retener algunos de los significados primigenios del término taller, para resignificarlos a la hora de pensar el taller en la educación popular. En efecto, en la educación popular el taller seguirá siendo de algún modo un lugar en el que se trabaja, se crean obras, se comparten conocimientos, se esculpen nuevas formas, y se reparan barcos para emprender nuevos viajes” (Cano, 2012, p. 31)

Jornadas de debate por áreas temáticas (de la comisión e intercomisión); Espacios de Articulación Pedagógica. A continuación, se describe cada una de ellas:

- **Ateliers:** se constituyen a partir de la puesta en común de los avances más significativos de cada equipo. En función del momento de ejecución del Plan de Práctica, cada instancia de *atelier* abordará aspectos teóricos y metodológicos particulares. Sus objetivos son:
 - i. Comprender las instancias de Atelier como estrategia de construcción colectiva de los procesos.
 - ii. Conocer y reconocer los momentos del proceso de intervención/ investigación en términos de obstáculos, potencialidades y desafíos comunes.
 - iii. Ejercitar la presentación oral de ideas como aprendizaje del oficio del Trabajo Social.

La Metodología de Encuentro de los Ateliers se caracteriza por ser mixta: jornadas colectivas de encuentro entre los equipos participantes de investigación e intervención juntos, como así también por separado según estrategias optadas. Duración aproximada entre 2 y 2 y media horas.

- **Supervisión por equipo:** en este espacio el equipo de estudiantes junto a la docente revisita las complejidades que la práctica académica –en su dimensión interventiva o investigativa– le suponen. Se constituye como una instancia vital para la elaboración reflexiva del proceso en su conjunto y, en función de los momentos pedagógicos, la instancia de supervisión de equipo funciona como espacio de producción crítica de la praxis académica. Sus objetivos son:
 - i. Acompañar a los equipos en la delimitación de sus acciones fundamentadas teórica, ética y políticamente.
 - ii. Identificar obstáculos y posibilidades del equipo y el contexto para considerar en la definición de las estrategias por desarrollar.
 - iii. Contribuir en la Evaluación de Proceso de la intervención o investigación en curso.
 - iv. Socializar insumos teóricos y metodológicos que favorezcan la construcción de las estrategias en desarrollo.

La Metodología de Encuentro de las Supervisiones por Equipo implica instancias pautadas entre docente y estudiantes, de frecuencia –al menos– quincenal, con posibilidad de hacerlo semanal según momento

pedagógico y necesidad del equipo o docente. La duración aproximada se estima entre 50 y 90 minutos por encuentro.

- **Jornadas de debate por área temática:** las mismas se desarrollan con el objetivo de poner en común los avances en la búsqueda, lectura y discusión sobre el campo temático en el cual se inserta la práctica académica. De estas Jornadas podrán participar, por decisión de la docente a cargo, orientadores temáticos² y referentes académicos invitadas para contribuir en la discusión. Se establece que exista al menos una instancia de encuentro anual entre equipos con temáticas afines.
- **Espacios de articulación pedagógica:** con el fin de acompañar el proceso de tesina de los equipos de manera integral, se prevén instancias de reunión con orientadores temáticos y referentes institucionales³ a principios del ciclo lectivo. se establece como meta generar al menos una instancia de reunión con orientadores temáticos y referentes institucionales a principios del ciclo lectivo, y una hacia el final de este.

3. 7. Guías orientadoras: objetivos y criterios de evaluación

A lo largo del ciclo lectivo se deberán desarrollar tres producciones que, bajo una lógica de recuperación y elaboración continua, funciona como apoyatura del proceso.

La concreción de la Guía n.º 1 favorece la construcción del andamiaje teórico y metodológico en torno al problema construido, y da paso a los dos momentos subsiguientes que les estudiantes transitarán durante el resto del año lectivo. Esta primera instancia se configura como común a todos los equipos en tanto la producción de este insumo requiere para ambas estrategias: esclarecer el problema; recuperar los elementos teórico/conceptuales que delimitan el marco referencial que se asume; caracterizar la institución/organización donde será desarrollada la estrategia y los actores que forman parte del campo problemático definido.

2. Según Plan de Estudios vigente, el quinto y último nivel de la carrera está estructurado a partir de la asignatura de Intervención Preprofesional (anual), el Seminario Orientador de Temática (semestral) y el Seminario de Sistematización y Redacción de Tesina. Estas tres instancias cuentan con docentes que acompañan a los equipos de estudiantes a lo largo de todo el proceso de intervención/investigación en el marco de su finalización del grado.

3. La figura de *referente institucional* indica a aquella persona, en general profesional del Trabajo Social, que se desempeña en la organización/institución donde los equipos de estudiantes desarrollan sus intervenciones o investigaciones preprofesionales. Esta figura está reconocida institucionalmente por la Facultad de Ciencias Sociales mediante Resolución del Honorable Consejo Directivo de la Facultad.

El desarrollo de la Guía n.º 2 está orientada a favorecer la construcción de la estrategia en sí y su implementación. En su concreción debe poder comunicarse la estrategia teórico-metodológica de la práctica investigativa o interventiva, según el caso. Esto se traduce en la elaboración de un Plan de Intervención/Investigación teórica y empíricamente fundamentado, en el cual se especifican líneas de acción, objetivos de las mismas y actividades para desarrollar en el marco de un cronograma factible.

La elaboración de la Guía n.º 3 orienta a los equipos en la organización de los resultados obtenidos mediante su práctica, y presenta tres dimensiones. En el marco de la primera dimensión, se busca que mediante este producto emerja el prototipo analítico e interpretativo, asentado en la sistematización y evaluación de la práctica desarrollada. Por su parte, una segunda dimensión de la elaboración de esta guía implica la planificación de la Estrategia de Devolución a la organización y sujetos con quienes se ha trabajado en el marco de la práctica académica. Finalmente, se espera que como tercera dimensión, los equipos puedan esbozar un Plan de Trabajo tentativo para la finalización de la escritura de la tesina durante los meses siguientes. Tres interrogantes conducen cada una de estas dimensiones: 1) ¿Qué, cómo y desde dónde construimos este proceso?; 2) ¿Qué y cómo devolvemos?; 3) ¿Cómo seguimos?

En cuanto a los criterios evaluativos, los mismos serán de proceso y de producto. Ello implica la ponderación de la solidez y pertinencia metodológica y conceptual; la capacidad de análisis en la elaboración de síntesis mediadas por el diálogo con el marco teórico en construcción; la vinculación teoría/praxis en campo problemático; el compromiso, participación y respeto de encuadres de trabajo; y la integralidad entre la producción escrita y su defensa oral.

Finalizado el plazo de envío de la guía, los estudiantes contarán con una semana para preparar la presentación de esta, en una nueva instancia de *Atelier*, fundamentada en la necesidad de ejercitar el trabajo de comunicación oral y pública de los avances construidos en el marco de la práctica académica. Ello, además, posibilitará la aprehensión de nuevos interrogantes y posibilidades para la construcción de sus intervenciones/investigaciones, en tanto el formato de conversatorio favorece la puesta en común de experiencias y estrategias desarrolladas por cada uno de los equipos participantes. En este sentido, la defensa oral es concebida como estrategia de consolidación de ideas, reflexiones y decisiones elaboradas.

3. 8. Guías orientadoras: los instrumentos didácticos

A continuación, se comparten los contenidos de cada una de las guías elaboradas en el marco del presente diseño curricular, atendiendo a los objetivos planteados para cada una de ellas en el subapartado anterior.

A. Guía n.º 1. El andamiaje de la Intervención Profesional: iniciando un proceso de manera situada

i. Eje 1: delimitando el campo problemático y construyendo el Estado del Arte. Se busca la especificación del problema objeto de investigación o intervención: cómo se ha construido históricamente, quiénes lo definen como tal y cuáles son las dimensiones que lo componen. A su vez, se espera una reconstrucción de todo lo producido hasta el momento sobre el tema en cuestión.

ii. Eje 2: elaborando el Marco Teórico/Referencial. Se propone iniciar conceptualizando la categoría de Intervención Profesional en Trabajo Social en términos genéricos, considerando tanto su potencia como limitaciones. Luego, es preciso explicitar el enfoque teórico al cual suscriben para concebir el problema objeto de intervención/investigación, particularizando en las nociones de sujetos, estrategia y Trabajo Social que asumen, como así también de las categorías centrales que hacen a la configuración del tema elegido. Finalmente, se espera que puedan reconstruir una aproximación específica –aunque preliminar– de la noción de Intervención Profesional en el marco del campo problemático particular.

iii. Eje 3: contextualizando el escenario de inserción. Se busca caracterizar las dimensiones que constituyen el escenario de inserción donde se llevará a cabo el proceso de tesina: las políticas públicas que se vinculan con el problema; los sujetos destinatarios de las mismas; el marco normativo vigente; las problemáticas que constituyen el campo; y los actores que inciden en su definición, tratamiento y/o invisibilización. La presentación de los elementos identificados debe realizarse de manera escrita, posibilitando su comprensión relacional. Además se debe incluir un cuadro que funcionará como Matriz Documental donde expresen de manera sintética los principales contenidos hallados.

B. Guía n.º 2, intervención: construyendo el diseño del Plan de Intervención Social

i. Eje 1: complejizando el Campo Problemático y el Escenario de Intervención. Se pretende una lectura actualizada sobre el Campo Problemático y Escenario de Intervención en el cual se sitúa la intervención preprofesional. Si bien ambas categorías han sido elaboradas en el marco de la Guía n.º 1, las mismas expresan necesariamente reconfiguraciones en tanto el proceso

de inserción en el espacio social ha concluido y los equipos cuentan con un acumulado de entrevistas a informantes clave, registros y observaciones participantes que complejizan lo anteriormente planteado.

ii. Eje 2: modelando la demanda institucional y los objetivos de la intervención. Se busca que señalen cuál es la demanda expresada institucionalmente, para luego poder explicitar teóricamente la demanda de intervención que los estudiantes construyen sobre la base del planteo de la organización, indicando qué aspectos de esa demanda serán abordados en el marco de la estrategia de intervención por desarrollar. Finalmente, con base en la misma, deben establecer los objetivos generales y específicos de la intervención preprofesional que se propone.

iii. Eje 3: Plan de Intervención propiamente dicho. En este eje se elaborará una síntesis programática del Plan de Intervención. El mismo contiene algunos de los elementos ya planteados, pero es presentado de manera resumida para garantizar la claridad interpretativa, a la vez que incorpora otros niveles de detalle sobre el cómo de la intervención. Este debe contener: resumen de la propuesta; definición y justificación del problema objeto de intervención; plan de trabajo; resultados esperados; diseño preliminar de evaluación; y diseño de registro sistematización.

C. Guía n.º 2, investigación: construyendo el Diseño del Plan de Investigación Social

Eje 1: tema y problema de investigación situado. Se pretende una actualización del campo temático elegido. A su vez, se busca que especifiquen el problema de investigación, es decir, que señalen los cruces y recortes que cada equipo realiza para construirlo como tal. Es necesario que puedan situar el problema en el marco del espacio social en el cual este se construye.

Eje 2: esclareciendo los objetivos y metodología de la investigación. Sobre la base del trabajo ya realizado hasta el momento, debe señalarse cuáles son los objetivos generales y específicos de su investigación. Además, es preciso delimitar las principales categorías teóricas que serán constitutivas de la dimensión analítica de la investigación: ¿qué categorías, conceptos, herramientas teóricas nutrirán el análisis de lo emergente a partir de su metodología? ¿Mediante qué claves de lectura están configurando su punto de vista en tanto investigadores del problema construido? Finalmente se espera que las y los estudiantes indiquen el diseño metodológico de la propuesta, haciendo mención tanto al enfoque como a los instrumentos que lo constituyen.

Eje 3: definición del Plan de Trabajo. Se espera una síntesis programática del Plan de Investigación. El mismo contiene muchos de los elementos ya planteados, pero es presentado de manera resumida para garantizar la

claridad interpretativa, a la vez que incorpora otros niveles de detalle sobre el *cómo* de la investigación. Este Plan de Trabajo debe contener: cronograma tentativo de actividades; diseño de registro/sistematización y análisis; diseño de evaluación; y resultados esperados.

D. Guía n.º 3: el Plan de Devolución, Evaluación y Cierre

Eje 1: reconstruir para ordenar e interpretar: la Matriz de Análisis. Se espera una reconstrucción sintética las líneas de acción desarrolladas en el marco del proceso de intervención o investigación, identificando los aspectos más sobresalientes de cada una, organizándolos en función de criterios orgánicos al proceso. A su vez, debe construirse aquí la primera Matriz de Análisis sobre el proceso desarrollado. Este instrumento permite relacionar las acciones desarrolladas con categorías analíticas y dimensiones de las mismas.

Eje 2: planificando la Evaluación y Devolución institucional. Considerando el cierre de la dimensión territorial de la práctica académica, es necesario delimitar qué y cómo evaluarán como equipo y junto a los miembros de la organización, y qué devolverán a la institución/organización y sujetos con quienes han trabajado durante este proceso. En función de ello, se debe señalar los contenidos que se consideran en torno a: la evaluación participativa; objetivos y destinatarios de la devolución; tipo/s de insumo/s definido para la devolución.

Eje 3: proyectando el Plan de Trabajo Escritural. En este Eje se elaborará una síntesis del Plan de Escritura, con el objetivo puesto en la construcción de un cronograma claro y factible para el ordenamiento, análisis y presentación de las conclusiones del proceso realizado.

A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo del presente trabajo se ha buscado reconstruir una experiencia particular vinculada con la formación de futuros Trabajadores Sociales, en el tramo final de su carrera de grado. Como se señaló al inicio, el interés subyacente estuvo orientado por la evidente necesidad de contribuir en el campo de la formación profesional a partir de diseños pedagógicos que favorezcan la socialización de los recorridos producidos en distintas unidades académicas.

El contexto de producción de esta experiencia fue dado por la presencia de la pandemia del covid-19. Supuso distintos órdenes de la vida cotidiana, como también las tensiones históricas que aloja el campo disciplinar en torno a la ficticia dualidad teoría-práctica que, en otros términos, significa una dicotomización entre intervenir o investigar.

En ese marco se intenta poner en común la experiencia de enseñar y aprender a partir de la apuesta por *investigar interviniendo/intervenir investigando*, y se hace proponiendo como marco, la categoría de *disponibilidad socio-pedagógica*, para señalar la importancia de generar estrategias educativas situadas que, atendiendo al enfoque de la interseccionalidad, pueda producir mejores condiciones de enseñanza-aprendizaje.

Todo ello se tradujo operativamente en la presentación de la experiencia del Diseño Curricular como sutura, en tanto habilitante de la proximidad pedagógica y el encuentro aún en contextos de virtualidad; a su vez, se señaló el contexto de aprendizaje donde se ubicó la propuesta, los objetivos de aprendizaje y los momentos pedagógicos del mismo. Se detallaron de manera específica las competencias generales pretendidas para cada momento del proceso, y se refirió de manera pormenorizada a cada una de ellas, según fueran estas conceptuales, procedimentales o actitudinales. Además, se reconstruyeron las instancias pedagógicas de *ateliers*, supervisiones por equipo, jornadas de debate y espacios de articulación pedagógica que conforman el diseño y se implementan en distintas oportunidades de los momentos antes indicados. Finalmente se presentaron las *guías orientadoras* como instrumentos didácticos que acompañan todo el proceso de aprendizaje, y se indicaron los objetivos de cada una de ellas para luego dar paso a los contenidos de cada una.

En definitiva, a partir de este recorrido se busca evidenciar cómo, mediante la reconstrucción detallada de los instrumentos didácticos propuestos, que se denominan *guías orientadoras*, es posible considerar procesos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan sinérgicamente los cruces entre intervención e investigación en y desde Trabajo Social, sin desconocer las particularidades metodológicas que cada estrategia requiere. En este sentido, las Guías 1 y 3 fueron instrumentos iguales tanto para estudiantes tesistas que optan por investigación como por intervención; mientras que la Guía 2 tuvo dos aplicaciones distintas, según cada estrategia, especificando allí las singularidades metodológicas que cada una requiere.

A partir de las evaluaciones realizadas por los propios estudiantes protagonistas de la implementación de la presente propuesta curricular durante el ciclo lectivo 2021 en la *Comisión G* de la asignatura *Intervención Preprofesional* de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales (UNC), es posible concluir que la aplicación del Diseño Pedagógico fue asertivo en los términos indicados en el apartado de competencias generales, y los requerimientos vinculados con la evaluación fueron ampliamente logrados por los siete equipos de estudiantes que cursaron la propuesta.

Finalmente cabe destacar que, como se refirió, la evaluación continua del diseño propuesto, supuso modificaciones y readecuaciones en función de la propia dinámica que les estudiantes y el contexto implicaron. Con ello se destaca que, en caso de considerar esta propuesta como orientación general para ser aplicada en otros espacios curriculares, necesariamente debería sufrir reformulaciones para situar y enriquecer su rediseño e implementación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artazo, C. A. y Scarpino, P. (2021). Tramando alianzas, tejiendo redes. Contribuciones para la consolidación de una investigación otra. En Córdoba, L.; Rovelli, L. y Vommaro, P. (eds.). *Política, gestión y evaluación de la investigación y la vinculación desde las ciencias sociales en América Latina y el Caribe*. Pp. 413-445. Argentina: Clacso.

Bazán, S. y Zuppa, S. (2020). De cómo enseñar Ciencias Sociales para atravesar “la tormenta de arena”. La formación de profesores como experiencia. *RESEÑAS de Enseñanza de la Historia*, (18), 207-225.

Bobadilla, M.; Miño, D. y Rago, M. (2020). Hacia una pedagogía en la virtualidad: ¿vincularidad en tiempos de pandemia? *RED SOCIALES. Revista Electrónica del Departamento de Ciencias Sociales UNLu*, 7(5), 25-34.

Bonavitta, P.; Scarpino, P. y Pascual, L. (2020). Pandemia, redes y sexualidades: una lectura crítica a los modos de (des)encuentro virtual. *Revista Debates Insubmisos*, 7(9), 12-33. DOI: <https://doi.org/10.32359/debin2020.v3.n9.p12-33>.

Bueno, A. M. (2013). Producción de conocimiento sobre investigación en Trabajo Social. *Revista Trabajo Social*, 15(15), 125-141.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Digión, L. y Álvarez, M. (2021). Experiencia de enseñanza-aprendizaje con aula virtual en el acompañamiento pedagógico debido al covid-19. *Apertura*, 13(1), 20-35. DOI: <https://doi.org/10.32870/ap.v13n1.1957>.

Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-51.

Encina, T.; Altaeff, L., González, M. y Megias, M. (2021). El abordaje de la intervención profesional del Trabajo Social en contexto de virtualización:

una aproximación bibliográfica. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 11(21), 185-196.

Falla, U.; Gómez, S. y Rodríguez, R. (2017). Tendencias contemporáneas en relación con la investigación y la intervención en trabajo social: propuestas. *Tabula Rasa*, (27), 375-390. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.456>.

Guzzetti, L.; Bouza, A., Ovando, F. y Cicone, L. (2021). El trabajo social: la virtualidad y las condiciones de género. *PLAZA PÚBLICA. Revista de Trabajo Social*, 24(13), 44-55.

Hermida, M. (2018). La intervención profesional en el capitalismo neoliberal: revisar el enfoque de derechos desde las teorías críticas del Sur. Conferencia dictada en las Jornadas de Trabajo Social: Deconstruyendo Miradas: Trabajo Social hoy. La Rioja, Argentina.

Hermida, M. (2020). La tercera interrupción en Trabajo Social: descolonizar y despatriarcalizar. *Revista Libertas*, 20(1), 94-119. DOI: <https://doi.org/10.34019/1980-8518.2020.v20.30534>.

Irigoyen, J.; Jiménez, M. y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 243-266.

Maiso, J. (2018). Industria cultural: génesis y actualidad de un concepto crítico. *Escritura E Imagen*, (14), 133-148. DOI: <https://doi.org/10.5209/ESIM.62767>.

Mejía, P. y Velásquez, P. (2021). Cambios generados por el covid-19 en la práctica formativa e investigativa en Trabajo Social: oportunidades, dilemas y retos para la investigación social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 28(2), 325-349. DOI: <https://doi.org/10.14198/ALTERN2021.28.2.08>.

Plan de Estudios (2004). Carrera Licenciatura en Trabajo Social. Escuela de Trabajo Social. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-33. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3512870>.

Rivas, R. (2009). Una propuesta para abordar la relación entre Trabajo Social e Investigación Social. *Revista Escenarios*, (14), 105-112.

De Sousa, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Argentina: Clacso / Prometeo Libros.

Scarpino, P. y Bertona, L. (2022). Sobre la relación entre investigación e intervención en el Trabajo Social: un estado de la cuestión y posibles derivas.

Azarbe. Revista internacional de Trabajo Social y Bienestar, (10), 15-25. DOI: <https://doi.org/10.6018/azarbe.480121>.

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52), 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional, salvo que se indique lo contrario. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original.