



## NÚMERO ESPECIAL

CUANDO LOS TERRITORIOS SE VUELVEN AULAS.  
LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS EN TRABAJO SOCIAL







**ConCienciaSocial. Revista digital de Trabajo Social.**

**Vol. 3 Nro. especial 2**

Septiembre de 2020

ISSN 2591-5339

**DIRECTORA**

**Nora Aquín**

**COORDINADORA GENERAL DEL NÚMERO**

**Natalia Gonzalez**

**EQUIPO EDITORIAL AD- HOC**

**Ana Miani**

**Mabel Campana**

**Marcos Galán**

**Natalia Becerra**

**Susana Andrada**

**CORRECTORA DE ESTILO**

**Ana Julia Crosa**

**EDITORA DIGITAL**

**Mariela Messi**

**Acerca de la revista**

Visite: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial> o póngase en contacto con nosotres a la dirección [concienciasocial@fcs.unc.edu.ar](mailto:concienciasocial@fcs.unc.edu.ar)

Revista Digital de Trabajo Social de publicación semestral editada por la Dirección de Carrera de Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba  
Av. Valparaíso s/n - Ciudad Universitaria - Córdoba (5000) - Argentina.  
Te. +54 351 433 4114

## CONSEJO ACADÉMICO

### **Boaventura de Sousa Santos**

Centro de Estudos Sociais Colégio de S. Jerónimo. Portugal.

### **Norberto Alayón**

Universidad de Buenos Aires. Argentina.

### **Susana García Salord**

Universidad Nacional Autónoma de México. México.

### **Margarita Rozas Pagaza**

Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

### **Marilda Villela Iamamoto**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Brasil.

### **Cristina González**

Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

### **Ángela María Quintero Velásquez**

Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia.

### **Claudia Danani**

Universidad Nacional General Sarmiento. Argentina.

### **Saúl Karsz**

Université Paris V. Francia

### **Susana Cazzaniga**

Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina.

### **Norah Castro Ortega**

Universidad Mayor San Andrés. Bolivia.

### **Ana Josefina Arias**

Universidad Nacional de la Plata. Argentina.

### **Sandra Iturrieta Olivares**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.

### **Alfredo Carballeda**

Universidad Nacional de la Plata. Argentina.

### **Clarisa Ramos Feijó**

Universidad de Alicante. España.

### **María Inés Peralta**

Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

### **Alfredo Furlán**

Universidad Nacional Autónoma de México. México.

### **Inés Torcigliani**

Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

### **Rosa María Cifuentes Gil**

Consejo de Educación Popular de América Latina. Colombia.

### **Adriana Clemente**

Universidad de Buenos Aires. Argentina.

### **Mónica De Martino**

Universidad de la República. Uruguay.

### **María Lorena Molina Molina**

Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

### **Patricia Acevedo**

Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

### **Dora Barrancos**

Universidad de Buenos Aires. Argentina.



**ConCienciaSocial se encuentra indexada en:**

DOAJ (Directory of Open Access Journals)  
<https://doaj.org/>

Latindex Catálogo  
<https://www.latindex.org/latindex/gCatalogo>

**E incorporada en los siguientes catálogos en línea:**

Portal de Revistas de la Universidad Nacional de Córdoba  
<https://revistas.unc.edu.ar/>

Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología del Ministerio de Educación,  
Cultura, Ciencia y Tecnología  
<http://www.biblioteca.mincyt.gob.ar/>

LatinREV. Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias  
Sociales y Humanidades  
<http://flacso.org.ar/latinrev/>

MIAR. Matriz de Información para el Análisis de Revistas. Universitat de  
Barcelona  
<http://miar.ub.edu/>

ERIH PLUS índice europeo de revistas académicas  
<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/>

Latindex Directorio  
<https://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=28010>

OAJI. Open Academic Journals Index  
<http://oaji.net/>

# Contenidos

- 07 **Editorial**  
*Por Natalia Becerra*
- 09 **Conocimientos & contribuciones**
- Pensando el neoliberalismo desde el aula*  
*Marcelo Lucero*
- Mirar, y aportar, a las prácticas académicas desde otra perspectiva: la referencia institucional*  
*Silvina Baudino*
- Interseccionalidad y Trabajo Social: perspectiva para el análisis de la desigualdad y la intervención social*  
*Jessica Corpas Figueroa*
- Procesos de indagación territorial en primer año: fortalezas y nuevos desafíos*  
*Lucas Herrera, Natalia Gonzalez y Sabrina Bermúdez*
- Las consideraciones pedagógicas para la estrategia de intervención de trabajo social con grupos*  
*Alicia Zamarbide y Valentina Tomasini*
- ¿Qué relato histórico construimos como trabajadoras sociales en la ruralidad?*  
*Antonella Bainotti y Mariana Gamboa*
- Haciendo historia en lo institucional, desde el trabajo social*  
*Gabriela Rotondi, Dolores Verón, Lilian Gregorio, Paula Gaitán, Fabiana Visintini y Mayra Peña Barberon*
- Profesionales en Trabajo Social y Extensión Universitaria; elementos para su problematización*  
*José Alberdi*
- 160 **Conversaciones**  
*Entrevista con referentes de terreno de la Dirección de Atención Primaria de la Salud (Córdoba, Argentina). Por Susana Andrada*
- 171 **Consideraciones**  
*Construcciones, acciones y cartografías en Trabajo Social*  
*Gabriela Rotondi*

# Editorial

POR NATALIA BECERRA

Directora de la Licenciatura en Trabajo Social  
de la Facultad de Ciencias Sociales.  
Universidad Nacional de Córdoba

*“Se puede decir, entonces, que las prácticas permanecerían en el tiempo personal de los sujetos en formación como una de las marcas más potentes en lo que refiere a la constitución de su identidad profesional”*

(Acevedo y Peralta, 2010)

Desde hace años, quienes formamos parte de la Carrera de Trabajo Social de la UNC; nos venimos preguntando -y a la vez ensayando posibles respuestas- sobre los modos de *enseñar, aprender, hacer y saber hacer* en las prácticas académicas. Preguntas que fueron profundizadas – junto a los debates disciplinares nacionales y latinoamericanos- a partir de la implementación de planes de estudios que (re)significaban la *práctica* como eje central para la formación de grado, en escenarios y contextos de formación y de intervención cada vez más complejos.

Nuestro Plan de Estudios 2004 define a *las prácticas académicas* como “un espacio central de aprendizaje en la formación (...) se construyen como un espacio de enseñanza aprendizaje que se caracteriza por un contacto intencionado con la realidad con un objetivo de aprendizaje, diferenciándose de la práctica

*profesional.”*<sup>1</sup> Por ello, también las prácticas académicas se constituyen en un tiempo/espacio de vinculación entre la Universidad y sus aulas con los diversos territorios, instituciones, otras, otros y otros.

Es allí, en estas intersecciones, donde se crean *las prácticas*, donde el aula es un territorio de intervención particular, de creación de propuestas pedagógicas sobre un *saber/hacer profesional*; aulas atravesadas por las desigualdades de nuestros tiempos y colmadas de las diversidades de quienes las habitamos; aulas donde los modos de ser y ver el mundo se articulan a modos de pensar (se) como estudiantes y docentes de Trabajo Social.

---

<sup>1</sup> Documento Plan de Estudios, 2004, p13. Escuela de trabajo Social, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.

Al tiempo, los territorios –esos escenarios fuera de la Universidad con sus protagonistas, lógicas, demandas, miradas propias sobre la profesión– son potentes espacios de enseñanza y aprendizaje, donde se ponen en diálogo diversos *saberes* y *haceres*, reconociendo las diferentes perspectivas de actores que confluyen en la construcción de estrategias de *enseñanza* y *aprendizaje de la profesión*.

Desde hace al menos 20 años, la entonces Escuela de Trabajo Social - a través de sus equipos de gestión y equipos docentes, referentes institucionales, integrantes de las organizaciones y estudiantes- fue generando espacios de profundas discusiones sobre el lugar y las características de las prácticas en la formación de grado. Producto de estos caminos colectivos, de las apuestas institucionales y de los impulsos de las cátedras por escribir y reflexionar sobre nuestra tarea cotidiana; nace este número especial de la Revista Conciencia Social; número que nombramos **“Cuando los territorios se vuelven aulas. Las prácticas formativas en Trabajo Social”**, y que fue gestado como una invitación a la pausa, a un momento específico para (re)pensar, desandar y volver a escribir sobre los aprendizajes, desafíos y anhelos sobre *las*

*prácticas en Trabajo Social*, a la luz de las trayectorias y de las nuevas exigencias que estos tiempos imprimen a *nuestro saber - saber hacer*.

Este Número toma cuerpo en un momento de especial complejidad para nuestros pueblos, escenarios que cristalizan las mayores injusticias y desigualdades al tiempo que nos invitan a redoblar las disputas culturales, políticas, epistémicas por *los sentidos* y la necesidad de *pensar* y *hacer formas distintas de habitar el mundo*. Desde nuestros lugares - Universidad Pública y Trabajo Social- son tiempos de fortalecer los compromisos éticos y políticos que nos conforman como profesión; *es tiempo también de darnos el tiempo* de reflexión y escucha, de co-construcción de aprendizajes e intervenciones creativas, flexibles a la vez que fundadas. Son tiempos para resignificar cuáles son los espacios, los modos, los procesos a través de los cuáles *hacemos aprendiendo* y *aprendemos haciendo la profesión*: ¿Desde qué marcos enseñamos y aprendemos el *oficio* del Trabajo Social? ¿Desde qué lentes construimos la realidad y la otredad? Y, fundamentalmente, ¿Con quiénes miramos y construimos esa realidad y nuestra profesión? ¿Con qué horizontes?



# Pensando el neoliberalismo desde el aula<sup>1</sup>

*Thinking neoliberalism from the classroom*

**Marcelo Lucero**

Fecha de presentación: 05/11/19

Fecha de aceptación: 24/11/19

## Resumen

El universo de discurso del aula se encuentra inundado por un conjunto de formas de ver y pensar producidas fuera de ella que compiten, dialogan y tensionan el conocimiento propio de la formación profesional.

En este particular contexto el neoliberalismo está cumpliendo un papel significativo, desplegando una estrategia discursiva novedosa frente a otros períodos. Específicamente, la mirada que propone sobre el papel del Estado y la intervención bajo las premisas de lo individual y lo emocional, se convierten en un desafío a la formación en Trabajo Social y cuya salida, se propone, es retomar la tradición analítica de la cuestión social.

## Palabras clave

Formación profesional; neoliberalismo; discurso; cuestión social.

## Abstract

*The classroom discourse universe is flooded by a set of ways of seeing and thinking produced outside it that compete, dialogue and stress the knowledge of vocational training.*

*In this particular context, neoliberalism is playing a significant role by deploying a novel discursive strategy vis-à-vis others affected. Specifically, the view he proposes on the role of the State and intervention under the premises of the individual and the emotional becomes a challenge to Social Work training, and whose output, it is proposed, is to resume the analytical tradition of the social issue.*

## Keywords

*Professional training; neoliberalism; discourse; social question.*

## Introducción

Las siguientes reflexiones son hechas a partir de los desafíos que hoy percibo tiene la formación de trabajadoras/es sociales en una universidad pública de una provincia del interior. Este punto de inicio tiene la intención de hacer visible en mi voz, ideas y objetos propios de una realidad que comparte similitudes con otras, pero que no necesariamente pretenden universalizar experiencias y pensamientos.

---

<sup>1</sup> Este artículo es una versión reelaborada de la presentación en el Panel "Crítica y Emancipación: claves para repensar la formación en Trabajo Social", Encuentro Nacional de FAUATS, La Rioja, 2017.

Pero además ese lugar es también un lugar en el campo de las profesiones y las ciencias desde el cual hablo, es decir, particularmente un esfuerzo por brindar herramientas materiales y simbólicas a estudiantes y colegas del campo del Trabajo Social. Aunque pueda sonar un tanto pragmático, se trata de hablar de Ciencias Sociales, pero desde el lugar de la intervención o más precisamente desde el plano teórico de la intervención social.

Esbozar una respuesta al título propuesto es además situarse en el actual contexto del aula universitaria, que bien podría caracterizarse como el aula desbordada. Si la crítica que nos enseñara Paulo Freire (2014) hace muchos años ya hoy es una verdad de perogrullo, se debe entre otras cosas a que la propia realidad, muy a pesar de las/os docentes y maestras/os, ha inundado el aula haciendo imposible una/un estudiante como recipiente vacío que hay que llenar con conocimientos.

Siempre habrá un meme, un *hashtag*, un *flyer*, un muro de *face* que ha alcanzado una divulgación masiva y que actúa produciendo, reproduciendo y, sobre todo, consolidando ciertas formas de ver, pensar y sentir sobre la realidad. Una denuncia sobre el maltrato a una chica en un boliche, los dichos de Mirta Legrand sobre las/os pobres, la canción *Despacito* usada hasta al hartazgo para diversos fines y con diversas letras son sólo algunos ejemplos de las formas y contenidos en los que ideas acerca de la familia, mujer, amistad, sociedad, o valores como la justicia, el respeto o la igualdad circulan inundando el aula.

Podría decirse que siempre la formación universitaria tuvo que vérselas con estas prenociones de la vida social y que en el aula constantemente se hicieron presentes. Sin embargo, el punto en el que hago hincapié es que, a diferencia de otros momentos a partir de las Tecnologías de Información y Comunicación y, el papel adquirido por el consumo en el capitalismo actual, esas prenociones aparecen desbordando el aula.

Los efectos sobre la vida social generados por la situación de aislamiento social y preventivo a causa de la Pandemia COVID-19 ha provocado, entre otras cuestiones, una mayor virtualización de la vida social. Especialmente en el ámbito educativo universitario, la incidencia de la virtualización definitivamente ha instalado modos y prácticas en nuestra vida social que en mayor o menor medida han venido para quedarse.

En este sentido la masividad y rapidez con que circula la información pone a disposición tanto de la/el docente como de las/os estudiantes un cúmulo de opiniones, saberes y conocimientos estableciendo de diversas formas un diálogo con aquellos, impartidos por la formación universitaria. El universo de discurso del aula se encuentra inundado por un conjunto de formas de ver y pensar producidos fuera de ella que compiten, dialogan y tensionan el conocimiento propio de la formación profesional.

En este particular contexto el neoliberalismo está cumpliendo un papel significativo desplegando una estrategia discursiva novedosa frente a otros períodos. Específicamente, la mirada que propone sobre el papel del Estado y la intervención bajo las premisas de lo individual y lo emocional se convierten en un desafío a la formación en Trabajo Social, y cuya salida, se propone, es retomar la tradición analítica de la cuestión social.

### Neoliberalismo y giro doxológico

Quisiera partir reconociendo en el neoliberalismo no sólo doctrinas, políticas gubernamentales, o estrategias económicas de corporaciones sino, sobre todo, una nueva racionalidad que persigue moldear nuestra forma de vivir, una “razón-mundo” (Laval y Dardot, 2017:11) que busca imponer la lógica del mercado como referente en todos los planos de la vida.

En nuestro país hablar de neoliberalismo implica retrotraerse a las políticas de Estado bajo su forma dictatorial (propia de América Latina) en 1976, continuadas como tales en los años '90 a través de las políticas del Menemismo y retomadas a fines del 2015 por el gobierno de Mauricio Macri. Sin embargo, esta visión puede hacernos olvidar que la dinámica social, cultural y económica iniciada por la dictadura continuó, sin interrupciones, erosionando y conformando nuestras formas de hacer, pensar y sentir hasta el presente.

En otras palabras, más que identificar al neoliberalismo con períodos o políticas gubernamentales resulta ser más productivo ligarlo a los procesos desencadenados por un conjunto de instituciones y organizaciones (de las que el Estado es una más), que propugnan por seducir e imponer la lógica de mercado propia del capitalismo como forma de vida.

De allí que sea factible hablar en los tiempos que corren de una tercera oleada neoliberal o Neoliberalismo 3.0, que tiene la particularidad de desplegar una estrategia discursiva innovadora para hablar del Estado, la economía y la sociedad. El sustrato ideológico, o si se quiere, el contenido de los enunciados sigue manteniendo sus ejes centrales en torno al individualismo como factor de socialización, el mercado como fuerza reguladora de la sociedad y el Estado como mero protector de los derechos individuales.

Sin embargo, el discurso ya no tiene los contenidos normativos, o tecnocráticos propios de otros momentos, sino por el contrario:

“En lugar de formas de conocimiento críticas, que necesariamente representan las deficiencias del presente, se ofrecen formas de afirmación vacía, que deben repetirse de manera ritual. Estas formas carecen de aspiración epistemológica o semiótica a representar la realidad y son, por el contrario, maneras de reforzarla” (Davies, 2016:142).

En nuestro país el discurso oficial de Cambiemos reproduce este momento neoliberal bajo una particular estrategia discursiva que será denominada como el giro doxológico en el discurso neoliberal (Garcés y Lucero, 2018) o una política de la doxa (Montero, 2018), esto es, la incorporación en los discursos, de una manera sistemática y tácita, de contenidos y formatos propios del sentido común dotándolos de mayor efectividad para disuadir y convencer. Una forma muy utilizada, es que apelan a ideas y supuestos del sentido común para fundamentar los enunciados: *grasa militante, el Estado aguantadero, llenar la provincia de universidades públicas.*

Uno de los efectos más persuasivos que tiene este giro en el discurso neoliberal es que anuda y reproduce desde arriba ciertas visiones del sentido común que circulan desde abajo. Más allá del ostensible rechazo que han generado frases y dichos de funcionarios públicos, y en los que vale recalcar las organizaciones de trabajadoras sociales no han dudado en responder, es importante a su vez no dejar de observar los efectos simbólicos que tienen en las categorías de percepción y apreciación del sentido común.

Vale recordar brevemente que el discurso político tiene un carácter polémico, es decir, mediante argumentos el enunciador no sólo transmite información, sino que toma una posición en el escenario de la lucha discursiva, y al hacerlo da forma a las interpretaciones sobre la realidad objeto del discurso (Gutierrez Vidrio, 2000).

Pero también tiene un carácter persuasivo, apelando a aquellas creencias comunes bajo la forma de presupuestos para hacer posible el acto de comunicación. Por una parte, compartiendo con las/os destinatarios (adherentes) un conjunto de ideas y nociones expresadas de manera explícita en los enunciados: “a ese pibe le podes dar un plan social pero esa plata la va a usar para comprar balas” (Esteban Bulrich, Ministro de Educación y Cultura de la Nación)<sup>2</sup>.

Pero por otra, reproduciendo un contenido implícito (presupuesto) que es aceptado sin cuestionamiento por parte de todas/os las/os que participan de la comunicación y que se constituye en un telón de fondo haciendo posible el entendimiento, el diálogo, el debate o la confrontación: el dinero transferido del Estado debe tener un uso que sea aprobado socialmente. Así, “Lo presupuesto es lo que presento como si fuera común a los dos personajes del diálogo, como el objeto de una complicidad fundamental que liga entre sí a los participantes del acto de la comunicación.” (Ducrot, 1984:37).

De esta manera lo que desata el discurso doxológico del neoliberalismo, más allá de su contenido explícito con el que se puede acordar o no, es la efervescencia de supuestos del sentido común acerca del Estado, las/os destinatarios del Estado y el merecimiento de las transferencias y servicios del Estado. Efervescencia que anudada desde abajo a los efectos disuasivos del mercado mediante un conjunto de instrumentos sociales y culturales, tiende a poner en cuestión al Estado y su intervención.

La apelación emocional implicada en estos discursos debe ser inscripta en la problemática de la influencia, que mediante mecanismos argumentativos y/o persuasivos busca la adhesión de la/el otra/o, es decir, tiene una intencionalidad aun cuando se trate de un discurso emocional (Charaudeau, 2011). Sin embargo, este no es el único efecto que logra la introducción de las emociones en los discursos acerca del Estado y su intervención en el neoliberalismo.

Retomando a Charaudeau (2011), las emociones son resultado de un tipo particular de saber, bajo la forma de creencias, mediante el cual se ponen en ejecución mecanismos de evaluación en base a valores socialmente compartidos que desatan (o no) estados emocionales. En otras palabras, las emociones no son irracionales, sino que se encuadran en un marco de racionalidad

---

<sup>2</sup> Artículo “La van a usar para balas, por Nora Veiras” Pagina12. 15-10-16. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-311825-2016-10-15.html>. Acceso, mayo 2017.

cargado de supuestos (que clasifican y califican) aceptados de manera incuestionable, es decir, verdaderos actos de fe.

Por ello, los discursos que apelan a emociones tienden a desarrollarse en aquellas situaciones donde la comunicación pasa por la utilización de estos saberes creencias y menos por otro tipo de saberes<sup>3</sup>. Se trata de aquellas circunstancias donde se ponen en ejecución dispositivos de comunicación, que tienen la finalidad de persuadir a través de juicios de valor aceptados socialmente y que desatan emociones compartidas.

Dichas situaciones de comunicación tienden a desarrollarse de sobremanera en ciertos espacios sociales más que en otros, como en la familia, entre amigos/os o en escenarios de la vida diaria. Así, mirado desde abajo, el discurso doxológico del neoliberalismo tiene la fuerza y la virtud de establecer una interlocución privilegiada en estos espacios, obteniendo mayor probabilidad de ser escuchado en aquellas situaciones de la vida cotidiana donde la comunicación pasa mucho más por el diálogo de creencias y supuestos, y menos por la recurrencia a criterios o fundamentos basados en conocimiento experto. Es decir, donde la emoción tiende a diagramar la comunicación por sobre otras formas de saberes.

El impacto fundamental de este tipo de estrategia discursiva, más allá de sus efectos persuasivos, es que coloca en agenda del debate cotidiano (público y privado) la cuestión del Estado y sus políticas. Pero lo hace de tal manera que al apelar a la lógica del sentido común instala un formato de comunicación en el que los presupuestos, las prenociones, las creencias, son aceptados socialmente de manera incuestionable y adquieren la forma de verdaderos actos de fe, alcanzando legitimidad para esgrimirse como fundamentos. En otras palabras, el giro doxológico del discurso neoliberal tiene como consecuencia directa la valorización de las prenociones como principios de la toma de posición de las/os agentes, balanceando la comunicación hacia un diálogo o debate de creencias.

### La cuestión social revisitada

Volviendo al Trabajo Social quisiera proponer que, al igual que en los años '90, las políticas gubernamentales neoliberales implican un continuo y renovado esfuerzo por imponer el proyecto de refilantropización de la cuestión social. A finales de la década de los noventa Aquín (1999) señalaba que:

“La prédica neofilantrópica interacciona con la consideración de la/el otra/o como víctima, no como ciudadano, y por lo tanto le ignora su derecho a pertenecer a la comunidad política, aunque su suerte en el mercado le haya sido adversa. De esta manera, propicia el debilitamiento de la forma deber en el espacio público, y promueve la pérdida de su resonancia colectiva: la caridad, el espíritu humanitario obedecen ahora a

---

<sup>3</sup> Saber de conocimiento “fundado en criterios de verdad exteriores al sujeto” (Charaudeau, 2011).

los estremecimientos del corazón y no al derecho social o a un imperativo ético” (Aquín, 1999:39).

En el discurso oficial de la gestión iniciada a fines de 2015 esta forma de entender y abordar la cuestión social bajo una lógica refilantrópica tendrá un formato doxológico en el que la protección, y cercanía con las/os destinatarias/os de la intervención estatal serán los condimentos puestos en la mesa para proponer una relación. Una estrategia de proximidad<sup>4</sup> que presenta una particular manera en la que el Estado interviene y establece un vínculo con las/os ciudadanas/os en materia de política social.

“Estamos yendo a los lugares donde muchas veces esa familia no pueden trasladar hacia la oficinas del ANSES para hacer los trámites, estamos yendo a sus casas a buscar estos niños que están en situación de vulnerabilidad para garantizar que cobren la asignación universal” (Basavilbaso, ANSES).<sup>5</sup>

Cercanía, cuidado, contención fueron palabras utilizadas en los discursos para enunciar la intervención social del gobierno de Cambiemos. Palabras que terminan de adquirir sentido cuando la/el otra/o de esa intervención es adjetivado como *vulnerable*, *necesitado*, o *no incluido*, es decir, prefiguran un lenguaje de la compasión en el que los sentimientos morales sobre la/el otra/o aparecen como los fundamentos para la acción (Fassin, 2016).

“Hoy sabemos que hay uno de cada tres argentinos en situación de pobreza y no podemos quedarnos con los brazos cruzados. Es muy duro, muy doloroso; son millones de personas con nombre y apellido que no pueden esperar, que necesitan una vida mejor... Es un número que duele; duele la realidad” (Carolina Stanley, Ministra de Desarrollo Social)<sup>6</sup>.

Se trata de un lenguaje que, más allá de los efectos prácticos, busca producir una adhesión en las/os destinatarias/os a partir de la movilización de las emociones. La/el enunciadora/enunciador y protagonista de la escena, coloca su acción compasiva como instrumento de persuasión en virtud de que actúa a partir del reconocimiento de la/el otra/o como vulnerable.

Acción que implica una paradoja, pues al mismo tiempo en que la/el otra/o es reconocido, lo es a partir de su vulnerabilidad, es decir, un reconocimiento a partir de la desigualdad. De ahí que

---

<sup>4</sup> Para una referencia más amplia ver Annunziata, Ariza, y March, 2018.

<sup>5</sup> Crónica TV. Marcos Peña y Emilio Basavilbaso (Director Ejecutivo de ANSES) anuncian aumentos de la AUH y las jubilaciones. 16-8-17. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=K\\_24MHZBoUE](https://www.youtube.com/watch?v=K_24MHZBoUE)

<sup>6</sup> La Nación. “Carolina Stanley: Es un número que duele, pero vamos a revertir esta realidad”. 27-03-17. Disponible en <https://www.lanacion.com.ar/economia/carolina-stanley-es-un-numero-que-duele-pero-vamos-a-revertir-esta-realidad-nid1991773>. Fecha de consulta: mayo 2017.

Fassin sostiene que la cuestión no pasa por la superioridad de uno, o por la calidad moral de la acción, sino “porque ella supone siempre una relación de desigualdad” (2016:14).

La realidad de la/el otra/o sin duda nos genera emociones, una/un trabajadora/trabajador social lo sabe y es uno de sus primeros aprendizajes. Ahora bien, la pregunta sería ¿qué forma le damos a esa emoción? o, dicho de otra manera, frente a la pobreza como expresión de la cuestión social ¿qué papel le asignamos a las emociones en el vínculo con la/el otra/o?

Y aquí vienen dos formas posibles, que a modo de ejemplo quisiera graficar para entender la lucha por la interpretación de la pobreza y más ampliamente, la lucha por la interpretación de la otredad que está presente en la intervención social.

La realidad objetiva de la/el otra/o, sus necesidades materiales: hambre, frío, inasistencia a la escuela, nos despierta emociones de muy diverso tipo. Conectarse con la emoción como fundamento y motivación de la intervención, como nos propone el discurso neoliberal, implica en primer lugar, conectarse con lo que vive y siente no la/el que se encuentra en condiciones de pobreza (destinataria/o), sino aquella/el que interviene y por ende no vive en condiciones de pobreza.

Implica resaltar a una de las partes de la relación, que es construida y representada como una persona sensible ante el sufrimiento de la/el otra/o, esto es, realzar el protagonismo de quien está dispuesto a hacer algo por las/os otras/os. En esta relación de intercambio simbólico, la pobreza se reconvierte en la vía para destacar las cualidades personales, afectivas y morales de quien está dispuesto a hacer algo por las/os pobres.

Y esto no es otra cosa que la vieja y tradicional forma que la filantropía desde inicios del siglo pasado nos propone al vincularnos con la otredad en la intervención social. El “amor al otro por amor al prójimo”, pero ahora bajo una forma en que las emociones alcanzan un auténtico carácter performativo:

“Las emociones, en cuanto inclinaciones, representan el fundamento energético, incluso sensible de la acción. Están reguladas por el sistema límbico, que también es la sede de los impulsos. Constituyen un nivel prerreflexivo, seminconsciente, corporalmente instintivo de la acción, del que no se es consciente de forma expresa. La psicopolítica neoliberal se apodera de la emoción para influir en las acciones a este nivel prerreflexivo” (Byung-Chul, 2014:40).

Así bajo esta lógica, el neoliberalismo propone una forma de intervención sobre la cuestión social en la que se apela a lo prerreflexivo, la creencia; en síntesis, la doxa del sentido común para persuadir e imponer un tipo de relación social. En esta línea y con mayor precisión Didier Fassin (2016) ha denominado a esto como “*gobierno humanitario*”, que es presentado bajo un lenguaje que:

“...se impone hoy como el más apto para producir adhesión de los oyentes o de los electores, porque preferimos en general hablar de sufrimiento y de compasión antes que de interés y de justicia, y en nombre de qué legitimamos las acciones declarándolas humanitarias” (Fassin, 2016:12).

### Neoliberalismo en el aula

¿Cómo romper con esta forma de ver y hacer sobre la otredad en una intervención social, y más específicamente cómo debatir y confrontar con estas percepciones reproducidas desde abajo y legitimadas por el neoliberalismo desde arriba? El aula desbordada, es sin duda un terreno fértil en el que estas estrategias discursivas han encontrado lugar desafiando con mayor tenacidad la formación profesional en Trabajo Social.

Retomar la tradición latinoamericana de Trabajo Social que nos invita a pensar la intervención sobre la pobreza en términos de cuestión social<sup>7</sup>, es sin duda una herramienta fundamental para esbozar una respuesta. Pero además, es avizorar un camino desde las ciencias sociales por el cual, a través del lente de la intervención social, es posible confrontar y develar la estrategia neoliberal.

Para esto propongo abordar un ejemplo vivenciado en el trabajo del aula, con el fin de analizar algunas formas mediante las cuales podemos eludir esa constante fuerza que despliega el neoliberalismo. En pocas palabras, tratar de anteponer un trabajo de socioanálisis (Bourdieu y Wacquant, 2005) a la construcción simbólica ejercida por el neoliberalismo en el ámbito del sentido común.

El punto de partida del ejercicio es una frase expresada en un informe de un estudiante, luego de haber realizado su primera actividad de inserción comunitaria: “Los niños tenían las manos mugrientas”. Palabras que remiten a una experiencia absolutamente individual, alejada del ámbito económico o político y enclavada en el rubro de lo estético bajo un tono emocional.

Estas primeras impresiones que de manera espontánea se desatan frente a la forma en que la/el otra/o se presenta, son el punto de partida para interpretarlo y calificarlo. Bajo la forma de sensaciones que se despiertan en nuestros sentidos (formas de vestir, de hablar, de caminar), vamos otorgando significados a la/el otra/o.

Apelando a nuestras experiencias y conocimientos previos, el sentido común bajo las forma de prenociones actúa dotándonos de categorías de entendimiento y percepción que nos disponen, como en la frase mencionada, a evaluar la estética de la/el otra/o bajo el dominio espontáneo de las emociones<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Para el caso argentino cabe resaltar el papel de Margarita Rozas en su producción escrita, pero también docente y asesora de carreras de formación en Trabajo Social.

<sup>8</sup> Olvidando que las miradas y palabras que asignamos a la/el otra/o son hechas desde una historia social, desde un lugar, desde una posición social diferente y probablemente superior (si incluimos la cuestión de clase y el carácter profesional). Sin negar la importancia de este elemento cabe aclarar que, por el hilo del análisis, este aspecto no será desarrollado.



Y aquí el neoliberalismo, encuentra espacio para ofertar al sentido común un camino de lectura e interpretación de la/el otra/o en el que son posibles frases, mensajes, acciones y valoraciones que van desde el rechazo y evaluación desaprobatoria, hasta aquellas más benevolentes que bajo un esfuerzo moral entienden y de alguna manera toleran esas formas en que la/el otra/o se presenta.

Frente a esto reintroducir la mirada sobre la/el otra/o en clave de cuestión social, tiene la eficacia de orientar el análisis en otra dirección. Y aquí la tradición latinoamericana del Trabajo Social acumulada, se vuelve una herramienta indispensable que nos permite romper con un análisis que olvida la historia social y pretende reducir las explicaciones al puro individualismo.

Revisitar la cuestión social como un marco analítico de los fenómenos sociales permite devolver a lo social su historia y su dinámica, pues en esta clave en primer lugar los problemas sociales son resultados de procesos económicos, sociales y políticos en el marco de; en segundo lugar, una particular organización y funcionamiento de una sociedad configurada por; en tercer lugar, tensiones, conflictos y disputas en su interior.

Volviendo a la cuestión del aseo personal, y dejando de lado la pregunta por los diferentes marcos de clasificación acerca del mismo, reintroducir el análisis en términos de cuestión social es preguntarse por aquellas condiciones materiales y simbólicas en las que se desarrolla la práctica de las/os agentes, pero como resultado de una dinámica social, económica y política. Siguiendo a Bourdieu cabría agregar, las formas en que esa historia social se hace cuerpo en formas de pensar, de hacer y de sentir.

En otras palabras, escapar a la seducción del sentido común que nos invita a interpretar a la/el otra/o como resultado de decisiones individuales, implica, no sin esfuerzos, virar nuestras formas de pensar e interpretar para buscar no sólo la disponibilidad material y simbólica de artefactos e infraestructura para el aseo personal del que disponen las/os agentes y sus familias, sino también vincular esta desigual posesión con la organización social capitalista.

Sólo bajo este primer acto de ruptura, será posible luego desplegar procesos de reflexividad que permitan entender la socialización en un marco de restricciones y posibilidades materiales que resultan en formas de hacer (y de asearse). Es decir, devolver lo social a la interpretación del Trabajo Social y eludir la evaluación individualizante de conductas.

Por ello, es necesario hacer un esfuerzo que permita convertir a la cuestión social en un marco de interpretación, o más específicamente, en un elemento de la disposición analítica para dotar de inteligibilidad a las prácticas y relaciones cotidianas de la intervención en Trabajo Social.

En Trabajo Social no basta con decir que la pobreza es el resultado de la desigual distribución del ingreso, de una sociedad dividida en clase, de la tensión entre capital y trabajo o de la desigualdad inherente a la sociedad capitalista. Es necesario además *discernir* cómo esas condiciones se presentan específicamente en formas de pensar, de ver, de vestir, de hablar, esto es la manifestación corporal de lo social en una relación de intervención.

### *Disputando el goce en el aula*

Roy (2005) en un artículo muy interesante plantea la idea de imperio para caracterizar el desarrollo actual del capitalismo y propone que el imperio no es sólo guerra, destrucción, y violencia, sino que también es seducción, libertad y belleza. En sus palabras se trata de un carácter de duplicidad, o si se quiere, una ética de la duplicidad. En resumen, EEUU no sólo tira bombas en Iraq, sino que también desarrolla planes humanitarios para atender a las víctimas<sup>9</sup>, junto a la intervención militar se aplican intervenciones políticas, culturales y sociales encarnando una estética como herramienta.

Se pregunta si es posible frente a estas intervenciones, que dicho sea de paso nos desbordan, seguir planteando una ética del rechazo y la negación, si frente a esta duplicidad que nos propone el orden neoliberal sólo nos queda el repudio como praxis. Su sugerencia es comenzar a pensar una ética de lo doble (*doubleness*), es decir, una ética que reconozca a la vez la complicidad y la subversión, en sus palabras, una ética poscolonial que permita repensar la filosofía de la praxis.

Traer el afuera al aula, aplicar el análisis teórico social a todas aquellas expresiones y prácticas que están inundando el aula, partir de la experiencia y su crítica como punto de inicio del aprendizaje es, sin duda, un trabajo arduo, complejo, pero sobre todo implica una tensión cognitiva que puede volver la formación en una pesada carga vivencial que obstaculice el aprendizaje<sup>10</sup>. Retomando la idea lacaniana:

“Lo que yo llamo goce, en el sentido que en el cuerpo se experimenta, es siempre del orden de la tensión, del forzamiento, del gasto, incluso de la hazaña. Incontestablemente hay goce en el nivel donde comienza a aparecer el dolor, y sabemos que es sólo a ese nivel del dolor que puede experimentarse toda una dimensión del organismo que de otro modo aparece velada” (Lacan citado en Rodríguez, 2006)<sup>11</sup>.

En otras palabras, introducir la pregunta por el goce puede darnos un nuevo sentido al aprendizaje y a la formación profesional, e implicar desde otro lugar la vivencia del análisis de los problemas sociales en el aula.

Inspirado en la idea que nos propone Roy (2005), quizás uno de los caminos sea comenzar a romper con la burocracia del aula. Hoy, los efectos institucionales en que nos ha colocado la Pandemia COVID-19 pueden leerse también como una oportunidad para romper con esta tendencia: pasar de prácticas centradas en el cumplimiento del programa y el aprendizaje estricto

<sup>9</sup> Un buen ejemplo de esto es relatado en la película “Maquina de Guerra”.

<sup>10</sup> Agradezco esta idea a las observaciones de Nora Aquín y Graciela Fredianelli en ocasión de compartir un debate.

<sup>11</sup> Rodríguez, Sergio. (2006): Hay goces y goces. *Página12* 27-06-06. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-70517-2006-07-27.html>. Acceso Abril 2017.

de los contenidos de la materia, para que -relativizándolos (y no abandonarlos)- pueda ingresar intencionalmente también la vivencia como una expresión particular de goce.

Quizás una de las primeras formas en las que la formación del Trabajador Social está ligada al goce es la de correr el velo y descubrir la injusticia, forma básica de hacer realidad aquella premisa por la cual elegimos esta carrera que podría englobarse sintéticamente en la frase: *hacer algo por el otro*<sup>12</sup>.

Pero, como en toda intervención social, el primer paso analítico es aplicar un conjunto de clasificaciones y calificaciones que nos hagan inteligible esta/e otra/o: para hacer algo, lo primero es descubrir esa/e otra/o. ¿Quién no eligió esta carrera descubriendo esa/e otra/o como necesitada/o, carente o pobre desdichada/o que estaba ahí para redimir nuestras ansias de *hacer algo por el otro*? La formación en Trabajo Social, entiendo yo, debe ser una conversión de ese descubrimiento de la/el otra/o en un develamiento de la/el otra/o.

Este ejercicio simple y aparentemente banal (que podríamos llamar socioanálisis), despierta sin duda una sensación cargada de emociones, trastoca la burocracia áulica y motoriza el aprendizaje. Preguntarnos por la cuestión del goce en la crítica de la injusticia, puede hacer posible conectarnos con la energía que se despliega al develar, y de esa manera, avizorar caminos alternativos para el aprendizaje en Trabajo Social. Es aventurarnos para disputar y proponer otras formas de pensar, hacer y sentir que logren eludir el desencanto y la muerte de la democracia política, que viene de la mano de la ilimitación al goce propuesta por el neoliberalismo (Laval y Dardot, 2017:78).

### Referencias bibliográficas

Annunziata, Rocío; Ariza, Andrea Fernanda; y March, Valeria Romina (2018): Gobernar es estar cerca. Las estrategias de proximidad en el uso de las redes sociales de Mauricio Macri y María Eugenia Vidal. *Revista mexicana de opinión pública* 24, 71-93. Universidad Autónoma de Mexico, Mexico.

Aquín, Nora (1999): Hacia la construcción de enfoques alternativos para el Trabajo Social para el nuevo milenio. *Revista Electrónica de Trabajo Social* 3, 28-43. Universidad de Concepción, Chile.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2005): Una invitación a la sociología reflexiva. Siglo XXI, Buenos Aires.

Byung-Chul, Han (2014): Psicopolítica. Neoliberalismo y Nuevas Técnicas de Poder. Herder, Barcelona.

Charaudeau, Patrick (2011): Las emociones como efecto de discursos. *Versión* 26, 97-116. UAM-Xochimilco, Mexico.

Davies, William (2016): El nuevo neoliberalismo. *New Left Review* 101, 129-146. Traficantes de Sueños, Madrid.

---

<sup>12</sup> Frase aún hoy insistentemente repetida por estudiantes ingresantes a la carrera de Trabajo Social.

- Ducrot, Osvald (1984): El decir y lo dicho. Edicial, Buenos Aires.
- Fassin, Didier (2016): La razón humanitaria. Una historia moral del tiempo presente. Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Freire, Paulo (2014): Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Garcés, Laura, y Lucero, Marcelo (2018): El nuevo giro neoliberal de las políticas sociales en Argentina. En M. R. Acosta de Medeiros, V. M. Ribeiro Nogueira y V. Rabassa Da Silva (Compiladores), *Políticas sociais na américa latina retrocessos e resistências*. Appris, Curitiba.
- Gutiérrez Vidrio, Silvia (2000): El discurso político. Reflexiones teórico-metodológicas. *Cultura y Discurso* 10, 109-115. UAM-Xochimilco, México.
- Laval, Christian, y Dardot, Pierre (2017): La pesadilla que no acaba nunca. GEDISA, Barcelona.
- Montero, Ana Soledad (2018): Gestionar la duda. La interpelación al paradesinatario en el discurso de Cambiemos (Argentina). *Revista mexicana de opinión pública* 25, 41-60. Universidad Autónoma de Mexico, Mexico.
- Roy, Ananya (2005): Praxis in time of empire. *Planning Theory* 5(1), 7-29. Sage, London.

### Cita recomendada

**Marcelo, L.** (2020). Pensando el neoliberalismo desde el aula. *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*. 3 (Nro. Especial 2). 9-20. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/30273>

Esta obra está bajo la licencia Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. La que permite compartir, copiar, distribuir, alterar, transformar, generar una obra derivada, ejecutar y comunicar públicamente la obra, siempre que: a) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); b) se mantengan los mismos términos de la licencia. La licencia completa se puede consultar en: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

### Sobre el autor

*Marcelo Lucero*

Argentino. Doctor en Ciencias Sociales, Magíster en Ciencias Sociales y Licenciado en Trabajo Social. Docente e investigador de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina. Correo electrónico: [marceloflucero@gmail.com](mailto:marceloflucero@gmail.com)

# Mirar y aportar a las prácticas académicas desde otra perspectiva: la referencia institucional

*Look and contribute to academic practices from another perspective: the reference institutional*

**Silvina Alejandra Baudino**

Fecha de presentación: 08/06/20

Fecha de aceptación: 13/07/20

## Resumen

El presente artículo tiene como propósito compartir aportes y reflexiones en el acompañamiento a las/os estudiantes como referente institucional en las prácticas académicas de la carrera Licenciatura en Trabajo Social FCS-UNC, anidados a través de más de diez años de ejercicio de esta función en un centro de prácticas.

A los fines organizativos de la lectura del artículo, se encuentra en primera instancia una introducción recuperando definiciones centrales y de encuadre acerca de las prácticas académicas. Se avanza sobre la inclusión en espacios institucionales de las/os estudiantes con observaciones y sugerencias en este sentido, para luego identificar saberes, conocimientos y experiencias puestas en juego en el acompañamiento como referente institucional, lo cual da pie a continuar con la relación teoría y práctica. Y, por último, las reflexiones finales.

El eje que atraviesa el artículo, está en relación con el campo de intervención profesional del Trabajo Social, vinculado a trayectos, dilemas y desafíos como posibles disparadores de interrogantes y aprendizajes

## Abstract

*The purpose of this article is to share contributions and reflections on the accompaniment of the nested students through more than ten years of exercising this function in a training center*

*For the organizational purposes of reading the article, an introduction is found in the first instance, recovering central and framing definitions of academic practices. Then progress is made on the inclusion in institutional spaces of the students with observations and suggestions in this regard, and then continues identifying knowledge and experiences put into play in accompaniment as an institutional benchmark, which gives rise to continuing the relationship theory and practice, and finally the final thoughts.*

*The axis that runs through what is presented is in relation to the field of professional intervention of Social Work, linked to paths, dilemmas and challenges as possible triggers of questions and learning for students.*

con las/os estudiantes.

### **Palabras clave**

Trabajo Social, intervención profesional, prácticas académicas.

### **Keywords**

*Social work, professional intervention, academic practices.*

### **Introducción**

A partir de la convocatoria para la presentación de artículos bajo la premisa “Cuando los territorios se vuelven aulas. Prácticas formativas en Trabajo Social”, es mi intención compartir reflexiones y aportes desde mi lugar de referente institucional en las prácticas académicas de la carrera de grado de Lic. en Trabajo Social – FCS UNC. Esta función es asumida desde hace más de diez años, en relación a mi desempeño profesional en un equipo de atención primaria de la Salud con dependencia al Ministerio de Salud de la Provincia de Córdoba.

Este artículo fue alimentándose de las producciones de diversas/os autoras/es, por lo cual inicio recuperando la siguiente definición en relación a las prácticas académicas:

“Es un espacio de enseñanza aprendizaje que se caracteriza por un contacto intencionado con la realidad con un objetivo de aprendizaje. A través de ellas, se espera que los estudiantes alcancen competencias de tres tipos: de conocimiento (lo que requiere implica poner en acto la teoría), procedimentales o aprendizajes del saber hacer (lo que implica la dimensión técnica) y actitudinales (lo que implica la dimensión ético-ideológica)” (Acevedo y Peralta, 2004:3).

La fuerte presencia en el hacer de la profesión desde sus orígenes viene en relación a que las prácticas durante el cursado de la carrera son un componente altamente demandado y presente desde siempre, debido a la importancia asignada a la necesidad de tomar contacto con la realidad social y las posibilidades de intervención como futuros profesionales.

En este marco la figura de referentes institucionales aparece relevante en el acompañamiento y es así como se avanza en su reconocimiento por resolución del entonces Honorable Consejo Académico Consultivo de la Escuela de Trabajo Social (HCACETS), definiéndolas/os como:

“Profesionales de Trabajo Social, otros profesionales, actores sociales y políticos con trayectorias en el área específica y en problemáticas particulares que acompañan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes; asumiendo un rol significativo en la definición y orientación de las actividades de terreno” (Res. N° 159, 2014:1).

En la Res. HCACETS 159/2014 se establece que las funciones de las/os referentes institucionales están en relación a elaborar y coordinar de manera articulada con la/el docente un

plan de trabajo, acompañar y efectuar el seguimiento en las acciones que desarrollen las/os estudiantes, orientándolos. De la interacción entre estudiantes, docentes y referentes institucionales se generan las condiciones para implementar un plan de prácticas que suponen la inserción y trabajo de las/os estudiantes en los centros de prácticas/instituciones.

Quienes somos referentes institucionales vamos construyendo modos particulares de organizarnos, proponer e interactuar con las/os estudiantes respetando los acuerdos con las cátedras. Esto, sin lugar a dudas, imprime una impronta particular en cada espacio de práctica, que genera y transmite aprendizajes y, a la vez, nos interpela con respecto a la profesión y sus incumbencias, formación y aportes a la realidad social. Esto último intentaré transmitir en las siguientes líneas.

### *Inclusión de las/os estudiantes en los espacios institucionales*

La incorporación de las/os estudiantes en los espacios institucionales les requiere la puesta en juego de una serie de habilidades, que tal vez excede lo específico de la asignatura que cursan y por cuya práctica se incorporan. En tal sentido, supone el reconocimiento de modalidades de funcionamiento, la convivencia de diversos profesionales y sus modos de concebir lo social, el lugar del Trabajo Social en ese espacio, la interacción con otros actores, el contexto singular y particular donde se ubica la institución atravesada por políticas públicas nacionales, provinciales o municipales, la especificidad del campo de intervención profesional<sup>1</sup>; y quizás lo más complejo, su lugar como estudiantes.

Ante lo expuesto toma relevancia la indagación del encuadre institucional que contribuye a aprendizajes como futuros profesionales. En este sentido es necesario acompañar en el reconocimiento de la política pública que atraviesa la institución y el lugar del Trabajo Social en ese espacio. En mi caso, el encuadre institucional está en relación a Salud Pública, Atención Primaria de la Salud (APS) y Trabajo Social, atravesado por la realidad singular de la población que forma parte del Centro de Salud y los acuerdos a nivel del equipo interdisciplinario por posibilidades y limitaciones en la asistencia, prevención y promoción de la salud.

Quienes estamos incorporados a instituciones con anclaje territorial y diversidad de demandas vamos incorporando flexibilidades, y en éstas también se ven afectadas/os las/os estudiantes. Por lo cual, ese plan de prácticas va reorientándose, en acuerdo con las/os docentes, intentando sostener los objetivos de aprendizajes allí explicitados.

A raíz de lo dicho, aparece como significativo pensar en los tiempos. En este marco, los tiempos académicos (ciclo lectivo, entrega de prácticos, exámenes, etc.) y los tiempos en las instituciones,

---

<sup>1</sup> La autora Nora Aquin (2013) a partir del concepto bourdieuniano, refiere que el campo de la intervención social está constituido por la delicada intersección entre tres esferas: procesos de reproducción cotidiana de la existencia, procesos de distribución secundaria del ingreso y sujetos con dificultades para reproducir su existencia. El campo del Trabajo Social se sitúa en los procesos de reproducción cotidiana de la existencia de los sectores ligados a la fuerza de trabajo, cuando existen dificultades para sostener dicha reproducción -para sí y para su grupo próximo- conforme al modo de organización social vigente.

y especialmente, en los territorios. Dado que éstos, imprimen sus particularidades donde se hace necesario otorgar flexibilidad a los procesos en el trabajo con grupos, familias o comunidades para que determinadas condiciones se generen y permitan avanzar en estrategias de intervención vinculadas a proyectos, atenciones a demandas, u otras instancias. Estas instancias en algunos casos también involucran a actores locales o extra locales del ámbito público o de la sociedad civil porque su presencia o ausencia, es significativa en función de las necesidades sociales a resolver en el marco de la intervención.

En consonancia con lo anteriormente mencionado, el número de profesionales de Trabajo Social, generalmente, es menor a lo requerido ante la cantidad de demandas que deben atenderse. La diversidad y complejidad de los problemas sociales y los modos de dar respuestas acrecientan las tareas, así como se cruzan la imprevisibilidad y las urgencias de algunos acontecimientos que generan reprogramaciones en las agendas, más aún cuando se trabaja en un contacto tan cercano con los sujetos, como sucede en los territorios.

Otros desafíos tienen que ver con que si bien las/os estudiantes miran la complejidad del contexto, centran sus definiciones sobre un recorte de la realidad según abordaje, problema social, grupo etario, etc. En cambio, al profesional en tanto inserto en una institución territorial de APS en Salud, generalmente le compete considerar diferentes niveles de abordajes y de presencia de necesidades materiales y simbólicas del sector poblacional vinculado a salud pública de la zona de influencia del equipo de salud. En ese marco, el profesional se desenvuelve entre lo que la institución demanda, la población espera, los referentes territoriales suponen y quienes portan el problema necesitan. Son diferentes planos de abordajes y miradas en donde aparece el desafío de encontrarse en la tarea en común.

Cabe mencionar que en espacios laborales como el que pertenezco, los niveles de abordajes desdibujan sus fronteras y algunas intervenciones aparecen aportando a otras, por ejemplo el espacio de la Ludoteca<sup>2</sup> tiene su potencial para escuchar a las/os niñas/os desde sus miradas, sentires y voces sobre lo que les acontece y no remitir solo a la palabras de los adultos en intervenciones familiares. Otras intervenciones familiares han ayudado a empoderar a algunas mujeres, que hoy se constituyen en referentes comunitarias a cargo de Copas de Leche, centros vecinales, entre otras organizaciones sociales. Esto resulta significativo compartirlo con las/os estudiantes, en tanto posibles lugares en su futuro ocupacional, para generar interrogantes cuyas definiciones serán abordadas según sus propios posicionamientos y modos de construir su campo de intervención profesional.

Muchos de los proyectos en que se incorporan las/os estudiantes son apuestas profesionales que -desviando la atención sobre la orientación asistencial biológica de la salud predominante en

---

<sup>2</sup> Desde el año 2014 se viene desarrollando el proyecto de Ludoteca y Biblioteca. El mismo, está destinado a niñas/os de 4 a 11 años. Este espacio lúdico se gesta y ha caminado hasta la actualidad, a partir de la propia demanda y movilización de las/os niñas/os del barrio frente al reconocimiento de los escasos espacios lúdicos y recreativos por fuera de los límites de educación formal en el barrio. En los últimos 6 años el equipo de salud (profesionales y estudiantes de la Lic. en Trabajo Social - UNC) así como organizaciones y referentes sociales del barrio han acompañado su creación y sostenimiento.



las instituciones de salud- intentan imprimir otras lógicas y miradas desde paradigmas vinculados a la promoción de derechos. Esto supone esfuerzos extras, a veces apuestas sin recursos y flexibilidades en el marco de condiciones no tan favorables. De esta manera, interpelamos a las/os estudiantes a revisar las concepciones sobre el Estado y los diferentes modos de intervención desde la diversidad de miradas sobre la salud y lo social. Ellas/os pueden identificar que en el sistema de salud predomina una mirada médico asistencial y biológica, pero también pueden ir reconociendo las posibilidades de intervención desde una mirada más integral y colectiva. Significa revisar sus concepciones y volver a construir nuevos sentidos, desde preguntarse qué relación tiene la salud con un Consejo de Participación Juvenil, o con una Ludoteca en tanto espacio de juego, y aprendizajes de niños/as, por citar ejemplos. Cabe resaltar que la inclusión de estudiantes a nuestros espacios de trabajo nos refuerza en el sostenimiento de estas apuestas profesionales antes mencionadas. La autora Malacalza (2009), quien realiza aportes en las miradas hacia las instituciones, señala que éstas aparecen atravesadas por una crisis en la representatividad y en los modos de generar respuestas a los problemas que enfrenta la población. En este sentido delinea orientaciones para el Trabajo Social mencionando por ejemplo que:

“Es preciso que la parte de la gestión estatal vinculada a las políticas públicas tenga que ver con procesos creativos y de construcción de instituciones dispuestas y organizadas a hacer frente a la des-ciudadanización creciente. También requiere que las políticas públicas no sean consideradas como un mero instrumento de los gobiernos. Las políticas sociales son vitales y eficaces si son el resultado de la interacción entre la sociedad política y la sociedad civil” (Malacalza, 2009:7).

Las/os trabajadoras/es sociales vamos generando saberes acerca de cómo sostenernos en escenarios institucionales complejos, por lo que refieren las autoras Fuentes y Cruz (2014) “ya no constituyen soportes sólidos para el proceso de subjetivación, y frecuentemente refuerzan los procesos de disociación, segregación y desintegración del lazo social”. Asimismo agregan que “las instituciones poseen un poder formador sobre los sujetos, nos interpela la pregunta respecto de cómo se habilita u obtura la construcción de estrategias que refuercen identidades autónomas en los mismos en tanto sujetos de la acción profesional” (p.5). Esto se refuerza en el sostenimiento de nuestros posicionamientos teóricos, políticos y éticos; en ese camino, vamos encontrando aliadas/os en otras disciplinas o en lo colectivo junto a otras/os colegas desde el contacto continuo y reuniones mensuales sostenidas que, por ejemplo, realizamos entre las/os trabajadoras/es sociales de los CAPS<sup>3</sup>.

En este sentido, podemos decir que,

---

<sup>3</sup> Centros de Atención Primaria de la Salud dependientes del Ministerio de Salud del Gob. de la Pcia. de Córdoba.

“Las posibilidades que tiene TS de superar las posiciones subalternas pueden potenciarse con la adopción de una concepción de salud que incluya todas las dimensiones de las condiciones de vida y desde ese lugar lograr proponer políticas y estrategias de intervención innovadoras, preservando y jerarquizando la especificidad profesional (...) para lograr transformaciones sustantivas y duraderas en el campo de la salud pública -dentro de las condiciones macro-estructurales existentes- se requiere la construcción de una nueva hegemonía que no compete sólo a TS, pero en la que puede jugar un papel significativo” (Nucci et al, 2018:15).

Entre otras tensiones que nos atraviesan aparecen las disputas al interior de los equipos: “lo social para Trabajo Social”, con escasa perspectiva de la integralidad en el abordaje y porque lo que aparece como complejo de resolver o con respuestas imposibles desde el sistema de salud va a parar a Trabajo Social. En la línea de interrogarnos sobre lo social y las lógicas simplificadoras se debe situar que lo social no se trata de una “cosa” con límites claros bien definidos que pueda reducirse a un objeto profesional. Como expresan Fuentes y López que “lo social sería aquello que debe tratar, de lo que debe ocuparse el Trabajo Social” (Fuentes y López, 2014: 45) y agregan que aceptar esto lleva a que nos ocupemos de todo lo que los demás agentes institucionales no consideran pertinentes a su ámbito profesional. Entonces, más allá de las lógicas disciplinares, debemos poder cuestionar estos efectos revisando nuestras incumbencias en el campo de la salud.

La fragmentación de los problemas sociales produjo que ciertas disciplinas intervengan en ciertos aspectos de esta, pero como las situaciones reales desmienten tal fragmentación se fue convocando a múltiples disciplinas constituyéndose en prácticas multidisciplinares compartiendo espacios. “Esta yuxtaposición de prácticas, saberes e intervenciones no se da de un modo igualitario sino a partir de la construcción y consolidación de hegemonías al interior de cada campo” (Fuentes y López, 2014:43); por ejemplo, en el campo de la salud el discurso médico-asistencial se torna dominante. El Trabajo Social es incluido, en sus inicios, de forma subalterna a estos discursos dominantes y, si bien se sostiene esta tendencia, no significa la aceptación plena sin lograr delimitaciones disciplinares. Alonso (et.al, 2016), recuperando a Lamamato sostiene que “el Trabajo Social es una especialización del trabajo en la sociedad, que depende de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, dentro de la dinámica tensa y conflictiva de intereses divergentes de clase en nuestra sociedad” (p. 4). Además resalta la dimensión política de la profesión, ya que “puede contribuir en la democratización del poder, en el proceso de construcción de una contra hegemonía al interior de las relaciones de clase, o puede también reforzar las estructuras de poder preexistentes” (Alonso et. al, 2016: 4).

Esto nos aporta luz sobre el lugar del Trabajo Social en políticas de salud, y en ese marco, sobre las prácticas académicas. Desde la experiencia en el Centro de Salud, hemos podido integrar prácticas de grado junto con la carrera de Nutrición principalmente, intentando pensar la complejidad de lo social y su carácter transdisciplinar.

Lo que se intenta como centro de prácticas es encontrar los intersticios que nos permitan por un lado, la autonomía profesional<sup>4</sup> y, por otro, compartir miradas con otras/os profesionales del equipo de salud para poder -desde la mediación de las políticas sociales- diseñar estrategias de atención a problemas sociales en tanto expresiones de la cuestión social. En ese marco, es necesario involucrar a las/os estudiantes intentando que reconozcan las realidades institucionales desde su complejidad, posibilidades y limitaciones. Además, a pesar de que el Estado puede ser objeto de críticas, no olvidar que también somos parte de ese Estado.

La mayoría de las/os estudiantes entran en tensión entre lo aprendido y la necesidad de incorporar el pluralismo en la inserción e intercambios con otras/os, en este sentido rescato el planteo de Zuccherino y Weber acerca de esta tensión como condición necesaria para pensar las prácticas sociales:

“Como instancia socio-política y de producción de conocimiento que demanda una rigurosa reflexión, entendida como el cuestionamiento de aquellas “verdades establecidas”; y genera nuevas condiciones de lo pensable e indisociablemente, de las prácticas sociales. Pluralismo en estos términos, no supone conciliar puntos de vista incompatibles; hace referencia a la importancia del debate y del intercambio de ideas para lograr que la teoría se aproxime a lo real, en términos histórico-objetivos. Es condición necesaria para la actitud investigativa, el ejercicio de este pluralismo que ponga en tensión aquello que aparece como dado, como instituido y, hasta cierto punto, como inmodificable” (Zuccherino y Weber-Suardiaz, 2014:21).

En este recorrido por el contexto institucional y el lugar que ocupa el Trabajo Social intenté reconocer y explicitar tensiones en el campo de intervención social y profesional, entendiendo que también son identificadas por las/os estudiantes. Constituye parte del aprendizaje de las/os estudiantes reconocer estas tensiones en sus futuros espacios laborales, así como también su presencia en los espacios de prácticas nos contribuye como profesionales en las búsquedas de respuestas desde un lugar de renovaciones teóricas, apuestas colectivas y perspectiva de derechos.

---

<sup>4</sup> Así, “pensar la autonomía equivale a pensar en el ejercicio responsable de la libertad, lo cual conlleva la capacidad –y el poder- tanto de dar respuesta a la pregunta del porqué de nuestras decisiones y acciones, como de hacernos cargo de sus consecuencias. A su vez, la heteronomía implica que asumimos una ley que nos ha sido dada sin injerencia de nuestra decisión, impuesta por un poder diferente, ajeno, y que corresponde a la ley que hemos interiorizado en el proceso de socialización, convirtiéndonos en consumidores de ciertos patrones. De aquí que las tensiones entre autonomía - heteronomía implican considerar que Trabajo Social adquiere sentido y significado social como profesión en el marco de relaciones sociales que se producen y reproducen dentro de una sociedad capitalista, las cuales van señalando los límites y posibilidades de la intervención profesional” (Aquin et al; 2014:305-306).

### *Compartiendo saberes, conocimientos y experiencias*

“¿De dónde sabés lo que sabés? Porque eso no se estudia en la facultad”. Con esta pregunta me interpeló un estudiante y desde ahí me llevó a los siguientes cuestionamientos: qué es lo que sé y de dónde sé lo que sé, y qué de lo que sé logro transmitir, cuán válido es lo que sé como formación profesional, cuánto atraviesa las experiencias acumuladas, y cuánto de estos saberes debo revisar día a día para poder sostener prácticas fundadas.

Lo anteriormente recuperado me conduce a reconocer que en el día a día surgen y son necesarias las prácticas espontáneas, de ese modo se sedimentan saberes<sup>5</sup>. Ante lo cual recupero lo siguiente:

“La práctica es una existencia con otros a la intemperie: todo está por hacerse, más allá y más acá de las legislaciones y políticas vigentes. Y, por ello, hay que producir, espontáneamente, modos de construir las situaciones, siempre singulares, con sujetos privados de bienes materiales y simbólicos que condicionan ese encuentro. (..) Lo espontáneo refiere a una capacidad para gestar por un lado, herramientas para una vinculación con una situación histórica (con un tiempo y espacio determinados, con una época) y, por otro lado, con un aquí y ahora donde emergen subjetividades producidas socio-históricamente” (Fernández et al, 2014:78).

En este sentido, hay un desfasaje de tiempos entre lo que las/os estudiantes destinan para poder reconocer ese campo de intervención profesional, caracterizar a los sujetos y diseñar estrategias de intervención con acompañamiento docente, y lo que nos atraviesa a las/os profesionales que no contamos con ese tiempo pero llevamos un acumulado de trabajo en el campo de intervención que debemos ir actualizando. Entonces el proceso es diferente, ambas son formas de acercarse al reconocimiento de ese campo, pero nos demanda aceptar de la mejor manera posible los diálogos y acuerdos con las cátedras para que podamos gestar una propuesta articulada y que nos sea de utilidad a todas/os a fin de que el desfasaje no afecte los propósitos buscados.

No bregar por esta articulación desde el reconocimiento de tiempos, posibilidades y limitaciones, así como con las expectativas tanto de los equipos de cátedras como de los referentes, nos lleva a dejar expuestas/os a las/os estudiantes a ser demandadas/os en capacidades que tal vez aún no han desarrollado o no constituyen parte de la formación recibida. Qué se espera en términos formativos de esa/e estudiante y qué se espera que la/el referente aporte durante el proceso es parte de lo requerido para poder garantizar mejores experiencias.

---

<sup>5</sup> La autora Aquin (1996) señala en relación a los saberes que estos son producidos por la intervención, diferenciándolos de los conocimientos para lo cual se debe recurrir a la investigación.

Otros aspectos que atraviesan a las/os estudiantes, principalmente en sus primeras aproximaciones al territorio, están en relación a lo subjetivo vinculado a lo emocional y a la sensación de impotencia ante condiciones de vida adversas y manifiestas en los sectores con quienes trabajamos, y las escasas respuestas de los gobiernos ante estas situaciones. Y en este sentido también los procesos y vivencias adquiridas son diferentes, pero se encuentran en el punto en común de aprendizaje tanto para las/os estudiantes sobre cómo manejar estos procesos, como para las/os referentes al recordarnos la sensibilización necesaria ante lo que les acontece a estos sectores sociales. Esa sensibilización es lo que nos moviliza e interpela, donde el equilibrio exacto para sobrellevar emocionalmente nuestra intervención profesional es una búsqueda constante.

Si miramos al sujeto se atraviesan varias significaciones producidas socio-históricamente, por lo tanto:

“Construir mediaciones entre el “sujeto-Pueblo”, el “sujeto-víctima” o el “sujeto-vulnerable” y el sujeto que, con su historia y su voz aparece públicamente, implica desplazarse de la imposición de significados en torno a la existencia de ese “otro”...

Estas reflexiones permiten enunciar que, en el ámbito académico, se puede subsistir a través de la repetición de una lengua única y unívoca. En las prácticas cotidianas del Trabajo Social, mediatizada por estudiantes y profesionales, la exigencia es la de producir un conocimiento siempre específico” (Fernández et al, 2014:79).

Aquí recupero lo ya expuesto anteriormente relacionado al encuadre institucional y profesional que nos señala límites y posibilidades ante la realidad que se presenta demandando la atención de diversas necesidades. Debemos contar con lecturas acordes y delimitar con claridad nuestro campo de intervención profesional, en mi caso atravesada por el campo de la salud pública en atención primaria. Esto supone revisar constantemente el encuadre a partir de una mirada integral de la salud, en tanto considerada como derecho<sup>6</sup>. Asimismo la presencia de estudiantes con sus interrogantes genera que como profesionales debamos explicitar conceptos fundamentando con claridad. Y la necesidad de explicitar y sentirse interpelada/o nos ayuda en ese sentido.

Otro aspecto a trabajar con las/os estudiantes está en relación a que sostener proyectos u otras líneas de intervención en donde se incorporen no significa sólo la planificación de talleres en términos de dinámicas y lecturas sobre los sujetos para repensar las estrategias, sino que demanda otras tareas como gestiones de recursos, convocatorias, etc., así como la capacidad de realizar una lectura de la viabilidad de las propuestas de intervención y la coyuntura actual. La

---

<sup>6</sup> “El derecho a la protección de la salud no se reduce a la asistencia sanitaria, sino que se vincula con el ejercicio de otros derechos humanos y depende de éstos, tales como el derecho a la alimentación, vivienda, educación, dignidad humana, vida, no discriminación, igualdad, libertad de elección, identidad cultural, a no ser sometido a torturas, vida privada, acceso a información y libertad de asociación, reunión y circulación” (Nucci, et al, 2018:7).

práctica se presenta como una experiencia más enriquecedora para los aprendizajes de las/os estudiantes si logran un mayor uso de la formación, integrando contenidos obtenidos de otras asignaturas del plan de estudios, por ejemplo: planificación, gestión, políticas públicas en salud, entre otras. Considero que dada la amplitud en el abordaje que ofrecemos en algunos espacios de prácticas es posible que puedan poner en juego todos estos conocimientos.

Si bien la heterogeneidad en el perfil de las/os estudiantes está presente y encontramos diversas posiciones en tanto algunas/os esperan más directivas y otras/os se presentan más activos y propositivos; en general, sus aportes van desde la presencia que significa compañía en lugares institucionales unipersonales en la profesión hasta la renovación en las propuestas desde la creatividad, motivaciones por la profesión y contribución en los espacios de trabajo con los sujetos.

### *Encuentros y desencuentros entre la teoría y la práctica*

Partiendo de que las prácticas académicas son una pieza clave para la formación de trabajadoras/es sociales, siendo una herramienta pedagógica que les permite a las/os estudiantes trascender el abordaje de conocimientos teóricos abstractos tomando contacto con la realidad social, intentaré ir desenredando los dilemas y tendencias desde la experiencia de trabajo junto a éstas/os.

En primer lugar, pretendo reconocer el peso de la premisa del “aprender haciendo” y pensar la práctica como sinónimo de actividad en tanto modo de operar sobre los problemas sociales. Según la autora Malacalza “la idea mítica que localiza a la práctica en el núcleo ontológico del Trabajo Social” (en Zuccherino y Weber-Suardiaz, 2014:20), encierra un sentido solo utilitario y niega la teoría tomando prevalencia el sentido común. Por su parte, Guerra sostiene que desde esa premisa “se desprende que la veracidad del conocimiento pasa a ser variable según su utilidad, de su aplicación práctica y de su capacidad de producir resultados” (en Zuccherino y Weber-Suardiaz, 2014:15).

Reiterados son los enunciados de autoras/es que nos recuerdan que “es necesario romper con la tradicional concepción de la intervención como sinónimo de acción, ya que la misma involucra conjuntamente el saber y el hacer” (Fuentes 2006:65). Lo que parece tan simple es una búsqueda constante de respuestas desde el cómo. Surge el debate entre teoricismo y pragmatismo<sup>7</sup> cuya polarización produce una incomprensión y simplificación de lo social marcando dos tendencias: “Por un lado, prácticas “pragmáticas e inmediateistas” que singularizan lo universal. Y por otro

---

<sup>7</sup> El teoricismo “[...] conduce a suponer que es posible saber cómo son las cosas porque están dichas ya en la teoría verdadera o modelo teórico [...]” siendo previas a la experiencia y a todo proceso de conocimiento. Por lo tanto, el pragmatismo interpela a la teoría en términos de obsoleta para resolver los problemas de la “práctica” o la dificultad de “bajar la teoría a la práctica.” Mientras que el teoricismo, presupone que la “teoría es en sí misma elocuente”, relegando la experiencia y el proceso de conocimiento como instancias secundarias” (Zuccherino y Weber-Suardiaz, 2014:15).

lado, prácticas “teoricistas” que universalizan lo singular” (Zuccherino y Weber-Suardiaz, 2014: 12).

Cuando las/os estudiantes se insertan en los espacios de las prácticas traen consigo sus marcos referenciales para explicar y mirar problemas sociales, desde la abstracción de generalidades plasmadas en categorías teóricas explicativas de los procesos de la realidad social. En cambio, quienes transitamos el día a día en esos espacios donde esos problemas sociales se manifiestan, tal vez corremos el riesgo de vincularnos más al pragmatismo y a formas de lecturas de la realidad desde lo singular y particular que nos exponen a lo instrumental para dar respuestas, sobre lo cual Guerra aporta que se trata de “una vinculación directa entre acción y pensamiento, impidiendo que los profesionales perciban las mediaciones, (...) las elecciones profesionales se condicionan a los criterios de utilidad práctica inmediata, y de eficacia en el nivel de lo inmediato” (Guerra, 2004:15).

El desafío es encontrarse en un punto en común y de equilibrio constructivo entre la tendencia al teoricismo de las/os estudiantes por su condición como tal y el posible pragmatismo de las/os profesionales. En este sentido recupero lo planteado por las autoras Zuccherino y Weber-Suardiaz (2014) que proponen incluir en el debate la identificación de las manifestaciones del pragmatismo/teoricismo al pluralismo como perspectiva y la discusión reflexiva con los distintos saberes.

Así, la presencia de estudiantes nos interpela en esta tensión entre teoricismo y pragmatismo con diversos interrogantes, tales como ¿cuándo y cómo abrimos al diálogo de saberes generándonos los momentos para esto? Considero que el reconocimiento de estos dilemas es un primer paso tanto de las/os estudiantes como de las/os referentes institucionales. Les tocará a las/os estudiantes revisar cuánto hay de “leer lo que se quiere leer” en la realidad forzándola según posicionamientos teóricos y categorías aprendidas y repetidas, y a las/os referentes obligarnos a parar y re pensar nuestras lecturas de la realidad social y prácticas profesionales.

En este sentido, los aportes de Karsz (2006) refieren que no se trata de ligar teoría y práctica como si estuvieran separadas, sino de comprender qué teorías obran en la práctica y qué prácticas son posibles según la teoría con la que se está operando. Consiste en considerar que teoría y práctica están siempre unidas y cómo las realidades sociales en las que intervenimos son construidas, significadas, calificadas. Este autor también advierte que cada sujeto ve esas realidades de acuerdo a sus posibilidades, límites, conocimientos, dudas, sentimientos, todo ello en función de las ideologías a las que se adhiere y a las que cree adherirse. Se trata de capacidades relativas e históricas. Es decir, el conocimiento se construye cuando hay un sujeto que desea conocer una realidad a la que es necesario interrogar.

En tanto experiencia enriquecedora comparto que desde el Centro de Salud, junto a otras compañeras de otras disciplinas, hemos generado espacios de debates e intercambios con estudiantes de diferentes carreras de grado de la UNC como Nutrición, Artes y Trabajo Social en reuniones de monitoreo y evaluación, así como la planificación de actividades en el marco de proyectos e intercambios de conocimientos en los temas que nos convocaron. Si bien esto nos

lleva a la transdisciplina, es decir no específico de la discusión del campo de intervención profesional de Trabajo Social, sí permite mirar junto a otras/os de manera integral a la salud y nos pone en la búsqueda de aportes propios de la disciplina en el encuentro con otros saberes.

En este sentido resulta útil problematizar, cuestionar nuestros saberes y conocimientos. Tanto el modo como miramos y explicamos los fenómenos sociales, como las respuestas que damos. Grassi (1996) sostiene que “[...] el objeto del Trabajo Social es un objeto histórico y disputado en su definición” (p.51-51). De ahí que la práctica profesional (en el sentido del “dominio del propio quehacer”) implica en primer lugar, la desnaturalización del objeto (el o los problemas puntuales) y su reconstrucción como objeto de la práctica.

La realidad se nos presenta como compleja con modificaciones constantes, por tanto es necesario preguntar y re preguntar para desnaturalizar lo evidente. A ese ejercicio nos invitan las prácticas académicas para intentar un diálogo de construcción junto a las/os estudiantes donde el conocimiento juega un rol esencial.

Por ello,

“Pensar el propio saber, los modos de conocer e intervenir, es la propuesta de esta mirada a partir de la cual el conocimiento se presenta con un enorme potencial, el de aproximarnos al mundo de los “otros”, recuperando las distintas narrativas sobre los mismos hechos. Considerar al otro en su subjetividad, es poner en juego la propia. Hablar sobre “otro”, de otras subjetividades nos enfrenta a nuevas evidencias, complejas rupturas y vacíos..., que desafían al Trabajo Social como disciplina, al proponernos conocer e intervenir en un mundo cultural del cual somos parte y “otro” al mismo tiempo” (Morey, 2014:114).

Recupero lo planteado en párrafos anteriores en relación a la amplitud con la que miramos los problemas sociales sobre los que intervenimos, lo cual posee diferencias entre las/os estudiantes y nuestras tendencias como profesionales en los territorios dado que los primeros se remiten a explicaciones desde planos generales, a diferencia de los segundos que lo hacemos desde planos particulares y singulares por el pragmatismo de lo inmediato. El diálogo de saberes y conocimientos debe reconciliar ambas tendencias, y en este sentido resulta interesante la propuesta del autor Rovere (1993) en lo vinculado a investigación sobre los problemas sociales,<sup>8</sup> donde refiere que éstos no se manifiestan sino a través de hechos, señales o indicadores. Ello, nos habilita una red explicativa a partir de una cartografía en planos y espacios de análisis para poder organizar y delimitar lo general, particular y singular, así como las manifestaciones, actores y reglas que operan. Es una propuesta metodológica que nos permite realizar una lectura

---

<sup>8</sup> Rovere, M. (1993) en su propuesta Planificación estratégica de recursos humanos en salud, desarrollo una propuesta de diferentes momentos de la planificación estratégica en el Cap. IV Construyendo metodologías abiertas, entre los cuales se encuentra la Investigación del problema en donde propone una cartografía de planos y espacios para ubicar las explicaciones o nudos explicativos de un problema.



delimitando nuestras posibilidades de intervención desde una práctica situada en el espacio singular que reconozca las complejidades.

Esto nos lleva a reconocer la construcción socio histórica de los problemas, las intervenciones que se demandan al Trabajo Social y los actores vinculados, entendiendo lo que las autoras Fuentes y Cruz (2014) mencionan como “sujeto como creador; de lo social como complejidad y de las estrategias como instrumento político y procedimental; y desde nuestra perspectiva metodológica que supone una inescindible consideración de estas dimensiones para comprender la profesión” (p. 10).

En síntesis, el recorrido realizado en relación a los dilemas y tendencias entre teorías y prácticas, dan cuenta de la importancia de los acercamientos entre la academia y los espacios ocupacionales de las/os trabajadora/es sociales. En este sentido, las prácticas académicas son una instancia para achicar las distancias y poder generar lecturas fundadas que jerarquicen y fortalezcan el campo de intervención profesional.

### Reflexiones finales

Al transitar por varias lecturas y relecturas, reflexiones e interrogantes tengo la sensación que “quedó mucho en el tintero” aún, pero creo haber compartido aquellas interpelaciones principales y búsquedas de respuestas en lo ya indagado y producido por otras/os autoras/es.

Propiciar acercamientos entre el mundo académico y el mundo profesional requiere de respuestas teórico-conceptuales y político-institucionales para acercar al mundo académico y al mundo profesional, como señalan las autoras Peralta, Bermúdez y García-Elettore:

“Las primeras se verán enriquecidas al complejizarse los debates que conducen a la definición de los problemas de investigación y las segundas abrirán caminos para aportar a la autonomía del profesional respecto de las definiciones políticas de las instituciones y/u organizaciones” (Peralta *et al*, 2016:6).

Quienes decidimos seguir presentes como referentes institucionales, lo hacemos desde la convicción que ser parte en la formación de nuevas generaciones de trabajadoras/es sociales, brinda la posibilidad de un espacio de aprendizaje en el que puedan tomar contacto con comunidades para interpretar la realidad social e intervenir a favor de los derechos de los sectores más desfavorecidos, donde hay pobreza, exclusión, marginalidad, obstáculos institucionales, dado que son espacios desafiantes. Implica abrir una ventana a descubrir realidades que muchas veces no pueden ser percibidas sólo desde los espacios académicos. En este sentido recupero, por último, a Boaventura de Sousa Santos (2007) que nos propone pensar la Universidad más allá de sus muros, a revisar la relación entre Universidad, sociedad y Estado; y en especial, el rol de las instituciones de educación superior y sus agentes (las/os universitarias/os) en los procesos de cambios, en relación con las demás instituciones del espacio

público para proponer un trabajo en conjunto orientado a fortalecer procesos de ciudadanización.

### Referencias bibliográficas

Acevedo, Patricia. y Peralta, María Inés. (2004): “Aportes al debate en torno a las prácticas académicas y formación profesional en Trabajo Social”, en *Encuentro Académico Nacional de FAUATS: Formación académica y procesos de reforma curricular en las carreras de Trabajo Social*. Luján.

Alonso, Ana; Casalvieri, Belén; Villarreal, Melisa; Moyano, Melisa; y Quevedo, Carlos (2016): Construcciones de los y las estudiantes de Trabajo Social a partir de la formación profesional. *Revista Margen* N° 80. Consultado en: <https://www.margen.org/suscri/margen80/villarreal80.pdf>. Fecha de consulta: 28/05/2020.

Aquín, Nora (1996): “La relación sujeto-objeto en Trabajo Social, una re significación posible”, en *Encuentro Académico Nacional de FAUATS*. pp 69-82, Ed. Espacio.

Aquín, Nora (2013): Intervención Social, distribución y reconocimiento en el post neoliberalismo, en *Revista Debate Público, Reflexión de Trabajo Social*. Año 3 nro. 5, p 66-76. UBA Consultado en: [http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/sites/13/2016/03/09\\_Aquin.pdf](http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/sites/13/2016/03/09_Aquin.pdf) Fecha de consulta: 26/05/2020.

Aquin, Nora; Custo, Esther; y Torres, Exequiel (2012): El problema de la autonomía en el Trabajo Social *Revista de Trabajo Social – FCH – UNCPBA*, Año 5 - N° 8, pp 305-320, Tandil. Consultado en <https://revistaplazapublica.files.wordpress.com/2014/06/7-19.pdf> Fecha de consulta: 10/05/2020.

De Sousa Santos, Boaventura (2007): *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA, ASDI y Plural ed. La Paz, Bolivia. Consultado en: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad\\_siglo\\_xxi-.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf) Fecha de consulta: 22/05/2020.

Fernández, Esteban; Marconi, Adriana; y Pandolfi, Maria (2014): Los Trabajadores Sociales: ni revolucionarios ni constructores de otredades. En Fuentes, M y Cruz, V. *Lo metodológico en Trabajo Social. Desafíos frente a la simplificación e instrumentalización de lo social*, Cap. V. Ed de la Universidad de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Consultado en: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fpycs-unlp/20171102051534/pdf\\_385.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fpycs-unlp/20171102051534/pdf_385.pdf) Fecha de consulta: 13/05/2020.

Fuentes, María Pilar (2006). La determinación del “estado de abandono” de niños y adolescentes. Tesis de maestría. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Fuentes, María Pilar y Cruz, Verónica (coordinadoras) (2014): *Lo metodológico en Trabajo Social. Desafíos frente a la simplificación e instrumentalización de lo social*. Ed de la Universidad de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Consultado en: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fpycs-unlp/20171102051534/pdf\\_385.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fpycs-unlp/20171102051534/pdf_385.pdf) Fecha de consulta: 13/05/2020.

Fuentes, María Pilar y López, María Noelia (2014): Lo interdisciplinar: discusiones e implicancias de un imperativo de época para el Trabajo Social. En Fuentes, María Pilar y Cruz, Verónica (coordinadoras) *Lo metodológico en Trabajo Social. Desafíos frente a la simplificación e instrumentalización de lo social*. Editorial de la Universidad de La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Consultado en: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fpycs-unlp/20171102051534/pdf\\_385.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fpycs-unlp/20171102051534/pdf_385.pdf) Fecha de consulta: 14/05/2020.

Grassi; Estela (1995): La implicancia de la investigación social en la práctica del Trabajo Social *Revista Margen, portal de Trabajo Social y Ciencias Sociales*. Edición N° 9, agosto 1995. Argentina.

Consultado en: <https://www.margen.org/suscri/margen09/grassi.html> Fecha de Consulta: 27/05/2020.

Guerra, Yolanda (2004): Instrumentalidad del proceso de trabajo y servicio social. *XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. La cuestión Social y la formación profesional en Trabajo Social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana*. San José, Costa Rica.

Consultado en: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-018-051.pdf> Fecha de consulta: 08/05/2020.

Karsz, Saúl (2006): "La investigación en Trabajo Social". En *Publicaciones post Jornadas 2006*, Volumen V, pp 9-28 Paraná, Facultad de Trabajo Social-UNER Consultado en:

<http://www.catedras.fsoc.uba.ar/heler/17.03.08karsz.htm> Fecha de consulta: 12/05/2020.

Malacalza, Susana (2009): "El Trabajo Social y la construcción de estrategias de intervención en el escenario socio-histórico Latinoamericano en un mundo globalizado". Ponencia presentada en el *I Seminario Latinoamericano Palabras y cosas para el Trabajo Social, el lugar de las estrategias de intervención*. Departamento de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile.

Consultado en: [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/el\\_trabajo\\_social\\_y\\_la\\_construccion\\_de\\_estrategias\\_de\\_intervencion\\_en\\_el\\_escenario\\_socio\\_historico\\_latinoamericano\\_en\\_un\\_mundo\\_globalizado.pdf](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/el_trabajo_social_y_la_construccion_de_estrategias_de_intervencion_en_el_escenario_socio_historico_latinoamericano_en_un_mundo_globalizado.pdf) Fecha de Consulta: 15/05/2020.

Morey, Cecilia (2014): Saber, conocer y comprender: bases para construir las prácticas de formación pre-profesionales. En Lera, Carmen Inés (Comp.) *Debates y proposiciones de Trabajo Social en el marco del Bicentenario*- 1.ª ed. - Paraná : Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social. Consultado en:

[http://www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/publicaciones/libros/Debates\\_p\\_TS\\_m\\_Bicentenario.pdf](http://www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/publicaciones/libros/Debates_p_TS_m_Bicentenario.pdf) Fecha de consulta: 18/05/2020.

Nucci, Nelly; Crosetto, Rossana; Bilavcik, Claudia y Miani, Ana (2018): La intervención de Trabajo Social en el campo de la salud pública. *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*. Vol. 1, Nro. 2, pp 10-28. Carrera de Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. UNC.

Consultado en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/19938>. Fecha de consulta: 20/05/2020.

Peralta, María Inés; Bermúdez, Sabrina y García-Elettore, Paola (2016): Convergencia entre formación y extensión: intervención pre profesional en Trabajo Social en la Universidad Nacional

de Córdoba. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 410-415. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.  
Consultado en

<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/6372/9331>

Fecha de consulta: 18/05/2020.

Róvere, Mario (1993): Una teoría muy práctica, *Planificación Estratégica de Recursos Humanos en Salud*, OPS, Washington.

Zuccherino, Laura; Weber-Suardiaz, Clara (2014): Tendencias teórico-metodológicas en Trabajo Social. La tensión entre teoricismo y pragmatismo, En Fuentes, María Pilar y Cruz, Verónica (coordinadoras) *Lo metodológico en Trabajo Social. Desafíos frente a la simplificación e instrumentalización de lo social*. Cap. I. Editorial de la Universidad de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Consultado en: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fpycs-unlp/20171102051534/pdf\\_385.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fpycs-unlp/20171102051534/pdf_385.pdf) Fecha de consulta: 13/05/2020.

### Documentos consultados

Universidad Nacional de Córdoba. Res. HCACETS 159/2014. Ciudad de Córdoba, Córdoba.

### Cita recomendada

**Baudino, S.** (2020). Mirar y aportar a las prácticas académicas desde otra perspectiva: la referencia institucional. *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*. 3 (Nro. Especial 2). 21-36. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/30274>

Esta obra está bajo la licencia Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. La que permite compartir, copiar, distribuir, alterar, transformar, generar una obra derivada, ejecutar y comunicar públicamente la obra, siempre que: a) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); b) se mantengan los mismos términos de la licencia. La licencia completa se puede consultar en: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

### Sobre la autora

*Silvina Baudino*

Argentina. Licenciada en Trabajo Social y Especialista en Salud Social y Comunitaria. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Cargo operativo como trabajadora social en Centro de Atención Primaria de la Salud del Ministerio de Salud de la Provincia de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: [silvinabaudino@hotmail.com](mailto:silvinabaudino@hotmail.com)

# Interseccionalidad y trabajo social: perspectiva para el análisis de la desigualdad y la intervención social

*Intersectionality and social work: perspective for the analysis of  
inequality and social intervention*

**Jessica Nathalie Corpas Figueroa**

Fecha de presentación: 31/10/19

Fecha de aceptación: 23/06/20

## Resumen

El artículo señala la pertinencia teórico-práctica de la categoría de interseccionalidad en el proceso de lectura de la realidad y de análisis de las desigualdades, en tanto herramienta que contribuye a la construcción de toma de postura crítica e intervención frente a los problemas sociales que aborda el trabajo social. Este texto surge como resultado de la propia reflexión e interrogantes en torno a mi participación como docente adscripta a la supervisión del nivel I de prácticas de la carrera de Trabajo Social, realizada durante el año 2018 en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo. Para ello, se sitúa la categoría teórica de interseccionalidad, se explicitan las características de los actores sociales y de las instituciones involucradas en las prácticas, señalando los desafíos que han impuesto las políticas de ajuste en los últimos años en Mendoza, República Argentina. Se destacan aspectos del entramado social signados por la profundización del neoliberalismo y conservadurismo en la región que permiten reconocer algunos marcadores de dominación y organización social (clase social, racismo, sexo género) que operan

## Abstract

*This article indicates the practical theoretical relevance of the category of intersectionality, in the process of reality reading and inequality analysis, it is recognized as a tool that contributes to the construction of critical posture and intervention in the face of social problems that addresses Social Work. It is the result of the reflection and questions about my participation as a teacher attached to the supervision of level I of practices of the Social Work career, carried out during 2018 in the faculty of political and social sciences of the Universidad Nacional de Cuyo. For this, the theoretical category of intersectionality is located, the characteristics of the social actors and the institutions involved in the practices are explained, pointing out the challenges that adjustment policies have imposed in recent years in Mendoza. With an emphasis on the social framework marked by the deepening of neoliberalism and conservatism in the Region, which allow us to recognize some markers of domination and social organization (social class, racism, gender, gender) that operate simultaneously on people and populations to maintain inequalities, which together allows us to reflect on the contributions of intersectionality to Social Work.*

simultáneamente sobre las personas y poblaciones para mantener las desigualdades, lo que en conjunto permite reflexionar sobre los aportes de la interseccionalidad al trabajo social.

### Palabras clave

Interseccionalidad, desigualdad, trabajo social, prácticas.

### Keywords

Intersectionality, inequality, social work, practices.

### Acerca de la categoría interseccionalidad

El trabajo sintetiza un proceso reflexivo del ejercicio como docente adscripta en la supervisión del nivel I de prácticas de la carrera de Trabajo Social, realizada durante el año 2018 en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza. Partimos planteando la perspectiva desde la cual se comprende la categoría teórica de interseccionalidad.

Sus orígenes se rastrean en el movimiento feminista Negro<sup>1</sup> en Estados Unidos de las décadas del 60 y 70 del siglo pasado, que cuestionó(a) a la teoría feminista clásica por la naturalización en la categoría mujer en tanto su pretensión universal (Curiel, 2005) y por homogeneizarla como heterosexual, burguesa, blanca y occidental.

Como pioneras de la categoría interseccionalidad se encuentran las mujeres de la colectiva *Combahee River Collective*, quienes lucharon ampliamente para denunciar y visibilizar la simultaneidad de las opresiones que atraviesan la existencia de las mujeres negras, tanto por raza, clase y género, como por la heterosexualidad obligatoria. La colectiva apostó por una liberación de las mujeres negras desde la comprensión de tal simultaneidad como específica en sus experiencias, por lo cual era/es imposible pensarlas separadamente o con jerarquías entre sí. Asimismo, su aporte se centra en visibilizar a las identidades como un terreno en el que se dirimen no sólo cuestiones personales, sino también colectivas y, por ende, políticas. Muestra a las identidades como un campo de disputa de poder y no como esencialista de un grupo humano. Fue a finales de los 80 que la abogada y académica Crenshaw (2012) utilizó el término de interseccionalidad por primera vez para hacer la defensa legal de una mujer afroamericana, ofreciendo a la audiencia y al jurado una mejor comprensión de la simultaneidad de las opresiones y desigualdades que afectan a las mujeres negras de un modo particular.

---

<sup>1</sup> Existe una amplia bibliografía sobre precursoras y referentas del feminismo Negro en Estados Unidos, a modo de referencia Audre Lorde, Ángela Davis, Bárbara Smith, Patricia Hill Collins, bellhooks, entre muchas otras.

Al respecto, Platero (2012) aporta un recorrido sobre la categoría, explicando sus orígenes, reinterpretaciones y críticas tanto en Estados Unidos como en Europa<sup>2</sup>. La interseccionalidad estudia los organizadores sociales y estructurales (sexo, género, racialización, clase, etc.) no como fijos y preconcebidos, sino como cuestiones históricamente construidas, situadas en un contexto, que se interrelacionan entre sí en la experiencia de las personas. Es decir, busca comprender los modos en que se articulan tales organizadores en la experiencia singular.

Platero (2012) señala que las personas construyen sus experiencias en función de un aprovechamiento estratégico de sus identidades, que es un conjunto inseparable y fuente de exclusión, pero también de resistencia y empoderamiento. Perspectiva que contribuye al trabajo social, pues permite entender que las identidades de las poblaciones son dinámicas, múltiples y se dirimen entre la desigualdad y la agencia política. Ese autor resalta que una perspectiva interseccional no iguala a todas las experiencias, incluso aquellas marcadas por las mismas condiciones de opresión; indica que tampoco hay correlación entre portar cierta condición opresiva y tomar conciencia de ella o transgredirla, por lo que sugiere la noción de discriminaciones múltiples.

En este sentido, Lugones (2008) sostiene que las opresiones múltiples son marcas de sujeción o dominación que operan de manera engranada, que se tocan entre sí y en conjunto oprimen, moldean y reducen a una persona. La autora enfatiza el carácter indisoluble de esas categorías para no invisibilizar o subsumir las experiencias completas de las personas, indicando que la binarización y jerarquización entre categorías (raza o género), fragmentan y homogenizan a las personas y a los fenómenos sociales.

### *Un análisis desde la interseccionalidad acerca del trabajo docente de supervisión de prácticas de trabajo social*

Situar teóricamente los elementos de la interseccionalidad y su contexto de surgimiento facilita la comprensión del lugar desde el que se propone el siguiente análisis del trabajo como docente (adscripta) de supervisión de prácticas de trabajo social en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo en Mendoza.

Las prácticas pre-profesionales son prácticas académicas guiadas por un derrotero teórico que propone la interpretación de los problemas sociales y el diseño de estrategias de intervención desde el campo disciplinar específico. En la carrera de Trabajo Social hay diferentes niveles de práctica que varían en función de sus propósitos académicos y de la trayectoria de formación; dentro de los objetivos del primer nivel de prácticas se destaca la indagación de la realidad social desde categorías teóricas, así como la reflexión sobre las lógicas institucionales, los actores

---

<sup>2</sup> Para profundizar en estos aspectos ir a: Platero, Raquel (Lucas) (2012) Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada, introducción. Es importante mencionar que esta perspectiva tiene su propio desarrollo en nuestra región, no obstante para los efectos explicativos de la categoría elegimos esta mirada.

sociales, las políticas sociales, reconociendo que las/os estudiantes son capaces de transformar dichos espacios.

En este nivel de prácticas, las/os estudiantes empiezan a interlocutar directamente con trabajadoras/es sociales en ejercicio de la profesión, comienzan a identificarse (o no) con sus prácticas, develan cuestiones que hasta ahora habían sido problemas meramente teóricos para enfrentarse a las contradicciones y tensiones del quehacer profesional tanto por la subjetividad de cada profesional, como por los condicionamientos del sistema/institución.

Por eso, retomamos la noción de actores sociales propuesta por Wagner (2006) para analizar a sujetos concretos que portan intereses y atributos particulares, con capacidad no solo creativa y reflexiva, sino también para incidir con sus acciones en una determinada situación. En el caso de las prácticas pre-profesionales se reconocen como actores sociales a estudiantes y docentes de la carrera de Trabajo Social y a las trabajadoras sociales que en las instituciones de práctica cumplen el papel de supervisoras.

Asimismo, se reconocen como espacios locales de lectura de la realidad y de intervención social a las organizaciones, a las instituciones y a los territorios en los que se llevan a cabo las prácticas; también a la Universidad como ámbito de formación profesional, más no de intervención propiamente dicha. Los espacios locales según Chiavetta (2013) son escenarios en donde se materializan demandas, intereses y conflictos propios de las acciones colectivas dinamizadas por organizaciones sociales como sujetos colectivos.

En esa línea, este trabajo se propone reflexionar sobre algunas condiciones que inciden en la posición de los actores sociales mencionados (estudiantes, docentes, supervisoras de campo), así como en la formación e intervención en lo social. Para ello, se empleó una estrategia metodológica cualitativa que hace énfasis en el carácter reflexivo de la lectura de las relaciones y dinámicas sociales gestadas en el ámbito analizado.

Las técnicas que se utilizaron para (re)construir la información son diez notas de observación participante y no participante de diferentes actividades (7 de asesorías grupales, 1 taller de todos los grupos de práctica, 1 de reunión docente, 1 visita a institución). También se llevó a cabo un análisis de contenido temático de dos informes finales de estudiantes y de cuatro textos de la bibliografía obligatoria del programa.

Los ejercicios de observación se realizaron con siete grupos de práctica que supervisé directamente, mientras que el análisis de situación en siete instituciones de práctica (tres centros de salud, un centro integrador comunitario, un comedor comunitario y dos escuelas). Y las observaciones al ejercicio de supervisión académica fueron efectuadas con dos docentes.

Las técnicas usadas permitieron identificar las características generales de los actores sociales involucrados, de los grupos de práctica y de las instituciones. En el año 2018, el equipo de supervisión estuvo conformado por ocho docentes y 99 estudiantes distribuidas/os en 37 grupos de práctica; cada grupo contó con 2 a 4 estudiantes, mientras que cada docente supervisó entre tres y siete grupos.



El 94% del total de estudiantes son mujeres jóvenes de entre 20 y 25 años. Entre estudiantes hay una gran diversidad en términos de clase, racialización, sexo/género, origen rural y urbano, discapacidad, maternidades y paternidades, y quienes son sostén de hogar. Esas condiciones inciden, de diferentes modos, en el proceso de formación profesional, en la entrada al campo, así como en el posicionamiento frente a la realidad y a los problemas sociales.

Los grupos asisten a las instituciones de práctica un día a la semana, el cual es concertado con la supervisora de campo (institución), donde realizan el plan de trabajo co-construido con el apoyo de las supervisoras (académica y de campo). Las clases de supervisión se llevan a cabo de manera semanal, hay días de supervisión general con los grupos a cargo y hay otros en que la supervisión es grupo a grupo, así como momentos en que se combinan ambas modalidades. Asimismo, en cada cuatrimestre se llevan a cabo dos instancias de taller en donde concurren los 37 grupos de práctica y todo el equipo docente.

Del equipo docente se resalta que son mujeres entre los 35 y los 60 años, trabajadoras sociales. Además de su experiencia en la academia, cuentan con trayectorias de ejercicio profesional en diferentes sectores de intervención, lo que constituye un capital cultural extra y estratégico en el proceso de supervisión. Pues, están insertas en redes profesionales, en permanente contacto con las políticas públicas y con las instituciones que las regulan, conocen de primera mano territorios y actores claves para la resolución de conflictos, lo que favorece una visión compleja de la realidad y enriquece ampliamente el proceso de formación de las/os estudiantes.

Las instituciones donde se realizan las prácticas están ubicadas en la provincia de Mendoza, principalmente en el Gran Mendoza (departamentos de Las Heras, Guaymallén, Godoy Cruz, Luján de Cuyo y Maipú), pertenecen al sector público, privado y otras son organizaciones sociales. En las instituciones hay una trabajadora social que ejerce el papel de supervisora de campo de las/os estudiantes, quien sugiere, valida y coordina el plan de trabajo.

Esas instituciones ejecutan políticas sociales focalizadas en territorios y en poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, principalmente dirigidas a infancias, juventudes, mujeres y personas mayores. Se observa una amplia diversidad en cuanto a sujetos y problemáticas, así como variopintas formas de relación entre ciudadanía y Estado.

Una interrogante que guía esta reflexión y que tendrá diferentes respuestas en función del ámbito analizado y según quién la responda es ¿cómo influyen las condiciones de clase, racialización, género/sexualidad, capacidades, origen rural/urbano en el análisis y abordaje de los problemas sociales que realizan estudiantes en las instituciones en donde desarrollan las prácticas? A continuación, proponemos una interpretación en contexto.

### *Desigualdad y clase social en el marco de las prácticas pre-profesionales*

En la Región y en Argentina, hemos vivido un proceso de profundización del modelo neoliberal y una arremetida conservadora que agudizó las discriminaciones por clase, racismo, xenofobia y sexismo. Diferentes autoras/es explican que los efectos del neoliberalismo han sido

devastadores, por la reducción del gasto público, el aumento de la pobreza y la desigualdad, por la pérdida de recursos estratégicos y el saqueo de bienes comunes de la naturaleza. En este modelo, el Estado se desliga de las responsabilidades de garantizar y proteger los derechos de la población, hasta tal punto que redefine el concepto de ciudadanía, lo que trae como consecuencia la individualización de la protección social apelando a la idea de que cada quien debe proveerse lo necesario para subsistir y que si no lo consigue es porque no hace los méritos suficientes (Anzorena, 2013; Longo, 2012; Seoane y Taddei, 2010).

El contexto descrito se contrapone a los horizontes del quehacer profesional del trabajo social relacionados con la transformación y justicia social, con igualdad en el acceso a derechos y con una vida digna para los pueblos. Alayón (2016) indica que tal colisión es histórica y alerta frente a su influencia en el ejercicio profesional: “las características estructurales del funcionamiento social, nos condicionan y sobredeterminan significativamente, aunque no de manera ineluctable, en el desarrollo de la práctica profesional y en el enfrentamiento de las nuevas condiciones sociales que se vayan generando” (p.12).

De ahí que la desigualdad implica dar cuenta de las estructuras que la originan, como la clase social. En algunos ámbitos se ha abandonado el estudio de la clase social por considerar que no resulta pertinente para analizar la realidad de estos tiempos (Cortés, 2016). No obstante, es preciso ahondar en esta categoría de origen marxista, no solo por su utilidad analítica, sino porque da cuenta de fuerzas sociales reales con consecuencias concretas (Elbert, 2011).

Mussot (2018) sostiene que en el actual contexto se imbrica una desigualdad material o estructural y una desigualdad de oportunidades culturalmente discriminatoria. La primera alude al escaso acceso a ingresos de la población para una vida digna, así como a la ampliación de la brecha de ingresos que se explica por su desigual distribución y por factores culturales y subjetivos. En tanto que la desigualdad asociada a una cultura de discriminación tiene que ver con una marginación por aspectos como sexo/género, capacidad, edad, racialidad, migración y nacionalidad que se han constituido culturalmente como subalternas en la sociedad y a partir de los cuales la diferenciación social se traduce en discriminación. Ello produce “un daño existencial extra que produce la desigualdad; no es visible, e incita al deterioro y menoscabo del bienestar subjetivo y relacional de quienes padecen la degradación social: les coloca en franca situación de exclusión social” (Mussot, 2018: 37).

En este marco, se puede observar en la supervisión de prácticas que en el último periodo del gobierno nacional (2015-2019) se profundizaron las brechas de desigualdad socioeconómica que afecta con mayor gravedad a las poblaciones históricamente empobrecidas. A su vez, las diferencias de clase no solo están presentes en el estudiantado y en el cuerpo docente, sino que también se agudizaron. En términos de desigualdad estructural (Mussot, 2018), cabe señalar que, por lo menos, una/un estudiante de cada grupo observado pertenece a una clase social que vio deteriorada sus condiciones materiales para la subsistencia, las cuales determinan la posibilidad de terminar con la trayectoria académica. En cada grupo hay, por lo menos, una/un estudiante que no tiene recursos para trasladarse en colectivo desde su casa al centro de prácticas o a la

universidad o que pasa toda la jornada académica sin consumir alimentos por dificultades económicas.

La condición de clase le impone a algunas/os estudiantes limitaciones para acceder a ciertos capitales socioculturales necesarios para la vida universitaria, lo cual se observa en un menor desenvolvimiento en lecto-escritura, expresión oral, dificultades en el manejo de herramientas informáticas, no dominio del inglés, desconocimiento o no utilización de espacios para fortalecimiento de sus capacidades académicas (bibliotecas, plataformas digitales, cursos presenciales o en línea, etc.).

En este punto, vale aclarar que no se trata de sostener un esencialismo o determinismo a partir de la pertenencia de clase, sino de hallazgos de la observación de relaciones y del análisis de la producción escrita de un grupo de estudiantes, que no intenta homogenizar ni es generalizable a otros grupos; pero sí ameritaría profundizar en investigaciones posteriores que permitan analizar las implicancias de clase en el desenvolvimiento académico de las/os estudiantes.

“Andrea<sup>3</sup> tiene 23 años y un hijo de 3 años. Vive en un barrio popular de Las Heras con su padre, que es una persona mayor. Los ingresos de la familia son escasos y provienen del trabajo en changas que realiza el señor. Para Andrea fue muy difícil conciliar los tiempos de realización de las prácticas (de mañana) con el cuidado de su hijo, no sólo porque ella no tiene red de apoyo para el cuidado en ese horario, sino porque la institución quedaba lejos de su vivienda y eso le implicaba tener que invertir más dinero y tiempo en los traslados. Ella expresó esto a sus dos supervisoras (de campo y académica) en diferentes momentos, pero no hubo ninguna alternativa para su situación, de hecho fue referenciada como “una chica problemática”, porque se ofuscó al recibir negativas frente a su situación. Esto generó también dificultades con el resto de su grupo de práctica, porque en varias ocasiones no logró cumplir el horario de llegada a la institución y, por ende, a los compromisos grupales”<sup>4</sup>.

Se observa de la situación de Andrea que desde la universidad aún no se cuenta con un espacio para el cuidado de hijas e hijos de estudiantes, lo que muchas veces significa la postergación de estudios o incluso la deserción. Ello afecta mayormente a las mujeres y debería ser objeto de acciones con perspectiva de género, dado que quienes cursan nuestra carrera son principalmente mujeres. Por otra parte, su condición de clase también le dificulta pagar por los cuidados de su hijo, así como los gastos propios de la vida universitaria, lo que trae como consecuencia el riesgo de pérdida de clases y tener que dedicarse a resolver la subsistencia como su problema primario de vida.

En lo referido a la situación de las instituciones de práctica, las relatorías orales y escritas de las/os estudiantes dan cuenta de una reducción de la inversión en políticas sociales, escasez de

---

<sup>3</sup> Los nombres de las estudiantes han sido cambiados para mantener la confidencialidad.

<sup>4</sup> Registro de observaciones de las prácticas de supervisión, año 2018.

recursos materiales y de personal para llevar adelante las funciones propias del trabajo social. Se detecta reducción de profesionales de trabajo social en las instituciones y limitaciones para su quehacer, a contramano de la creciente demanda de la población y de las expectativas de las/os estudiantes en formación que ven en crisis la posibilidad de avanzar en la transformación y justicia social tan deseable.

Por otra parte, se identifica una deficiente comunicación y articulación entre instituciones para dar respuesta a las problemáticas de la ciudadanía, prejuicios e incluso maltrato de algunas/os profesionales hacia personas destinatarias de políticas, desconocimiento u omisión de políticas de parte del personal frente a problemáticas como violencia de género y derechos sexuales. En cuanto al desarrollo de la práctica aparece una dificultad para desarrollar la planeación y actividades establecidas con las/os estudiantes en formación.

Un análisis desde la categoría de clase social trasciende la relación sujeto/medios de producción y se aboca a estudiar también las condiciones materiales para una vida digna, la pertenencia a un entramado cultural, la posibilidad del goce de bienes materiales e inmateriales, el acceso a derechos básicos, donde la autonomía, la libertad y la integridad juegan un papel central. Resulta interesante preguntarnos: ¿contribuye nuestro ejercicio docente a visibilizar, desestabilizar o mantener las diferencias de clases en el ámbito universitario? y ¿de qué manera el ejercicio como docente supervisora de prácticas aporta a problematizar la categoría de clase social en la realidad en la que intervienen las/os estudiantes?

### **Racialización en el proceso de formación de la supervisión de prácticas**

A partir de la categoría de colonialidad del poder se comprende que la idea de raza es una ficción que “no tiene historia conocida antes de América” (Quijano, 2000, 2), que dio lugar a nuevas relaciones e identidades sociales (indio, mestizo, negro, amarillo, aceitunado y blanco) y geoculturales (América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente y Occidente), las cuales establecieron nuevas lógicas intersubjetivas de dominación, jerarquías, lugares y papeles sociales asignados a cada una (Quijano, 2000).

Como una construcción social resultante de la colonialidad, la raza – racialización tiene un impacto directo en los cuerpos y en las experiencias que determinan las relaciones de poder que se tejen en/entre las personas y las poblaciones. La racialización como mecanismo de clasificación genera opresiones en razón de características fenotípicas y culturales; raza y etnia son categorías que definen atributos supuestamente naturales o culturales a las personas y poblaciones, como base para jerarquizarlas y excluirlas en función de un modelo hegemónico de dominación: la colonialidad (Lozano y Peñaranda, 2007; Curiel, 2014).

En el ámbito universitario persisten lógicas que reproducen el racismo, desde el encuadre epistemológico hasta las relaciones interpersonales, lo cual va en contra de la diversidad sociocultural y además, erosiona las posibilidades de garantizar una educación de calidad para todas las personas en igualdad de condiciones. Al respecto, Mato (2017) afirma que:

“Aún hoy, la mayoría de las universidades latinoamericanas, como las políticas y los sistemas de evaluación y acreditación del sector, responde a anticuados formatos monoculturales –que son consecuencia del legado colonial eurocéntrico– y opera como reproductora de diversas formas de racismo oculto (cultural, social, económico, ambiental, epistemológico). Estos formatos institucionales monoculturales no son pertinentes respecto de la diversidad cultural propia de las sociedades de las que estas universidades forman parte y conducen a desconocer las visiones de mundo, proyectos de futuro, lenguas, valores, conocimientos, modos de aprendizaje y de producción, conocimientos de pueblos indígenas, afrodescendientes y otros grupos sociales culturalmente diferenciados” (p. 189).

En la supervisión de prácticas, la cuestión de la racialización está presente en las corporalidades del grupo de estudiantes y de las poblaciones con las que se realizan las prácticas. Es concreta la presencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes, así como de estudiantes rurales y campesinas/os que portan también en sus corporalidades identidades y experiencias vitales diferentes a las de la ciudad y sus instituciones. Es concreto también que algunos centros de práctica atienden a población cuyas condiciones de racialización las ubican en un lugar de desigualdad. No obstante, no hay referencias concretas a esta cuestión, es decir, no es un tema que se problematice como parte de las formas de desigualdad social que por racialización son sumamente profundas y marcadas, constituyendo lo que Mussot (2018) denomina desigualdad asociada a una cultura de la discriminación. Y cuando referimos a la racialización en Argentina estamos aludiendo al desprecio que pervive hacia ciertas poblaciones, o dicho de otro modo, el racismo se observa también para quienes teniendo o no ciertas características fenotípicas son “negros de alma”; generalmente esta negritud de alma la portan las poblaciones de la clase social oprimida (Grillo, 2011).

El no visibilizar la cuestión de la racialización amerita profundas reflexiones y acciones desde el trabajo social, pues estudiar y desandar la reproducción de lógicas coloniales racistas es tarea de la comunidad educativa en general. Pero en el caso de docentes en ejercicio de la supervisión de prácticas quienes, a su vez, tienen la responsabilidad de promover tal análisis en los centros de prácticas en donde les estudiantes llevan a cabo sus actividades implica cuestionarnos: ¿de qué modo el proceso de formación reproduce o desestabiliza epistemológica, teórica y empíricamente al racismo?

“Rosa es originaria de una zona rural de Mendoza, su personalidad es introvertida, le cuesta bastante la expresión oral en público. Por la distancia y la poca frecuencia de colectivos la movilidad hacia la institución de prácticas y a la universidad es difícil, al ser alejado, las tarifas de los colectivos se incrementan. La práctica la hace sola, sin ninguna/ningún otra/o estudiante, porque geográficamente el lugar al que la asignaron

no es de fácil acceso para estudiantes que no están cerca de la zona, el no poder realizar trabajo grupal le limita la posibilidad de que fluya su expresión oral. A Rosa la cambiaron dos veces de institución de práctica: una vez por las condiciones geográficas y otra porque en una de las instituciones eliminaron el área a donde ella iba a realizar la práctica<sup>5</sup>.

Como se dijo anteriormente, la cuestión de la racialización no se problematiza en el ámbito observado. Se trae a referencia la situación de Rosa, porque su identidad y origen rural poco se considera en la trayectoria académica, siendo que incide en la posibilidad de acceder a la Universidad y a las instituciones de prácticas; cuestión que afecta su interacción con otras/os estudiantes para llevar adelante su práctica. Esto se resalta porque hay una intencionalidad de que las prácticas sean grupales en tanto se trata de construir reflexiones y estrategias colectivas frente a los problemas sociales abordados, así como potenciar capacidades académicas como la expresión oral, el debate, la creatividad y la resolución de conflictos. En este caso, se combina su lugar de origen con las limitaciones por clase social.

### *Sexo género, condición estructural de las desigualdades*

Lugones (2008) desarrolla la categoría de sistema moderno colonial de género para explicar que la colonialidad impuso relaciones de poder a partir de una clasificación social del género -tan ficcional como la raza-. Las mujeres y las relaciones de género fueron reinventadas en la colonización a partir de diferentes violencias utilizadas como mecanismos de domesticación (Mendoza, 2010). En la Región, el feminismo comunitario<sup>6</sup> acuñó la noción de entronque patriarcal para dar cuenta de la imbricación entre el ordenamiento patriarcal originario presente en Latinoamérica antes de la colonización con el ordenamiento patriarcal impuesto por los colonizadores europeos, cuyo ensamblaje produjo las formas de opresión sexo-genéricas que perduran hasta hoy.

En este sentido, Federici (2010) explica que el modelo de acumulación capitalista se fundó y se mantiene a partir de una nueva división sexual del trabajo, es decir, un orden patriarcal que subordina a las mujeres y las excluye del trabajo remunerado y de la mecanización del cuerpo proletario. Canevari (2016) y Gavrilá (2015) explican que los cuerpos de las mujeres pasaron a ser mercancía e insumo necesario para la acumulación, se las redujo a instrumentos de reproducción de mano de obra al explotarlas como trabajadoras asalariadas y al someterlas como trabajadoras sin pago en el ámbito de cuidado, mostrando que la plusvalía tiene una base femenina.

<sup>5</sup> Registro de observaciones de las prácticas de supervisión, año 2018.

<sup>6</sup> Los feminismos comunitarios son parte de un movimiento social originado por mujeres indígenas que han re elaborado la teoría feminista en función de su propia posición y cosmovisión en el mundo. Vindican derechos colectivos, memorias ancestrales, Buen Vivir del AbyaYala e identidades excluidas históricamente (sectores populares, campesinado, indígenas). Dentro de sus referentes se encuentran en Bolivia la Colectiva Mujeres Creando (Julieta Paredes) y en Guatemala la Red de Sanadoras Ancestrales (Lorena Cabnal).

Por su parte, Anzorena (2013) sostiene que las políticas neoliberales asocian a las mujeres con la maternidad/domesticidad, a la vez, que las ubica como responsables individuales del bienestar de las familias y, por ende, de la sociedad.

“[...] esto explica en buena medida que sean las mujeres de sectores populares los/as sujetos/as privilegiados/as de la intervención estatal, una intervención que se edifica sobre un suelo social marcado por los efectos de las desigualdades de clase y las diferencias de sexo” (Anzorena, 2013, 60).

Otras opresiones de la división sexual del trabajo sobre las mujeres tienen que ver con la feminización de la pobreza<sup>7</sup>, mayores riesgos de sufrir violencia de género, exclusión de las mujeres del mercado laboral por realizar el trabajo de cuidado sin remuneración, entre otras (Longo, 2012).

Según el Informe de Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2015) en casi todas las regiones del mundo las mujeres trabajan más que los varones, colocándolas en una posición de desventaja. Es amplia la brecha por sexo/género en la participación dentro del trabajo remunerado 59% (38% varones / 21% mujeres) y dentro del trabajo no remunerado asociado a los cuidados 41% (31% mujeres / 10% varones), brecha que impide a las mujeres participar más de trabajos remunerados o hacer actividades de ocio por la carga de trabajo de cuidado.

“[...] en los países con un desarrollo humano bajo, los hombres dedican casi un 30% más de tiempo a la vida social y el ocio que las mujeres. En los países con un desarrollo humano muy alto, la diferencia es del 12%” (PNUD, 2015, 12).

Ha sido la teoría feminista la que posicionó al sexo, género, sexualidad como categorías analíticas y políticas, a los cuerpos como territorios en disputa que portan diferentes marcas y con ellas lugares en la sociedad. Señala Platero (2012) que los cuerpos son el motor del capitalismo, por lo que éste modelo se los apropia para asegurar su supervivencia, “la sexualidad no es un «aspecto más» de las vivencias personales, sino que se convierte en un lugar privilegiado de control y vigilancia sobre los sujetos” (p. 17). En Argentina, las cifras de feminicidios y violencias contra las niñas, jóvenes y mujeres, así como las restricciones (legales y morales) al derecho a la interrupción del embarazo, muestran que el cuerpo de las mujeres sigue siendo objeto de control

---

<sup>7</sup> La feminización de la pobreza refiere a la degradación de las condiciones de vida de las mujeres y, a su vez, de sus familias por la desigualdad social de clase y sexista que limita el acceso (muchas de ellas con hogares a su cargo) a la educación y al mercado formal de trabajo. En la informalidad, las mujeres se encuentran entrampadas, además, en el hecho de ser cuidadoras y responsables exclusivas de las personas a su cargo (niñas, niños, personas mayores, personas en / con discapacidad, etc.) viéndose obligadas a cuidar y, a su vez, a proveer apelando a los escasos recursos disponibles. Sin acceso al mercado de trabajo y con personas a su cargo, son reducidas las posibilidades reales para satisfacer necesidades básicas para la subsistencia propia y la de personas a su cargo.

social tanto por el Estado, como por parejas, familiares y varones que intentan reafirmar el poder y dominación sobre las mujeres a través de las violencias.

En los últimos años, el movimiento feminista de Argentina ha favorecido la politización de problemáticas que atañen al sexo género. Por ejemplo, en la marcha de Ni Una Menos y en la Marea Verde confluyen mujeres de diferentes generaciones, orígenes y trayectorias políticas que luchan por la ampliación de derechos a la integridad, a una vida sin violencias para las mujeres y a decidir sobre el propio cuerpo<sup>8</sup>. En el ámbito educativo se instalan, progresivamente, algunas decisiones institucionales; en la UNCuyo, por ejemplo, con el protocolo de violencias contra las mujeres y las disidencias sexuales, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales con la Asamblea de mujeres e identidades disidentes, así como el posicionamiento de la agenda feminista en las agrupaciones políticas de diferentes facultades tanto estudiantiles como docentes. Todas esas acciones se convierten en importantes antecedentes que muestran la lucha sostenida de las mujeres.

Por ello, analizar la posición sexo género de estudiantes, docentes y de la población implicada en las prácticas es clave para ahondar en las maneras en que inciden los estereotipos y los mandatos de género en la posición de estos actores. Se puede observar cómo la división sexual del trabajo les afecta de acuerdo a su posición de clase, las formas en que se materializan los derechos de las mujeres y de las disidencias sexuales, así como considerar que la heterosexualidad es una construcción social que funciona como norma y que restringe a un amplio sector poblacional. La situación de “Andrea” está atravesada por su condición como mujer, madre soltera y con opresiones de clase, donde por esas razones es mucho más compleja la posibilidad de avanzar y culminar su formación como trabajadora social.

### *El papel de la supervisora académica: la docencia como puente*

Desde las prácticas de trabajo social se busca, entre otras cuestiones, contribuir con herramientas teóricas y metodológicas para el análisis crítico de los problemas sociales. En el análisis temático de la bibliografía obligatoria estudiada se identifica un énfasis teórico y metodológico sobre la ética profesional, diagnóstico social, planificación e intervención social, actores sociales y objeto de intervención del trabajo social; territorios, organizaciones, políticas sociales y Estado, los cuales responden a los objetivos propuestos para el primer nivel de práctica.

Se trata de textos producidos en la Argentina, pero generalizables a otros escenarios y territorios de acción para el trabajo social. Presentan reflexiones teóricas profundas, ancladas a un contexto; no obstante, llama la atención la débil presencia de los sujetos concretos, la escasez de

---

<sup>8</sup> Ni Una Menos y Marea Verde hacen parte del movimiento feminista en Argentina, con alcance nacional e internacional. Ni Una Menos protesta contra las violencias hacia las mujeres y, en específico, contra el femicidio, surgió en junio de 2015. Marea Verde es el nombre con el que se generalizó en el año 2018 la lucha gestada desde la Campaña Nacional por el aborto legal, seguro y gratuito, surgida en el 2006.



referencias a sus condiciones específicas de existencia (material y simbólica), siendo que se constituyen en el eje central de nuestro accionar profesional y de las políticas sociales vigentes. De este modo, la bibliografía no ancla la realidad de las y los estudiantes con los problemas sociales estudiados, ni de los cuestionamientos a la ética y a la práctica profesional. Por eso, se considera que el material no llega a conectar con las/os estudiantes en términos de sus propias trayectorias socioeconómicas, culturales, políticas y académicas. No obstante, una de las docentes problematizó permanentemente la cuestión de clase y de migración, en cambio la otra docente hizo énfasis en la condición de discapacidad, ámbitos en los cuales ellas se han desempeñado como profesionales, por lo cual están más sensibles y cercanas a las opresiones derivadas de las condiciones mencionadas.

“Carolina es una estudiante de 42 años, con discapacidad auditiva. Desde que ingresó a la carrera cuenta con el apoyo de la universidad para la adquisición de un implante que le permite un relacionamiento social acorde a las necesidades del ámbito académico, así como con el proceso de acompañamiento para su adaptación a ese recurso. Realizaba su práctica en una institución de personas con discapacidad auditiva, del cual ella fue beneficiaria. En las relaciones con otros estudiantes se presentaron algunas limitaciones de comunicación y de diálogo en instancias de trabajo grupal, los otros estudiantes de alguna manera estaban inhibidos para comunicarse asertivamente con ella. Por otra parte, una docente manifestó su dificultad para orientar a esta estudiante, argumentando que le faltaban herramientas para acompañarla académicamente. Por cuestiones familiares de su esposo e hijos, Carolina abandonó la carrera por irse a vivir a San Luis, provincia en la que su esposo consiguió trabajo<sup>9</sup>”.

En ese relato se pone en evidencia la necesidad de fortalecer los procesos y las acciones para una inclusión real de la población con discapacidad y, sobre todo, para que el resto de la comunidad educativa se forme y aprenda a generar escenarios de inclusión en lo cotidiano. Es preciso que como docentes busquemos espacios para formarnos en procesos de inclusión desde una mirada conceptual y práctica, que facilite los procesos de formación y la convivencia en el aula a estudiantes en condición de discapacidad o con necesidades educativas específicas.

Es posible que dentro del ejercicio docente se omitan ciertas desigualdades que inciden en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, lo cual tiende a la homogenización de la práctica docente que no considera –más allá de la retórica– las diversidades que caracterizan a estudiantes y docentes. Los procesos de inclusión pedagógica a la vida universitaria requieren de esfuerzos mancomunados de políticas institucionales capaces de ofrecer herramientas básicas a las y los estudiantes según sus diversidades y necesidades; también es clave que desde la práctica docente se propicien relaciones y procesos (desde las referencias bibliográficas, entre

---

<sup>9</sup> Registro de observaciones de las prácticas de supervisión, año 2018.

otras.) que restauren las grietas de una academia dominante desde el colonialismo, el patriarcado y el capitalismo.

Cabe señalar por otra parte que 2018 fue un año de lucha sindical docente muy aguerida, dos clases se desarrollaron en el marco del paro docente de la UNCuyo. Los reclamos tuvieron que ver con la exigencia de paritarias justas, de salarios dignos, de aumentos acordes a la inflación, de reconocimiento de derechos laborales para docentes, en rechazo al desfinanciamiento del sector educativo, ciencia y técnica, entre otros. Se reconoce la participación de las docentes de Trabajo Social en estas jornadas, como un ejemplo de lucha por la justicia social que atraviesa su identidad como docentes, como trabajadoras y además, reivindica una cuestión de clase concreta que politizaron con sus estudiantes en el ámbito de supervisión.

### *Reflexiones sobre la interseccionalidad y su aporte al Trabajo Social*

Siendo las prácticas un espacio donde las/os estudiantes comienzan su inserción en el reconocimiento de problemáticas, instituciones, territorios y sujetos concretos, considero que la interseccionalidad contribuye a complejizar su lectura. Se observa la pertinencia teórica y práctica de esta categoría para nuestra disciplina, pues contribuye a comprender críticamente la realidad, diseñar estrategias para la intervención social y desarrollar habilidades para la investigación social.

Trabajar con la categoría de interseccionalidad remite necesariamente a indagar por el contexto de su surgimiento, lo que constituye un aprendizaje conceptual de un momento histórico y de movimientos sociales de gran relevancia. Asimismo, nos coloca en la situación de tener que posicionarnos (desde lo teórico y lo ético) en cuanto a las perspectivas para el estudio de la realidad e intervención social desde las condiciones de clase, sexo género, racialización, discapacidad, entre otros organizadores; es decir, nos interroga sobre nuestro propio lugar y por el de los sujetos, lugares donde se cruzan privilegios y opresiones.

Los organizadores sociales dependen de un contexto histórico, político y cultural concreto; por ende, la interseccionalidad como categoría para el análisis no provee una prescripción estable y repetitiva, sino que se construye como un proceso diverso que dependerá de dicho contexto, de los sujetos en cuestión, de la posición de quien investiga e interviene frente a sus propias relaciones con la desigualdad y los privilegios.

Situar a las/os estudiantes, docentes y supervisoras de campo de los centros de prácticas como actores sociales, requiere reflexionar frente a su posición como personas con identidades diversas, pero también con contradicciones que entran en juego en el espacio social. Una amplia gama de condiciones les caracterizan: estudiantes con discapacidad, estudiantes madres solas y algunas sostén de familia, estudiantes migrantes, indígenas, con procedencia de territorios rurales; docentes y supervisoras de campo con trayectorias políticas opuestas al gobierno actual, con diferentes posturas frente a temáticas como disidencia sexual e interrupción del embarazo,

algunas con sobrecarga laboral por las dobles y triples jornadas que atañen al trabajo remunerado y al trabajo de cuidados.

Lo dicho anteriormente permite poner en valor las diversas experiencias de las/os estudiantes en el análisis de los problemas sociales, o dicho de otro modo, se percibe que portar determinadas condiciones o identidades les proporciona una mirada más aguda frente a los problemas sociales cuando se trata de poblaciones o de situaciones que les son conocidas por su propia experiencia. Se considera que por tener aspectos en común pueden ampliar la mirada para comprender problemáticas, generar empatías con poblaciones oprimidas cuando se identifican de alguna manera con éstas y promover estrategias creativas de intervención social. Esto puede ser problematizado desde la supervisión de prácticas para un análisis crítico y situado de la realidad que, sin caer en esencialismos, facilite herramientas asertivas en función de cada escenario. Si se abordase desde las prácticas podría contribuir a afinar la mirada frente a las desigualdades sociales que atraviesan los cuerpos de las y los estudiantes.

Señalamos también que hay un mensaje en la escasez de referencias conceptuales y empíricas sobre las implicaciones de clase, raza, género y discapacidad, como marcadores de dominación que perpetúan las desigualdades en las poblaciones. Se recomienda incorporar bibliografía cuya conceptualización exprese cuestiones concretas del peso e implicancias de tales marcadores de dominación sobre las experiencias de los sujetos y de los problemas sociales estudiados; por eso es preciso incluir material que coadyuve a comprender el engranaje de las opresiones.

Analizar el espacio de formación universitaria y sus actores sociales implica mirarnos y entrever que las marcas corporales que nos distinguen operan como rasgos de estratificación. Es preciso trabajar para desnaturalizar ese ordenamiento y politizar tales condiciones en el proceso de formación universitaria, particularmente en el espacio de las prácticas. Identificar en estos actores aquellos sistemas axiológicos que no necesariamente se condicen con el carácter laico de la educación y de los derechos humanos deseables en la intervención social es también parte del desafío. Considero que la interseccionalidad evidencia que las disputas por el poder se dirimen e impactan en los cuerpos y en lo social, contribuyendo a desnaturalizar prácticas y relaciones sociales dominantes, desde el estudio de los entramados culturales, políticos y económicos en los que se cimientan las desigualdades.

### Referencias bibliográficas

Alayón, Norberto (2016). Desafíos para el Trabajo Social en América Latina en los momentos decisivos de capital y el avance del conservadurismo. *Textos & Contextos*. Vol. 15, N° 1, enero-julio, pp. 10-18. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre.

Anzorena, Claudia (2013). Mujeres en la trama del Estado: Una lectura feminista de las políticas públicas. EDIUNC Colección Indagaciones, Mendoza.

Canevari, Cecilia (2016). El feliz matrimonio entre capitalismo y patriarcado. La frontera de los cuerpos. *Revista Agenda de Géneros*, Santiago del Estero.

- Cortés, Fernando (2016). Discusiones sobre desigualdad y clases sociales en América Latina en los albores del siglo XXI. En Ortiz, Luis (Coord.), *Desigualdad y clases sociales. Estudios sobre la estructura social paraguaya*. 1a ed. CLACSO. Buenos Aires.
- Crenshaw, Kimberlé (2012). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. En Platero Raquel (Lucas) (Coord.), *Intersecciones: Cuerpos y Sexualidades en La Encrucijada. Temas contemporáneos*. Editorial bellaterra, p 87-122, Barcelona. Traducción de Raquel/Lucas Platero y Javier Sáez.
- Curiel, Ochy (2005). Identidades esencialistas o construcción de identidades políticas: El dilema de las feministas afrodescendientes. En Candelario, Ginetta, *Miradas Desencadenantes, los Estudios de Género en la República Dominicana al inicio del tercer milenio*, 81 - 100. INTEC editorial Letra Gráfica, República Dominicana.
- Curiel, Ochy (2014). *Género, raza, sexualidad. Debates contemporáneos*. Documento de trabajo. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/39755/1/ochycuriel.pdf> Fecha de consulta: 23/10/2019.
- Chiavetta, Valeria (2013). "El Poder y la constitución de liderazgo en las organizaciones sociales". Trabajo presentado para aprobar la adscripción a la Cátedra de Trabajo Social III. Mendoza, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo (Inédito).
- Elbert, Rodolfo (2011). Entrevista a Erik Olin Wright. En *Entramados y perspectivas, revista de sociología*. Vol. 1, N° 1, pp. 231-234. Universidad de Buenos Aires.
- Federici, Silvia (2010). Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Traficantes de Sueños, Madrid.
- Gavrila, Canela (2015). Visitadoras de higiene y de servicio social en la génesis del Trabajo Social. Ciudad de Buenos Aires, 1922-1930. *Revista los trabajos y los días*, N° 4/5, 92 - 111, La Plata. Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/LosTrabajosYLosDias/article/view/5731>. Fecha de consulta: 20/10/2019.
- Grillo, Mabel (2011). El negro argentino: nación, raza y clase en épocas de la globalización. En *Reseñas de enseñanza de la Historia*. Editorial APEHUN, Buenos Aires.
- Longo, Roxana (2012). El protagonismo de las mujeres en los movimientos sociales: innovaciones y desafíos. Ediciones América Libre, Buenos Aires.
- Lozano, Betty Ruth y Peñaranda Bibiana (2007). Memoria y Reparación: ¿y de ser mujeres negras qué? En Mosquera, Claudia y Barcelos, Luis (Eds.), *Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparatoria para negros, afrocolombianos y raizales*. Universidad Nacional de Colombia. Observatorio del Caribe colombiano, pp 713 - 726, Bogotá. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1237/2/01PREL01.pdf> .Fecha de consulta: 30/09/2019.
- Lugones, María (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, N° 9, pp 73 - 101, Bogotá.
- Mato, Daniel (2017). Superar el racismo oculto e interculturizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos. *Revista +E versión en línea*, 7(7), pp. 188-203. Ediciones UNL, Santa Fe.

Mendoza, Breny (2010). La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. En Espinosa Yuderkys, *Aproximaciones críticas a las prácticas teóricas-políticas del feminismo latinoamericano*, pp. 19 – 36, Ed En La Frontera, Buenos Aires.

Mussot, María Luisa (2018). Intervención social en tiempos de neoliberalismo en América Latina. *Trabajo Social* 20 (2): pp. 19-52. Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/74304/71094>. Fecha de consulta: 02/10/2019.

Platero, Lucas (2012). Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Temas contemporáneos. Edicions Bellaterra. Barcelona. Recuperado de: <https://proyectocuerdas.hypotheses.org/files/2012/12/intersecciones-portada-e-indice.pdf> Fecha de consulta: 22/09/2019.

Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. Primera edición en Giovanni Arrighi and Goldfrank Walter (eds.), Festschrift For Immanuel Wallerstein en *Journal of World Systems Research*, Vol. VI, no. 2, Fall/Winter, pp.342-388. Special Issue. Colorado. Recuperado de: <http://www.ramwan.net/restrepo/poscolonial/9.2.colonialidad%20del%20poder%20y%20clasificacion%20social-quijano.pdf> . Fecha de consulta: 23/10/2019.

Seoane, José y Taddei, Emilio (2010). Recolonización, bienes comunes de la naturaleza y alternativas desde los pueblos. Diálogo de los Pueblos y Grupo de Estudios de América Latina y el Caribe. S/L. Recuperado de: [https://ibase.br/userimages/liv\\_ibase\\_dialogo\\_web.pdf](https://ibase.br/userimages/liv_ibase_dialogo_web.pdf) Fecha de consulta: 13/10/2019.

Wagner, Alejandra (2006). Actores Sociales: los sujetos del cambio. Una primera aproximación al análisis de actores. Ficha de Cátedra. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires.

### Documentos consultados

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. (2015). Informe sobre desarrollo humano. Trabajo al servicio del desarrollo humano. Communications Development Incorporated. Washington. Recuperado de: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015\\_human\\_development\\_report\\_overview\\_-es.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report_overview_-es.pdf) Fecha de consulta: 16/10/2019.

### Cita recomendada

**Corpas Figueroa, J.** (2020). Interseccionalidad y trabajo social: perspectiva para el análisis de la desigualdad y la intervención social. *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*. 3 (Nro. Especial 2). 37-54. Recuperado de:

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/30275>

Esta obra está bajo la licencia Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. La que permite compartir, copiar, distribuir, alterar, transformar, generar una obra derivada, ejecutar y comunicar públicamente la obra, siempre que: a) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); b) se mantengan los mismos términos de la licencia. La licencia completa se puede consultar en: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

### Sobre la autora

*Jessica Nathalie Corpas Figueroa*

Afrocolombiana. Trabajadora social y Magíster en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). Doctoranda en Ciencias Sociales, UNCuyo. Investigadora en formación. Becaria del CONICET entre 2017 y 2019 para la finalización del doctorado, cuyo tema de investigación estuvo relacionado con experiencias de participación política de mujeres negras/afrocolombianas sobrevivientes al conflicto armado. Tiene una amplia trayectoria profesional en activación de rutas para la garantía de derechos de poblaciones víctimas del conflicto armado en Colombia, específicamente mujeres y grupos étnicos. Experiencia en diseño de políticas de transversalización de género en el sector educativo en Bogotá, Colombia. Docente adscripta I nivel de supervisión de prácticas de trabajo social, UNCuyo (2018). Actualmente, se desempeña en la Asociación Ecuménica de Cuyo acompañando el fortalecimiento de incidencia pública de mujeres migrantes. Correo electrónico: [corpasjessica@gmail.com](mailto:corpasjessica@gmail.com).

# Procesos de indagación territorial en primer año: fortalezas y nuevos desafíos<sup>1</sup>

*Territorial research processes in the first year: strengths and new challenges*

**Sabrina Bermúdez, Natalia González y Lucas Herrera**

Fecha de presentación: 05/06/20

Fecha de aceptación: 23/06/20

## Resumen

Durante su historia, la Universidad Pública ha sido objeto de disputa entre sectores que reclaman por un mayor reconocimiento social como motor de una sociedad más justa e inclusiva y otros que la deslegitiman por considerar que debe ligar su organización y funcionamiento a la lógica del mercado. En este marco, nos proponemos reflexionar sobre las fortalezas y desafíos de una propuesta de indagación territorial, en vinculación con investigación y extensión, en una asignatura de primer año de la Licenciatura en Trabajo Social de la FCS-Universidad Nacional de Córdoba.

Los vínculos entre territorio y prácticas formativas en Trabajo Social son constitutivos del proceso de enseñanza y aprendizaje durante la carrera, con relevancia singular durante el primer año. Allí se transita y tramita ese primer encuentro con la cultura del campo universitario y disciplinar, con compañeras/os, docentes y con la institución. Pero, es también el primer encuentro con las prácticas formativas en territorio que demanda una particular manera de apropiarse de sus códigos, lógicas, lenguajes y procesos de construcción del

## Abstract

Throughout its history, the Public University has been the object of dispute between sectors that claim greater social recognition as the driving force behind a fairer and more inclusive society and others that delegitimize it because they believe it should link its organization and functioning to the logic of the market. Within this framework, we propose to reflect on the strengths and challenges of a proposal for territorial research, in connection with research and extension, in a first-year course of the Degree in Social Work of the FCS-University of Córdoba.

The links between territory and training practices in Social Work are constitutive of the teaching and learning process during the career, with particular relevance during the first year. It is there that this first encounter with the culture of the university field and discipline, with colleagues, teachers and with the institution, takes place. But it is also the first encounter with training practices in a territory that demands a particular way of appropriating its codes, logics, languages and processes of building knowledge in the social sphere. It is in the territory where it is possible to weave a network of trajectories and knowledge between the teaching team,

<sup>1</sup> Este trabajo retoma algunos de los planteos de Bermúdez, Bertotto, Fredianelli, González, Grasso, Herrera y Nin (2019): Desafíos para la docencia en el primer nivel de la Carrera de Trabajo Social, en el marco de una Universidad Pública embestida. Ponencia presentada en el VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano sobre Ingreso Universitario, agosto, Salta.

conocimiento en lo social. Es en el territorio donde es posible tejer una red de trayectorias y saberes entre equipo docente, estudiantes y vecinas/os, configurando nodos interconectados e interdependientes entre formación, extensión e investigación.

*students and neighbors, configuring interconnected and interdependent nodes between training, extension and research.*

### **Palabras clave**

Trayectoria universitaria, ingreso y permanencia, estrategias educativas, prácticas de indagación y territorio.

### **Keywords**

*University trajectory, entrance and permanence, educational strategies, research practices and territory.*

### **Narrativas en la historia de la Universidad**

La Universidad ha ocupado diferentes lugares y jugado diversos roles en la sociedad y en la construcción del conocimiento y se ha visto impactada por los cambios y luchas de poder en cada momento histórico. Es así que en la actualidad, la educación superior llega a ser considerada un bien público, social y un Derecho Humano que:

“[...] contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia y a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación, que construya la identidad continental; que genere oportunidades para quienes hoy no las tienen y que contribuya, con la creación de conocimiento, a la transformación social y productiva de nuestras sociedades” (Declaración de Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008, 3).

En este sentido, la Universidad se ha convertido en un espacio formativo en interlocución con el Estado y las demandas de la sociedad civil, al mismo tiempo, que un reservorio de experiencias que conforman la "vida universitaria" con efectos en la cultura y en la cultura política en particular (Carli, 2012).

Entender que la Universidad es una construcción histórico-social implica desarrollar su historia del presente, para identificar las huellas que transformaron a la Universidad Pública como derecho. Al decir de Castel (en Peralta, 2020) “el presente no es únicamente lo contemporáneo, estas cuestiones están cargadas de historia, son el producto de una serie de transformaciones que tienen su propia inteligibilidad. Así pues, comprender lo que acontece hoy es hacer la historia del presente” (p. 2).

En América Latina, la Universidad fue una institución transferida por la iglesia y la corona (Krotsch, 2014), que durante la colonia tuvo una tendencia de raigambre teológico y una existencia precaria y escasamente valorada. Luego de las luchas independentistas y organizado el



Estado nación bajo un incipiente modelo de desarrollo capitalista, se comienzan a requerir cuadros para la burocracia local y profesiones liberales. Sin embargo, la Universidad del siglo XIX muestra en su respuesta cierto desequilibrio entre formación profesional y producción de conocimiento.

A principios del siglo XX, desempeña un papel importante en la construcción de la moderna ciudadanía política y en la articulación con demandas ciudadanas, pero no logra modificar la situación estructural y concretar la instalación de una universidad científica, vinculada con el medio social, fundamento teórico de las pretensiones de autonomía de los reformistas (Krotsch, 2014). No obstante, la gesta estudiantil de 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba, que irradia en toda América Latina, se constituye en un hito significativo que permitió imaginar la Universidad como derecho y, al mismo tiempo, dejó plasmada sus tres grandes funciones: Docencia, Extensión e Investigación.

La década de los '50 y '60 resulta un periodo complejo, confuso y dinámico que combina desarrollo con modernización y radicalización política. Diversos autores (Krotsch, 2014; Carli, 2012), afirman que la Universidad latinoamericana de este período fue profesionista, politizada y, en el caso de Argentina, partidizada, siguiendo con una tradición plebeya originada en la adición gratuidad e ingreso irrestricto.

En este sentido, Krotsch (2014) sostiene que la Universidad latinoamericana a partir de mediados del siglo pasado, comienza a alejarse del modelo de universidad de élites, observándose bajo índice de jóvenes de 18 a 25 años, feminización de la matrícula, diversificación del número de instituciones y emergencia del sector privado, desarrollo de la profesión académica, fortalecimiento de la investigación e intentos de reforma para implementar un modelo tipo Universidad de EEUU (con ciclo bachiller). El desarrollo industrial de los países de mayor tamaño de la región dio lugar a una creciente urbanización y surgimiento de sectores medios para los cuales la Universidad resultaba un instrumento de movilidad social, un medio para acceder a la nueva ciudadanía, así como a las novedosas formas y movimiento cultural de masas.

En los '70, la institución ingresa en un periodo de intenso activismo estudiantil con reclamos corporativos y/o políticos, sufriendo las consecuencias de las distintas dictaduras cívico-militares que se llevaron adelante en la región. Mientras que en los '80, comienza un proceso de heterogeneización del sujeto estudiante universitario asociada a la multiplicación de instituciones en el ámbito público y privado, con diversificación del sector social de origen ante la incorporación de nuevos grupos sociales que rompen con la relativa homogeneidad preexistente; sumado a una gestión institucional compleja y burocrática que incluye un estrato de expertos y administradores, en un escenario de pérdida de centralidad, legitimidad y hegemonía de la Universidad. Crisis que para De Sousa Santos (2007) se refiere a una crisis del paradigma epistemológico tradicional ante la emergencia de nuevas formas de hacer ciencia, nuevos modos de producción científica, interpelados por múltiples y contradictorias demandas de la sociedad y el Estado, del mercado y de la cultura juvenil.

En la década de los ´90, los gobiernos consideraron que “[...] estaban dadas las condiciones para emprender una profunda transformación del corpus normativo que regulaba el funcionamiento del sistema educativo con el objetivo de colocarlo de cara a la función social y económica que requería el nuevo modelo” (Filmus, 2017: 27). En el caso de la Educación Superior en Argentina, ese proceso concluye en la sanción de la Ley N° 24521 de Educación Superior, atacando dos pilares centrales de la Universidad: el acceso irrestricto y la gratuidad de la enseñanza. Con el neoliberalismo, la Universidad termina diversificada, heterogénea, fragmentada e inducida desde el Estado a competir en una suerte de mercado con dos funciones principales: descentralización y evaluación.

Posterior a la crisis de 2001, la política educativa se fortalece a partir del papel regulatorio del Estado, el aumento de la inversión pública en el campo universitario y científico y la generación de discursos, programas y proyectos orientados a la inclusión social (Carli, 2017). El fortalecimiento institucional y presupuestario de las universidades públicas, el rol de consultoría del Estado, la ampliación del derecho a la educación superior de amplios sectores sociales, la creación de nuevas universidades públicas y la jerarquización de la producción de conocimiento con la creación de un Ministerio son parte del proceso de construcción del Derecho a la Universidad.

Sin embargo, luego del 2015 se reactivan nuevamente las políticas neoliberales en la sociedad, con particular impacto en el campo educativo, sobre todo, en la educación superior. Se comienza a sub-ejecutar los presupuestos, a desfinanciar el sistema y a descentralizar las políticas socio-educativas, dotando de una jerarquización desproporcionada a la evaluación, es decir, se valoran de manera positiva componentes como el talento, mérito y emprendedurismo que se corresponden con la idea de éxito, esfuerzo individual y competitividad (Carli, 2017). En la actualidad, se vuelve a recuperar el papel regulador del Estado y, con él, nuevos aires que apuntan a la Universidad como Derecho se comienzan a sentir.

En definitiva, reconstruir la historia de la Universidad permite reconocer al campo académico vinculado con el medio social y con las luchas sociales de cada época. Esta historia nos identifica y, al mismo tiempo, nos muestra que la Universidad, las Ciencias Sociales y en ellas el Trabajo Social, así como las prácticas formativas en los territorios, son construidas y están en permanente construcción, buscando formar ciudadanas/os y profesionales críticas/os y comprometidas/os con la realidad de su tiempo.

### **Acceso y permanencia en primer año de la carrera: desafíos y estrategias**

En el ingreso a la Universidad se produce un nuevo encuentro (o desencuentro) con los conocimientos propios de la carrera elegida; pero también con una cultura particular que requiere la apropiación de sus códigos, costumbres, lenguajes y lugares. Y esto lleva un tiempo, en el que se va conociendo y reconociendo esta nueva cultura y en el que, además, cada estudiante se va pensando a sí mismo como partícipe de ella. A su vez, para muchos ingresantes

supone aprendizajes diferentes de los académicos e institucionales, ello en particular para quienes llegan a la ciudad con motivo de iniciar sus estudios de grado (Vélez, 2005) o para quienes se convierten en primeras generaciones de universitarias/os.

En este sentido, y considerando que el ingreso a la carrera y a la vida universitaria se procesa a lo largo del primer año de estudio, reconocemos la necesidad de acompañamiento de las/os estudiantes, tanto en lo académico como en lo institucional. Como docentes del primer año, creemos necesario reconocer quiénes son las/os estudiantes que ingresan a fin de diseñar estrategias pedagógicas adecuadas a sus condiciones de vida y trayectorias educativas.

Siguiendo a Romero y Carignano (2018), sostenemos que existe una gran heterogeneidad en las condiciones de vida de las/os estudiantes, como así también en las formas y percepciones en torno a la carrera. Según un informe sobre el “Perfil de ingresantes a las carreras de grado” de la Facultad de Ciencias Sociales –UNC- (Arévalo, 2020), 829 personas se inscribieron a la carrera de Trabajo Social en el año 2020, siendo la mayoría argentinas/os (98,3%). El 76% proviene de Córdoba capital, el 23% de localidades de la provincia de Córdoba y 1% de otras provincias.

Trabajo Social aparece como una carrera feminizada, dado que más del 85% de las inscritas son mujeres. En este dato, habría que identificar si se encuentran incluidas quienes se auto perciben en la condición de mujeres. No obstante, también es importante señalar que la matrícula de varones aumentó un 5% entre 2019 y 2020 en Trabajo Social (así como en las carreras de Ciencia Política y Sociología). Hoy 3 de cada 10 inscriptos son varones.

En Trabajo Social, la composición por género y edad nos muestra que es una carrera feminizada en todos los rangos de edad, aunque la mayoría de las ingresantes se concentra en la franja etaria de 20-24 años (más del 40%). Ese dato nos muestra que se trataría de personas que no egresaron recientemente de la educación secundaria, sino que pueden haber tenido trayectorias en otras carreras universitarias o haber comenzado la carrera luego de varios años del egreso del secundario (después de la crianza de las/os hijas/os, de asumir responsabilidades laborales más acordes con el estudio, etc.). Sin embargo, la primera hipótesis pierde fuerza, en tanto casi el 8% de las/os ingresantes tiene iniciado estudios en otras carreras, es decir, el 2,6% cuenta con otros estudios universitarios, mientras que el 5,3% ha cursado estudios terciarios (la hayan finalizado o no). Entonces, todo parece indicar que resulta necesario indagar, en mayor profundidad, la segunda hipótesis mencionada. Ahora bien, si sumamos los rangos de edad de 16-19 años y 20-24 años vemos que el porcentaje de ingresantes asciende a 77%.

Un dato llamativo del informe mencionado (Arévalo, 2020), es que Trabajo Social cuenta, a diferencia de Ciencia Política y Sociología, con una población de estudiantes menor (27,8%) que sí trabaja (sea en condiciones de formalidad, informalidad, economía popular, otra). Aunque también es preciso cruzar ese dato con otras responsabilidades, principalmente, vinculadas con cuidados (de niñas/os, personas adultas mayores, con discapacidad, etc.).

Al respecto, resulta necesario cruzar estos datos con los obtenidos por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Ciencias Sociales cuando se realiza la inscripción en el “Régimen de Estudiantes Trabajadoras/es, Padres, Madres y/o con Personas a Cargo” (Resol. 23/14), a fin

de identificar y analizar la cantidad de horas semanales que trabajan las/os estudiantes y construir estrategias que ayuden a compatibilizar las tareas laborales y de cuidados con el estudio universitario.

Otra de las variables a considerar para conocer las condiciones de vida de la población ingresante a la carrera de Trabajo Social es la cobertura de salud. La mayoría de las/os estudiantes no cuentan con cobertura propia (40%), aunque un grupo similar de estudiantes posee cobertura de salud por ser familiar a cargo de una/un titular (39%).

Las trayectorias educativas de las/os ingresantes en Trabajo Social indican que la mayoría cursó sus estudios secundarios en una institución de gestión estatal (59,6%), principalmente en la ciudad de Córdoba. Al considerar las trayectorias educativas de madres/padres de ingresantes a la carrera de Trabajo Social, vemos diferencias significativas con las carreras de Ciencia Política y Sociología. En Trabajo Social, las/os ingresantes provienen de familias con menores niveles educativos, principalmente de nivel secundario (23%). Como se sostiene en el Informe mencionado (Arévalo, 2020):

“Si tenemos en cuenta los niveles anteriores, observamos que más de la mitad (el 55%) no ha tenido ningún tipo de acceso a los estudios universitarios, y en este último, sólo un 10,8% de los padres/madres tiene estudios de grado y un 2,3% de posgrado. Por lo que puede deducirse que más del 85% de los NI [nuevas/os ingresantes] a la carrera de Trabajo Social pueden llegar a ser primera generación de universitarias/os en sus familias de origen” (p.14).

En cuanto a la diferenciación de capitales, durante el desarrollo del año lectivo, observamos dificultades en el acceso a dispositivos tecnológicos y a una adecuada conectividad, cuya principal consecuencia se expresa en el uso del aula virtual y en la realización de actividades que se proponen desde esta plataforma. Aunque se observa entre las/os estudiantes, la construcción de estrategias colectivas para el acceso y circulación de información que se encuentra en el aula virtual, apoyados en otras herramientas comunicacionales de mayor cercanía generacional y uso cotidiano.

Si bien no contamos con estudios específicos sobre el tema, desde las observaciones, intercambios y reflexiones del equipo de cátedra, podemos inferir que en primer año los estudiantes viven procesos de revisión de la elección de la carrera, circunstancias personales que devienen en reinscripción en años posteriores y dificultades para sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo estas últimas situaciones las que requieren mayor atención y orientación, cuestión que se encuentra directamente relacionada con la masividad en las aulas.

Como docentes de la universidad pública, nuestra tarea se ve interpelada en diferentes sentidos, entendiendo el ingreso a la Universidad como un proceso (Bocco, 2005) que inicia en el curso introductorio y abarca, por lo menos, el trayecto académico del primer año de la carrera.

En este sentido, nuestra responsabilidad dentro del aula nos lleva a generar estrategias que contemplen las posibilidades y limitaciones derivadas del perfil de estudiantes analizado, que tiendan a fortalecer las trayectorias educativas y disminuir el índice de abandono y, a la vez, promuevan una sólida formación de las/os futuras/os profesionales. No obstante, el acceso y la permanencia en la Universidad exige el diseño y sostenimiento de políticas universitarias que trascienden las asignaturas y unidades académicas, dado que requieren de políticas públicas inclusivas, integrales y transversales que construyan “[...] la Universidad pública como derecho y con derechos” (Peralta, 2020: 9).

### *La formación en Trabajo Social, particularidades de una asignatura de primer año*

Reconstruir la historia del presente de la Universidad conduce a la necesaria pregunta sobre qué profesionales y académicas/os queremos formar. En este sentido, en la malla curricular de la Licenciatura en Trabajo Social, las prácticas académicas o formativas son un espacio central en el proceso de formación de las/os futuras/os profesionales de Trabajo Social; se constituyen en un espacio de enseñanza-aprendizaje caracterizadas por el contacto intencionado y orientado con la realidad social, con un objetivo pedagógico delimitado y diferenciado de la práctica profesional. En el Plan de Estudios (Escuela de Trabajo Social -ETS-, 2014), la práctica formativa se organiza en distintos niveles de la carrera, adquiriendo una progresiva gradualidad según los objetivos pedagógicos: así, en primer año se desarrolla una práctica orientada a la indagación.

En el primer año de la Licenciatura en Trabajo Social se ubica la asignatura Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social, donde se busca “[...] proveer contenidos fundantes para la reflexión, el conocimiento y el posicionamiento en el campo profesional y de las ciencias sociales” (ETS, 2004: 12).

Con este propósito, se desarrollan dos instancias pedagógicas interrelacionadas durante el año: clases teóricas y talleres teórico-metodológicos, donde se propone a las/os estudiantes diversas situaciones de aprendizaje para abordar un mismo objeto de estudio que es el proceso de formación histórica del campo profesional del Trabajo Social en Argentina. A su vez, se promueve que las/os estudiantes realicen una primera aproximación a la indagación de espacios territoriales barriales desde una mirada relacional y dialógica con el campo profesional del Trabajo Social.

De este modo, en los talleres se lleva a cabo un:

“[...] acercamiento a la realidad social y a la realidad profesional desde categorías pertinentes al conocimiento científico y desde una perspectiva crítica; poniendo en debate dimensiones preconceptuales, prejuicios y procesos de naturalización de lo social; iniciando al alumno en el reconocimiento y utilización de herramientas teóricas y metodológicas necesarias para el conocimiento de lo social” (ETS, 2004: 15).

La ilusión de transparencia de lo social es una de las primeras rupturas, en términos de aprendizaje, que se propone que realicen las/os estudiantes para abordar lo social como objeto de indagación en primer año. En este sentido, el contacto intencionado y directo con actores y problemáticas sociales localizadas en el barrio donde realizan las prácticas académicas, colabora a poner en cuestión los preconceptos y prenociones naturalizadas acerca de lo social, dando inicio al proceso de aprendizaje en el conocimiento científico para abordar la complejidad de lo social (Fredianelli et al, 2019).

Es importante señalar que nuestro enfoque pedagógico considera las ideas (preconceptos y prenociones) que traen las/os estudiantes no como obstáculos para el aprendizaje, sino como una instancia clave donde “anclar” los contenidos que se pretende que aprendan para desestructurar la mirada de lo social desde el sentido común. Dichas ideas se convierten en un recurso importante desde donde diseñamos el acto educativo, debido a que proponemos que aprendan a través de sus conocimientos, saberes y percepciones previas y no a pesar de ellos (Fredianelli et al, 2019).

El proceso de ruptura o desestructuración del sentido común implica no sólo poner en cuestión la naturalización de la realidad social, sino también interpelar las representaciones que históricamente se han creado y reproducido sobre la profesión de Trabajo Social para avanzar en la incorporación de reflexiones teóricas y metodológicas que orienten los principios y sentidos de la práctica académica, en la que se ponen en juego habilidades, aptitudes, actitudes y conocimientos científicos.

Los talleres se convierten, así, en un recurso pedagógico altamente positivo en tanto nos posibilita -a través del contacto intencionado con la realidad- problematizar y construir conocimiento de lo social. Es decir, no sólo la práctica tiene que ver con el hacer, lo empírico, sino también con la descripción, análisis, reflexión y producción de conocimientos de realidades sociales cada vez más complejas en nuestras sociedades. De esta manera, las/os estudiantes participan de espacios de encuentro y diálogo en el aula y en el territorio, transformando el territorio en aula y el aula en territorio, en el fluir de debates, preocupaciones que atraviesan estos lugares que se convierten en el cotidiano de la trayectoria educativa.

En esta línea, Romero y Carignano (2018), sostienen que las asignaturas que cuentan con prácticas académicas se constituyen en un espacio nodal reconocido y elegido por las/os estudiantes como válido a ser transitado y como marca propia de la formación y de la Facultad.

En primer año, los procesos de indagación académica apuntan a la reconstrucción histórica en diversos territorios/barrios de la Ciudad de Córdoba, de sus problemas sociales, sus modos de resolverlos y desde la mirada de diferentes actores -Estado, profesionales, referentes de organizaciones e instituciones, vecinas y vecinos-. Este ejercicio permite a las/os estudiantes ubicarse en un proceso ligado a la temporalidad y a su apropiación y a la posibilidad de encontrar huellas de dicha apropiación en las organizaciones, en los sujetos, en sus prácticas y producciones; huellas que muestran los valores propios de su tiempo y cultura social, dando así cuenta de la historia del macrocontexto.

En la reconstrucción histórica de los barrios se enseñan y ejercitan diversas técnicas de producción y recolección de información (notas de campo, recopilación documental, observación, cartografía y entrevista) que permiten llevar a cabo los objetivos pedagógicos propuestos. Para ello, las/os estudiantes conocen y usan diversos instrumentos de registro, tales como grabaciones en vídeo o fotografías de los recorridos de campo realizados por los grupos, anotaciones en el cuaderno de campo (de lo observado, registro de conversaciones con vecinas/os), recolección de fuentes secundarias sobre el barrio (dibujos, croquis, folletos, propaganda, boletines, pegatinas, graffitis, noticias de la prensa, documentos históricos, carteles, etc.).

Dichas técnicas son enseñadas a lo largo de toda la carrera, siendo el primer año cuando se realiza el primer acercamiento, comprensión y ejercitación de estas herramientas metodológicas que, al mismo tiempo, implican la reflexión constante de la intencionalidad ético-política que guía el proceso de práctica de indagación.

Asimismo, se ha creado una instancia, al finalizar cada cuatrimestre, denominada *Foro Integrador*, que posibilita el encuentro de las historias, expresiones de la cuestión social y procesos de lucha de los diferentes territorios reconstruidas por las/os estudiantes desde la mirada del Trabajo Social. En el primero, se convoca a otras disciplinas como arquitectura y geografía, que trabajan con mapeos colectivos y cartografía social, para introducir a las/os estudiantes en esta técnica, en la construcción interdisciplinaria del conocimiento y para que describan y analicen los territorios. En el segundo Foro, se convoca a colegas que se desempeñan (o desempeñaron) profesionalmente en instituciones insertas en los territorios para que relaten sus experiencias y compartan sus reflexiones, generando un espacio de intercambio con estudiantes y equipo docente. Este momento permite conocer y analizar algunos rasgos del hacer de una/un trabajadora/trabajador social en el campo profesional, situado en una experiencia concreta en un territorio determinado.

Al finalizar el año, por medio del concepto de campo profesional, se integran reflexivamente aquellos contenidos aprendidos que se debaten durante el proceso de indagación y reconstrucción histórica de la profesión y del espacio territorial. De este modo, las/os estudiantes tienen la posibilidad de identificar y analizar los problemas sociales de los territorios en su historia -en tanto expresión de la Cuestión Social- y los procesos resolutivos frente a los mismos.

Con la indagación en los territorios, las/os estudiantes recolectan datos, se aproximan a problemas sociales a través de entrevistas, observaciones y recolección de fuentes secundarias, se vinculan con actores sociales (vecinas/os, instituciones), sus luchas y experiencias colectivas. Dicho proceso concluye, en un encuentro donde se produce una retroalimentación y diálogo sobre los conocimientos y visiones que los actores sociales y estudiantes-docentes construyeron de los barrios, fortaleciendo así experiencias de intercambio de saberes durante el proceso de formación profesional.

### *Indagar desde ciertos lentes*

En el proceso de enseñanza - aprendizaje, la ruptura con la naturalización de la mirada de lo social implica acercar a las/os estudiantes a “ciertos lentes” que posibiliten la reconstrucción histórica de la profesión, del espacio territorial, sus problemas sociales y luchas, desde perspectivas teóricas-epistemológicas de las Ciencias Sociales y del Trabajo Social.

En este marco, la perspectiva de la historia oral (Pozzi, 2013), el enfoque de género (Falú, 2014), las categorías de memorias (Halbwachs, 2004a, 2004b) y territorio nos sirven de bisagra entre lo general y lo particular, entre el pasado y el presente, cobrando importancia como herramientas teóricas-metodológicas para la reconstrucción de las historias de cada espacio territorial.

Particular interés reviste para la indagación, el análisis de las dimensiones de lo barrial propuestas por Gravano (2004), en tanto identidad, estructura y sede de lo social, las cuales sirven para mirar los procesos organizativos de resolución de necesidades y problemas sociales, identificando la interrelación de aspectos materiales, simbólicos y relacionales, inmersos en el contexto local y nacional. En tanto el barrio como identidad permite reconocer los sentidos y el locus identificadorio que se estructura como un conjunto de representaciones compartidas, resignificadas, apropiadas y atribuidas que se encuentran en permanente tensión. El barrio como estructura, permite reconocer el proceso de producción y modificación del espacio territorial concreto. Y la dimensión social del barrio pone de relieve las relaciones sociales y las trayectorias de las/os vecinas/os, la relación entre el espacio público y privado y los procesos de lucha y organización. El análisis del espacio territorial desde las tres dimensiones mencionadas, da cuenta de la complejidad que adquiere lo social.

Desde esta perspectiva teórica, las/os estudiantes tienen la posibilidad de identificar los principales acontecimientos de la historia del espacio territorial que han quedado registrados como tales en la memoria individual y colectiva, los actores involucrados y sus posicionamientos, los problemas sociales y los modos de resolución que fueron surgiendo para enfrentarlos, así como el impacto organizativo generado en esas búsquedas.

De este modo, se desarrolla una estrategia de análisis de problemas sociales, fundada en categorías teóricas y aplicadas a una indagación histórica, que pone el foco en la participación, narración y memorias de los sujetos de la intervención del Trabajo Social -vecinas/os, referentes de organizaciones e instituciones-.

En el trabajo de recuperación de las memorias colectivas nos acercamos a mujeres, siendo ineludible reconocer, al menos, dos aspectos: a) que “los contenidos y formas de guardar la memoria están atravesados por presupuestos de género” (Di Liscia en Rizzo y otras, 2019: 6); y b) que las memorias se anclan y se edifican en territorios particulares donde las trayectorias de vida de las mujeres se desenvuelven.

Al respecto, es importante tener en cuenta que los problemas provocados por el desarrollo del capitalismo, requirieron la organización de prácticas de cuidado, asistencia, socialización y control social; prácticas que fueron asignadas a las mujeres, por su naturaleza, resultando en la



feminización de las profesiones del cuidado como las maestras, enfermeras, obstétricas y, particularmente, las Trabajadoras Sociales. Feminización que se refiere al proceso de diferenciación generizados, promovidos por relaciones de poder que condicionan el acceso de las mujeres al mercado de trabajo, asignándoles a las trabajadoras sociales nichos ocupacionales y actividades que prolongan las funciones domésticas (Cruz, 2018; Gavrilia, 2018; Fredianelli, 2018).

Por ello, mirar y reconstruir la historia del campo profesional y de los espacios territoriales, desde estos lentes apunta a reconocer los significados simbólicos de lugar y espacio relacionados al género (Falú, 2014), como las relaciones distintas, asimétricas, entre varones y mujeres que caracterizan el conjunto de nuestras sociedades. Así, el ejercicio de reconstruir las memorias en clave de género nos posibilita poner en tensión las desigualdades y dar cuenta que las memorias son un espacio de lucha y disputa por lo social.

### *Sinergia entre docencia, investigación y extensión*

Desde el equipo de cátedra, desarrollamos una práctica formativa como estrategia de aprendizaje y como estrategia de intervención y, por lo tanto, con un sentido de servicio, de investigación y de acción política.

La indagación se desarrolla en diferentes barrios de la ciudad de Córdoba, que han variado a lo largo de los años, siendo actualmente Alberdi, San Martín y San Vicente. El objetivo que nos proponemos consiste en llevar la Universidad a los territorios y viceversa, tejer redes de relaciones entre actores sociales, así como posicionar en el campo societal, a la Facultad de Ciencias Sociales, como productora de conocimientos, experiencias y saberes.

Construir sinergia entre docencia, investigación y extensión, como funciones de la Universidad, nos condujo durante el 2016-2017 a reconstruir la presencia del Estado y de otros actores sociales en los procesos de configuración territorial y de resolución de problemas sociales en Villa Revol, Bella Vista, Observatorio y Alberdi de la ciudad de Córdoba, desde producciones de historia oral de estudiantes durante el período 2009-2014, que fueron enriquecidas con fuentes complementarias y resultados de investigaciones previas. Al mismo tiempo, se reconstruyeron los relatos sobre las historias de esos barrios (en tanto estructuras, espacios sociales y aspectos identitarios), que resultaron útiles no solo a la comunidad académica, sino también para la recuperación y revalorización de las memorias e identidades de los barrios cordobeses.

El trabajo en conjunto se hizo visible en diferentes acciones y dispositivos, entre los que destacamos, la organización del Panel "Reconstruir memorias barriales desde la experiencia estudiantil" y la proyección de cuatro productos multimedia con resultados de investigación de la cátedra sobre los barrios Alberdi, Bella Vista, Villa Revol y Observatorio, en el marco de la Semana de Prácticas Académicas desarrolladas en 2019 en la Facultad de Ciencias Sociales - UNC-. Esa actividad nos permitió recuperar producciones del equipo de investigación de la cátedra con la finalidad de retroalimentar y potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje. De

este modo, la práctica académica se convirtió en una instancia integradora de aprendizajes, servicio, transferencia e intercambio con actores sociales y académicos, con los cuales se realiza el proceso de indagación territorial.

En el periodo 2018-2021, profundizamos la indagación en los lugares de la memoria y conmemoraciones en barrio Alberdi, San Martín y San Vicente. Los territorios seleccionados en la investigación actual constituyen espacios en los que se desarrollan los procesos de indagación con las/os estudiantes bajo supervisión docente, lo que permite la articulación entre investigación, docencia y extensión, potenciando el proceso de construcción colectiva del conocimiento.

En el marco de la implementación del actual proyecto de investigación se elabora un proyecto de extensión denominado “Memorias de mujeres, tejiendo luchas territoriales” que se aprueba en la Convocatoria a becas de extensión de la Secretaría de Extensión de la UNC. El proyecto se propone “recuperar y visibilizar, desde las memorias, el protagonismo de las mujeres en los procesos de luchas territoriales en barrios históricos de la ciudad de Córdoba: Alberdi, San Martín y San Vicente, durante el año 2020”.

En las investigaciones y en los procesos de indagación que se llevan adelante en los territorios de Alberdi, San Martín y San Vicente, identificamos que las voces de las mujeres no eran registradas o no eran visibilizadas en los procesos de reconstrucción de las memorias. Sin embargo, nos encontramos con mujeres con prácticas y voces activas y potentes que nos invitaron y desafiaron a re-construir y visibilizar sus historias de lucha.

La función extensionista se constituye, así, como un espacio de intercambio de saberes entre la universidad y la sociedad (en este caso, los territorios-barrios seleccionados), con el objetivo de fortalecer la trama de relaciones entre diferentes actores involucrados. En este sentido, el proyecto de extensión apuesta a la construcción colectiva que revaloriza el protagonismo de las mujeres en las luchas territoriales, aportando desde la academia dispositivos que habiliten instancias de intercambio y producción, y a partir de los saberes de las mujeres retroalimentar las propuestas y nutrir los espacios de formación y producción de conocimientos.

Como hemos desarrollado, los proyectos de investigación se convierten en espacios de análisis, interpelación y retroalimentación de los espacios de formación y de proyección extensionista. Además del carácter extensionista, aparece un tinte de acción política cuando las/os estudiantes reconocen las luchas barriales y vecinales en torno a los problemas sociales del ayer y hoy, participando de eventos en el espacio público como marchas, festivales y conmemoraciones.

Desde este marco, la propuesta pedagógica de la cátedra se orienta por objetivos académicos, pensada como un espacio de intercambio de saberes, actividades y proyectos con los territorios, con la intención de fortalecer la vinculación de la Facultad de Ciencias Sociales y, en particular, de la carrera de Trabajo Social con la realidad social de los barrios de Córdoba y sus actores. Esta intención se funda en pensar y crear una Universidad de bordes y paredes más porosas, de puertas abiertas, como afirman Rinesi y Schuster (2017), de:

“[...] puertas que se abren hacia afuera para permitirnos a nosotros universitarios, salir hacia el mundo de la vida social, institucional, productiva, sino también en unas puertas que se abran hacia adentro, para dejarlo a ese mundo, a sus conflictos, sus problemas, sus actores, expectativas e intereses, penetrar la Universidad y enriquecerla” (p. 11).

### *A modo de cierre*

Como sostienen Romero y Carignano (2018):

“El trabajo de pensar reflexivamente las prácticas académicas no es inaugural en Trabajo Social de la UNC, y desde hace varios años se han realizado publicaciones y generado espacios de discusión de esta temática, en los que se reconoce la importancia de éstas en la formación del trabajador social también como un modo de discutir el campo académico” (p. 5).

Si bien los objetivos, contenidos y estrategias pedagógicas que se llevan a cabo en los diferentes niveles de la carrera son heterogéneos, existe una preocupación en el claustro docente acerca de la enseñanza de la práctica académica, de reconocer su singularidad y la manera de percibir y encarar la tarea cotidiana en las aulas.

Consideramos que la presente publicación apuesta a profundizar en esa dirección de pensar reflexivamente las prácticas académicas. En este sentido, la intencionalidad de este trabajo que analiza el proceso de formación integral en la asignatura Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social –B-, se inscribe en esa preocupación común por la formación de las/os trabajadoras sociales, así como por visibilizar y reconocer la singularidad de las prácticas académicas orientadas a la transmisión de un modo de hacer intervención, el oficio en Trabajo Social, a partir del análisis de una práctica de enseñanza situada en el contexto actual.

Pensar el primer año de Trabajo Social supuso plantearnos estrategias pedagógicas para una formación crítica, situada, emancipadora, democratizadora y en constante diálogo con la realidad social, que permita mejorar el acceso y fortalecer la permanencia de las/os estudiantes en el primer nivel de la carrera.

Reescribir las historias de los barrios de Córdoba, desde el diálogo que posibilita la memoria colectiva, la historia oral y la perspectiva de género, nos permite el entrecruce de sentidos, identidades, acciones y disputas que son parte de los territorios, donde los problemas sociales instalados en la agenda pública logran transformarse en objeto de la política pública, lugar primordial de desarrollo de la profesión. A su vez, dicho proceso de indagación nos aporta elementos de análisis de las expresiones de la cuestión social, necesarios para la comprensión histórica de la constitución del Trabajo Social como campo profesional.

Por ello, resulta fundamental recuperar la dimensión pedagógico - didáctica de la enseñanza de la práctica académica en primer año, analizando las orientaciones teórico-metodológicas, las

acciones y estrategias que venimos desarrollando las/os docentes en un intento por visibilizarlas, desnaturalizarlas y objetivarlas para su interpretación. En este sentido,

“[...] lo que se intenta es hacer visible –a través de determinados instrumentos conceptuales y metodológicos– aquello que ‘no vemos’ [...]. No lo ‘vemos’ ya sea por la obviedad con que se nos presentan la familiaridad de prácticas y procesos de los que somos parte o, ya sea, como vimos, por carecer de esquemas conceptuales que nos permita ‘ver’ aquello que está ‘fuera’ de nuestro sentido común cristalizado” (Achilli citado en Romero y Carignano, 2018: 7).

En esta línea, nos interesa destacar algunos nodos desde los que consideramos nos encontramos entre nosotras/os como equipo, entre el equipo con las/os estudiantes y entre los actores universitarios con los actores barriales, aprendiendo juntas/os y con la capacidad de transformarnos mutuamente y, al hacerlo, transformar las instituciones, la Universidad, la ciencia y el territorio (Peralta, 2020).

El primer nodo, es el encuentro con las/os estudiantes que implica en la tarea docente reconocer la diversidad de condiciones, perfiles y trayectorias previas para acompañar en su singularidad el proceso de acceso y permanencia durante el primer año de la carrera. El reconocimiento de los perfiles nos ha desafiado, en los últimos años, ha elaborar dispositivos pedagógicos que permiten abonar en el lenguaje inclusivo y en la formación de la lecto-escritura académica comprensiva y crítica (de diferentes tipos de textos: parciales, informes, diarios de campo, trabajos finales, programa, entre otros) que permiten esclarecer los códigos y reglas del campo académico; el diseño de herramientas virtuales para el estudio y la comunicación entre pares y docentes; como la elaboración de evaluaciones (parciales, finales y trabajos prácticos) con contenidos teóricos y metodológicos-operativos, que recobre la idea de integralidad del conocimiento y superen la dicotomía teoría-práctica.

Es desde el encuentro dialógico con las/os estudiantes que realizamos un proceso sistemático de revisión y autoevaluación del equipo docente, que incluye la reversión de los contenidos y las modalidades pedagógicas implementadas, así como las evaluaciones participativas en los talleres de prácticas y el permanente intercambio con ayudantes estudiantes, que nos posibilita reconocer las dificultades y debilidades tanto de los contenidos propuestos y de las estrategias implementadas, como de los saberes y habilidades que se deben fortalecer en las/os estudiantes. El segundo nodo, refiere a la construcción de un tejido contenedor que acompañe y apoye la inclusión de las/os estudiantes, en el que se encuentran las acciones vinculadas a la articulación continua con ayudantes estudiantes, adscriptas/os y el Programa Sociales Pares<sup>2</sup>, como la participación en proyectos de la Facultad para conocer y fortalecer las trayectorias educativas de

---

<sup>2</sup> Programa Sociales Pares se denomina al programa de acompañamiento a los recorridos académicos entre estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales. El programa está orientado a mejorar las condiciones del contexto institucional en que se produce la enseñanza, identificando las dificultades para aportar a la calidad educativa.

las/os estudiantes<sup>3</sup>. Desde esta red de dispositivos, programas y articulaciones, construimos estrategias colectivas ante la masividad que hacen accesible el contenido y seguimiento de las trayectorias educativas en singular, lo que permite construir pertenencia institucional y favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el tercer nodo, pensamos el vínculo con el territorio, como un diálogo entre saberes, que en primer año implica la reconstrucción histórica de la presencia del Estado y de las organizaciones sociales en la resolución de problemas sociales, desde la mirada de los sujetos, ancladas en los territorios. En este sentido, el vínculo con el territorio posibilita romper con la jerarquía y la subordinación entre saberes, al mismo tiempo que acerca a las/os estudiantes a reconocer la complejidad de lo social, evitando caer en dogmatismos que reduzcan la capacidad de lectura y análisis para construir alternativas posibles y viables en una realidad que no admite una sola lectura e interpretación. En este marco, recuperamos lo que nos plantea De Sousa Santos respecto a construir profesiones que se basen en la lógica de la solidaridad social donde prime la idea del servicio público, apostando al pensamiento de las epistemologías del sur que, “[...] es un intento de validar el conocimiento nacido en la lucha, producido en ella, y por los que luchan en contra del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, y los que sufren las injusticias de estas formas de dominación” (De Sousa Santos, 2016: 16-17).

Estos tres nodos se encuentran atravesados por la sinergia entre formación, extensión e investigación que resulta un punto crucial en la producción de saberes que se enriquecen desde la dialéctica del encuentro con otras/os, en los territorios y en las aulas.

La Facultad de Ciencias Sociales de la UNC y sus actores tenemos la responsabilidad de sostener procesos de democratización que permitan la ampliación de derechos, la diversidad de miradas; generar procesos pedagógicos que mejoren la inclusión de todas/os en nuestras carreras; repensar estrategias que fortalezcan la permanencia y aumenten las tasas de egreso; profundizar el diálogo con la sociedad y la producción de conocimientos desde unas ciencias sociales críticas vinculadas a Latinoamérica y orientadas por una agenda de construcción conjunta con los sujetos sociales y sus organizaciones, las instituciones que gestionan políticas públicas y el Estado.

### Referencias bibliográficas

Arévalo, Luis (2020): *Informe sobre el perfil de ingresantes a las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Sociales -UNC- Córdoba*. Recuperado de:

<https://sociales.unc.edu.ar/sites/default/files/Datos%20ingresantes%20FCS%202020.pdf>

Fecha de consulta: 01/06/2020.

Bermúdez, Sabrina; Bertotto, Nicolasa; Fredianelli, Graciela; González, Natalia; Grasso, Marianela; Herrera, Lucas y Nin, Cintia (2019): Desafíos para la docencia en el primer nivel de la Carrera de Trabajo Social, en el marco de una Universidad Pública embestida. Ponencia

---

<sup>3</sup> En el marco del Programa de Apoyo y Mejoramiento a las carreras de Grado (PAMEG).

presentada en el VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano sobre Ingreso Universitario. Agosto, Universidad Nacional de Salta. Recuperado de: [http://encuentroingreso2019.unsa.edu.ar/wp-content/uploads/2019/08/1.3\\_Fredianelli\\_Bermudez-y-otros.doc.pdf](http://encuentroingreso2019.unsa.edu.ar/wp-content/uploads/2019/08/1.3_Fredianelli_Bermudez-y-otros.doc.pdf)

Bocco, Andrea (2005): El concepto de "nivelación" en el ingreso a las carreras de Humanidades. En Biber, Graciela (Comp.): *Preocupaciones y desafíos frente al ingreso a la universidad pública*. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Córdoba.

Carli, Sandra (2017): Management público, conservadurismo y reocupación estatal: el lugar de las universidades públicas. En Filmus, Daniel (Comp.), *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Edit. Octubre. Buenos Aires.

Carli, Sandra (2012): El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Siglo Veintiuno editores. Buenos Aires.

Cruz, Verónica (2018): *La construcción del campo del Trabajo Social en Argentina desde la perspectiva relacional Período 1930-2010*. Tesis de Doctorado en Trabajo Social Facultad de Trabajo Social, UNLa Plata. [Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68392](http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68392)

De Sousa Santos, Boaventura (2016): Conferencia La universidad del siglo XXI. ¿Cómo construir conocimiento incluyente en sociedades excluyentes?, en *Cuadernos para el debate 3 Epistemologías del Sur, aportes para una emancipación del pensamiento*. Pp. 12 a 17. Instituto Varsavsky-Adiuc-Conadu. Argentina.

De Sousa Santos, Boaventura (2007): La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores. Cuarta edición. La Paz, Bolivia. Recuperado de: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad\\_siglo\\_xxi-.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf) Fecha de consulta: 24/05/2020.

Falú, Ana (2014): El derecho de las mujeres a la ciudad. Espacios públicos sin discriminaciones y violencias, en *Revista Vivienda y Ciudad*, Vol. 1, diciembre, 10-28. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNC. Córdoba. [En línea]. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ReViyCi/article/view/9538/10864>. Fecha de consulta: 03 de junio de 2020.

Filmus, Daniel (Comp.) (2017): *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Edit. Octubre. Buenos Aires.

Fredianelli, Graciela; Bermúdez, Sabrina; Bertotto, Nicolasa; Grasso, Marianela; Nin, Cintia, González, Natalia y Herrera, Lucas (2019): Dossier de Prácticas Académicas. Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social B. Carrera de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. UNC. Córdoba. Mimeo.

Fredianelli, Graciela; Bermúdez, Sabrina; Bertotto, Nicolasa; Casanoves, Cecilia; Grasso, Marianela; Nin, Cintia, González, Natalia y Rizzo Sofía (2018): El proceso de profesionalización del Trabajo Social en el desarrollismo. 1º edición. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/11038>

- Gavrila, Canela (2018): *Hermosear y vigilar. Las Visitadoras de Higiene Social de la Universidad Nacional de La Plata en el proceso de institucionalización del Trabajo Social en la Argentina (1922-1948)*. Tesis maestría, UNLP. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/70919>
- Gravano (2004): *Antropología de lo barrial. Estudio sobre producción simbólica de la vida urbana*. Espacio. Bs As.
- Halbwachs, Maurice (2004a): *La memoria colectiva*. Trad. Sancho-Arroyo Inés. Ed. Prensas Universitarias de Zaragoza. Edición Original: *La mémoire collective*. París: Presses Universitaires de France, 1968.
- Halbwachs, Maurice (2004b): *Los marcos sociales de la memoria*. Posfacio Namer Gerard, Trad. Baeza Manuel y Mujica Michel. Anthropos Editorial, Barcelona. Título original: "Les cadres sociaux de la mémoire".
- Krotsch, Pedro (2014): *Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles?* En Carli, Sandra (comp. y direc.) *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Peralta, María Inés (2020): *Los retos de la Universidad Pública y las ciencias sociales hoy*. Discurso de la Decana de la Facultad de Ciencias Sociales en al acto de bienvenida y primera clase de IEU. Universidad Nacional de Córdoba. Mimeo.
- Pozzi, Pablo (2013): Editorial: *Los desafíos de la historia oral en América Latina*. *Revista Historia, Voces y Memoria*, 6, 7-18. Programa de Historia Oral, Instituto Interdisciplinario de Estudios e Investigaciones de América Latina. Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Buenos Aires.
- Rinesi, Eduardo y Schuster, Federico (2017): *La Universidad argentina está en medio de una tensión entre dos proyectos*, en *Diálogo*. UBA. Recuperado de: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2017/08/01-dialogo-Rinesi.pdf> Fecha de consulta: 24/05/2020.
- Rizzo, Sofía; González, Natalia y Nin, Cintia (2019). *Descolonizar la historia. Las mujeres en los procesos de luchas barriales*. Ponencia presentada en *VII Jornadas Municipales de Historia de Córdoba Ciudad, Historia y Patrimonio Cultural*. Oficina de Historia y Memoria. Archivo histórico municipal. Municipalidad de Córdoba. 25, 26 y 27 de setiembre.
- Romero, Flavia y Carignano, Marcela (2018): *Imaginarios, estrategias y una preocupación. Reflexiones sobre la enseñanza de la práctica académica en Trabajo Social*. Comisión de Prácticas Académicas de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales, UNC.
- Vélez, Gisela (2005): *Ingresar a la universidad, Aprender el oficio de estudiante universitario*, en *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria, Re-conociendo los problemas educativos en la Universidad*, 2, 1, noviembre. Universidad Nacional de Río Cuarto.

### Documentos consultados

- Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) (2008): *Declaraciones y plan de acción*. Cartagena de Indias-Colombia. 4 al 6 de Junio. CONADU. Argentina. Recuperado de: <https://conadu.org.ar/declaracion-de-la-conferencia->

[regional-de-educacion-superior-para-america-latina-y-el-caribe-cres-2008](#) Fecha de consulta: 24/05/2020.

Escuela de Trabajo Social (ETS) (2004): Plan de Estudios de la Carrera Licenciatura en Trabajo Social. UNC. Córdoba.

### Cita recomendada

**Bermúdez, S.; González, N. y Herrera, L.** (2020). Procesos de indagación territorial en primer año: fortalezas y nuevos desafíos. *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*. 3 (Nro. Especial 2). 55-73. Recuperado de:

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/30276>

Esta obra está bajo la licencia Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. La que permite compartir, copiar, distribuir, alterar, transformar, generar una obra derivada, ejecutar y comunicar públicamente la obra, siempre que: a) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); b) se mantengan los mismos términos de la licencia. La licencia completa se puede consultar en: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

### Sobre los autores

#### Sabrina Bermúdez

Argentina. Licenciada en Trabajo Social. Doctoranda en Estudios Sociales en América Latina en Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Docente Adjunta concursada en la Cátedra Intervención pre-profesional, en la Cátedra "B": Fundamentos y Constitución histórica del Trabajo Social y Profesora titular interina del Seminario Diseño de intervención y coordinadora a cargo del V nivel de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC, Argentina. Correo electrónico: [sabrina.bermudez@unc.edu.ar](mailto:sabrina.bermudez@unc.edu.ar)

#### Natalia González

Argentina. Licenciada en Trabajo Social. Maestranda en Antropología en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Docente asistente e investigadora en la Cátedra "B": Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social, docente en el Curso de Ingreso de Trabajo Social y en la asignatura Introducción a los Estudios Universitarios de las carreras de Sociología y Ciencias Políticas. Facultad de Ciencias Sociales. UNC. Correo electrónico: [natalia.gonzalez@unc.edu.ar](mailto:natalia.gonzalez@unc.edu.ar)



*Lucas Herrera*

Argentino. Licenciado en Trabajo Social. Maestrando en Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba (FCS-UNC). Docente asistente e investigador en la Cátedra "B" Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social en FCS-UNC, Argentina. Correo electrónico: [lucaherrera@hotmail.com](mailto:lucaherrera@hotmail.com)



# Consideraciones pedagógicas para la estrategia de intervención de trabajo social con grupos

*Pedagogical considerations for the intervention strategy in social working with groups*

**Alicia Zamarbide y Valentina Tomasini**

Fecha de presentación: 29/05/20

Fecha de aceptación: 14/07/20

## Resumen

Reflexionar acerca de la estrategia pedagógica desarrollada en el área de la práctica académica constituye un desafío a la actividad docente que se realiza cotidianamente en las aulas. A partir de la conceptualización de Tobin (2008), se considera la práctica académica como una instancia de aproximación que cada estudiante tiene con el espacio profesional dentro del ámbito académico, lo que posibilita que establezcan relaciones de mediaciones entre los conocimientos teóricos (los que ya tienen y los que están en proceso de construcción) y la realidad (constituida por hechos, relaciones, sentidos y significados, etc.) de las prácticas sociales y/o profesionales. A la vez constituye un espacio para reconocer los nexos entre la práctica específica de la profesión y el contexto más amplio de las relaciones sociales en el que se definen los procesos de trabajos en la sociedad. En tal sentido, en este artículo se expondrán y analizarán algunas consideraciones de la estrategia pedagógica en el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes de segundo año, en la práctica académica de la asignatura Teorías, Espacios y Estrategias de Intervención I B de la Licenciatura en Trabajo

## Abstract

*Reflecting on the pedagogical strategy developed in the area of academic practice constitutes a challenge to the teaching activity that is carried out on a daily basis in classrooms. Based on the conceptualization of Tobin (2008), academic practice is considered as an instance of approach that each student has with the professional space within the academic field, which enables them to establish mediation relationships between theoretical knowledge (those that already have and those that are in the process of construction) and the reality (made up of facts, relationships, meanings and meanings, etc.) of social and / or professional practices. At the same time, it constitutes a space to recognize the links between the specific practice of the profession and the broader context of social relations in which work processes are defined in society. In these sense, this article will expose some considerations of the pedagogical strategy in the teaching-learning process of second-year students in the academic practice of the subject Theories, Spaces and Intervention Strategies IB, which particularizes the field of group, will be exposed and analyzed. of the Degree in Social Work of the Faculty of Social Sciences of the National University of Córdoba (FCS UNC). Finally, we will outline some reflections built on the teaching career based on the experience in*

Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba (FCS UNC), la cual particulariza el campo de lo grupal. Finalmente se esbozarán algunas reflexiones construidas en la trayectoria docente a partir de la experiencia en las aulas, en el ámbito de la práctica académica.

*the classrooms, in the field of academic practice.*

## Palabras clave

Trabajo Social con grupos, prácticas, formación.

## Keywords

*Social Work with groups, training, practice.*

## Introducción

La práctica académica en los primeros años de formación en Trabajo Social se caracteriza por ser una práctica de indagación, persigue el objetivo de que cada estudiante tenga la posibilidad de un acercamiento a la realidad social y a la intervención profesional; incorporando así categorías pertinentes al conocimiento científico que den cuenta de esa realidad y pueda ser analizada desde una perspectiva crítica.

La práctica que corresponde al campo de lo grupal en el Trabajo Social es el lugar privilegiado para que cada estudiante ponga en debate dimensiones pre-conceptuales, prejuicios y procesos de naturalización de lo social, de generalización de lo particular y de eternización de lo histórico<sup>1</sup>; incorpore herramientas teóricas y metodológicas necesarias para el conocimiento de lo social; vivencie en el taller de práctica un proceso personal a partir de una tarea colectiva y ejercite el respeto por las diferencias entre los sujetos y sus saberes particulares.

La fundamentación del programa de la práctica expresa la relación teoría-práctica como desafío en la formación de trabajadoras/es sociales. Muchas veces el hacer y el conocer se presentan separados, este falso dilema entre teoría y práctica es el que debemos intentar superar.

En este espacio se trabaja centralmente desde la asignatura en torno a dos objetivos generales: por un lado, se procura que cada estudiante reconozca espacios, áreas de intervención y problemáticas (necesidades sociales, relaciones y representaciones sociales), contexto, integrantes de movimientos sociales, organizaciones desde la intervención profesional con grupos; por otro lado, que vivencien su propio proceso grupal de aprendizaje en el espacio del taller áulico junto a la/el docente.

La formación se realiza con una intencionalidad pedagógica que propicia la construcción de un pensamiento crítico, autónomo, en el proceso de aprendizaje de cada estudiante. También se promueve, a través de la metodología de taller, situaciones en las que pueda vivenciar su propio

---

<sup>1</sup> "Procesos de encubrimiento y distorsión de la realidad característicos de la ideología dominante mediante los cuales la vida cotidiana constituye un orden natural, universal, eterno e inmodificable" (Pichon Rivière, 2009: 14).

proceso grupal como integrante y, desde este espacio, interrogar sus marcos de referencia y los del grupo, para luego posicionarse en el ejercicio de los roles instrumentales de observación y coordinación dentro del mismo taller áulico con supervisión docente.

En este sentido, “las estrategias docentes se diseñan para resolver problemas de la práctica educativa e implican un proceso de planificación flexible y orientado a un fin” (Montes y Machado-Ramírez, 2011: 482). Siendo los principales aportes: el carácter activo de la/el estudiante que aprende, la vinculación de lo cognitivo con lo afectivo, el contexto, la retroalimentación en la comunicación entre partícipes del proceso de enseñanza aprendizaje, el auto aprender y la función docente coordinando el proceso. En las estrategias docentes se interrelacionan dialécticamente en un plan global los objetivos, recursos didácticos, metodología y actividades, para alcanzarlas a partir de fases relacionadas con las acciones de orientación, implementación y evaluación del proceso de aprendizaje.

En este sentido, la reciente Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba y particularmente la Licenciatura de Trabajo Social, desde la implementación del Plan de estudios del año 2004 hasta la actualidad, cuenta con espacios institucionalizados para las cátedras de Trabajo Social, especialmente en el área de la práctica académica. Los equipos docentes realizan una constante reflexión de los contenidos curriculares acerca de la práctica pre-profesional produciendo debates que en los últimos años han sido parte del proceso colectivo y han brindado avances, no solo para repensar los procesos de la práctica y su articulación con la teoría, sino también para contar con espacios de registro y sistematización permitiendo visibilizar el trabajo realizado.

También en Córdoba, en el marco del “IV Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social: La intervención Social en los nuevos horizontes latinoamericanos”, desde el equipo docente de la cátedra de Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención I B (grupo) de la Licenciatura en Trabajo Social, se convocó a la 1º Reunión Académica: “Desafíos teóricos, metodológicos e instrumentales del Trabajo Social en el campo de lo grupal” en junio de 2015.

“En esa oportunidad se acordó replicar estas instancias de intercambio, diálogo y construcción de conocimiento sobre este campo disciplinar y se designó por unanimidad a la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis como sede del próximo encuentro” (Salinas, 2016: 6).

De esta manera se celebraron anual e ininterrumpidamente el III Encuentro en la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza; el IV en la Universidad de Buenos Aires, el V Encuentro en la expansión Tilcara de la Universidad Nacional de Jujuy y el VI Encuentro en la Universidad Nacional de Mar del Plata, en la Facultad de Salud y Trabajo Social. En estos encuentros participan cátedras de diferentes universidades del país y los intercambios se estructuran en ejes que comprenden la teoría, la formación y las experiencias de intervención del Trabajo Social en el campo grupal. Por necesidad de las cátedras, se incluyen en los debates las relaciones

institucionales y con las organizaciones del Estado y de la Sociedad Civil, los distintos procesos de consolidación de la disciplina dentro de las diferentes estructuras de las universidades, los debates por las modificaciones de los planes de estudio y, sobre todo, el lugar que ocupan las prácticas, en particular la intervención grupal, dentro de las distintas currículas. Para el año 2021 se eligió como sede la Universidad Nacional de Misiones. Son producto de estos encuentros innumerables vivencias grupales compartidas, trabajos escritos y dos libros digitales: “Lo grupal en la intervención, la docencia y la investigación” que reúne las ponencias de 2019, y “2do Encuentro Académico Nacional de Trabajo Social con intervención grupal” que reúne las producciones de 2016.

### *Nuestra estrategia pedagógica*

Considerando el proceso de enseñanza aprendizaje, Ana Quiroga (1997) encuentra que tanto en la concepción de Paulo Freire, como en Enrique Pichon Rivière se conceptualiza y se trabaja la dialéctica entre educadora/educador y las/os educandas/os. Se trata de un inter-juego en el que hay diferencia y a veces oposición. La autora insiste en el término dialéctica porque un polo no puede ser pensado ni existir sin el otro y, por el carácter dialéctico de esa relación, se despliega esa alternancia en el enseñar y el aprender. Esto supone, en el área de las prácticas académicas y en relación con el futuro ejercicio profesional, que facilitará

“la dimensión del proceso de formación profesional que permite medir, registrar y captar ciertos indicios que caracterizan la inserción de la universidad en la realidad social, sus posibles respuestas a los requerimientos del mercado del trabajo y el alcance de la tarea académica, (...) es una instancia de aproximación que el estudiante tiene con el espacio profesional, con peso específico en el proceso de aprendizaje de la profesión” (Tobin, 2005: 33).

Asimismo, se define a las prácticas académicas en el Plan de Prácticas de la Cátedra Teorías, Espacios y Estrategias de Intervención I B como: “el espacio de enseñanza aprendizaje que se caracteriza por un contacto intencionado con la realidad con un objetivo de aprendizaje” (Custo, 2004: 4).

Las prácticas académicas se encuentran enmarcadas en el Plan de Estudios del año 2004, en el que se plantea lo siguiente:

“en el área de las prácticas académicas se prevé que estudiantes de segundo año, lleven a cabo el eje de indagación que promueve el acercamiento a la realidad social y la realidad profesional de la estrategia de intervención grupal de Trabajo Social desde categorías pertinentes al conocimiento científico y desde una perspectiva crítica; poniendo en debate dimensiones pre conceptuales, prejuicios y procesos de

naturalización de lo social propios del sentido común. Como así también se inicia al estudiante en el reconocimiento y utilización de herramientas teóricas y metodológicas necesarias para el conocimiento de lo social y la particularidad de lo grupal” (Plan de Estudios Carrera de Trabajo Social, 2004:15).

El equipo docente desarrolla la estrategia pedagógica anual de la asignatura, expresado en el Plan de Prácticas 2020, en el cual se propone como objetivo general: “Identificar y analizar diferentes prácticas sociales grupales desde la estrategia teórica y metodológica de intervención grupal” (p. 6). Por su parte, en los objetivos específicos se plantea:

“Identificar, interpretar y analizar las diversas expresiones de grupalidad en el marco de la estrategia de intervención grupal.

Reflexionar y analizar sobre el propio proceso grupal.

Ejercitarse en los roles instrumentales de coordinación y observación de grupos” (Plan de Practicas 2020:6).

En el marco descripto se articulan los contenidos teóricos y el espacio de las prácticas académicas que facilitan alcanzar un posicionamiento crítico y la apropiación de herramientas analíticas en el campo del Trabajo Social y, específicamente, en la particularidad de la estrategia de intervención grupal en los aprendizajes previstos.

La formación es entendida como transmisión de conocimientos. Se sostiene un encuadre dentro de una relación dialéctica-pedagógica asimétrica, pero no verticalista<sup>2</sup>; con un rol docente a la vez que coordinando un proceso grupal, tendiente a la reflexión y al análisis, poniéndose en el lugar de *co-pensor* para facilitar la circulación de la información, de la formación y del saber grupal que enriquece a todas las personas que forman parte del proceso. En este sentido se amplía el encuadre con la categoría de facilitadores desde el siguiente aporte:

“El rol de facilitador lo consideramos apropiado por presentar en su esencia la virtud de favorecer la explicitación de lo latente en todo grupo y reconocer lo emergente como parte integrante de la cuestión grupal. Pues el de *co-pensor*, si bien está considerado en términos de favorecer la actitud democrática que debe reinar en todo grupo es insuficiente para el rol del Trabajador Social, pues no es solo pensar con ellos, sino, además, intervenir” (Travi, Ibañez y Gulino, 2017: 72).

---

<sup>2</sup> En este caso no entendemos a la asimetría como una relación donde se plantea una desigualdad en las personas, en tanto resultaría en el poder que el rol docente pudiera ejercer por sobre estudiantes, sino por el contrario, el lugar que se ocupa en la relación pedagógica está diferenciado por la responsabilidad que a cada rol le compete en el proceso de formación, de allí la aclaración “no verticalista”.

Cuando se considera al rol docente en el lugar de la coordinación de un proceso grupal en el aula, se están teniendo en cuenta las finalidades del equipo de coordinación en los grupos: “a- Evitar el estereotipo de roles entre integrantes, b- Trabajar las contradicciones que son vividas como dilema y c- Operar en el campo de las dificultades de la tarea explícita e implícita” (Custo et al, 2009: 123-124). De esta manera, se entiende la coordinación grupal en diferentes aspectos: como co-pensar, favoreciendo la participación democrática; posicionándose en un rol diferenciado que permite hacer lectura de los emergentes grupales, profundizando en el trabajo de las contradicciones que se presentan, no como posiciones irreconciliables sino como distintos aspectos de la realidad a indagar. Para esto es necesario evitar la estereotipia, explicitando los encasillamientos, los prejuicios y naturalizaciones que obstaculizan un análisis crítico.

Este ejercicio dentro del aula permite transmitir, siendo expresado y vivenciado, un modelo de intervención de Trabajo Social en el campo de lo grupal. La formación profesional es pensada como resultado de esta dialéctica donde se va construyendo el rol profesional desde una ética de trabajo con grupos como sostén y acompañamiento de las situaciones sociales con las que se encuentran e indagan en el trabajo de campo.

En este sentido, se entiende la formación como un conjunto de acciones organizadas para poder ofrecer a las personas la posibilidad de relacionarse con saberes y conocimientos, de desarrollar capacidades, aptitudes, disposiciones básicas y promover actitudes que puedan en el ejercicio profesional, transformarse en competencias (Souto, 1999). En tanto que “desde la perspectiva del sujeto, la formación es entendida como una dinámica personal de desarrollo, proceso inacabado, siempre en movimiento, siempre en curso que genera transformaciones” (Souto, 2016: 51).

La formación es transformación en cada estudiante, en sus capacidades, saberes, saber-hacer, actitudes, que se va dando en una temporalidad vinculada a los desempeños profesionales y que, en el mismo proceso, reviste en la construcción del docente su profesionalidad. Formar es favorecer en esa construcción de subjetividad, al mismo tiempo que significa provocar cambios en las acciones sociales que realizan las personas. En palabras de Souto, “la construcción de espacios intersubjetivos entre la institución en su organización y los sujetos en formación y formadores es central para que la formación pueda tener lugar en la relación con los otros, y en los grupos” (Souto, 2016: 51).

Lo teórico y lo práctico convergen en un espacio que se estructura en torno al eje formativo de la práctica. El trabajo en taller constituye un dispositivo provocador de procesos de aprendizajes porque es una forma de trabajo que permite proponer acciones pedagógicas tendientes a lograr la circulación de significados diversos, la toma de conciencia, la comprensión, la elaboración de interpretaciones y, específicamente, la iniciación de procesos de reflexión sobre la teoría.

Este tipo de propuestas atienden a las necesidades heterogéneas de formación ofreciendo propuestas múltiples, superadoras de una concepción lineal, que se combinan, se sitúan en un contexto, buscando que cada estudiante se vincule de modo crítico al medio y a su profesión futura.

Desde el inicio de la carrera y hasta el trabajo final de licenciatura, el conjunto de estudiantes transita cada año por distintos grupos pequeños. Estos grupos se conforman al inicio y suelen sostenerse sin muchos cambios, en general para cumplimentar con los prácticos grupales para acreditar la aprobación de la asignatura; a la vez, se organizan para realizar su práctica de trabajo de campo con técnicas específicas de recolección de información en una misma organización o contexto social. En este sentido se autorregulan, aunque son supervisados tutorialmente. En los talleres áulicos, además de analizar la teoría de intervención del Trabajo Social con grupos, se trabaja sobre las relaciones entre estudiantes como equipo de trabajo, los cuadernos de campo que confeccionan durante su salida a terreno, la propia implicación y las temáticas que surjan necesarias para acompañar las experiencias. Como también, principal y transversalmente, las cuestiones de género y los derechos humanos.

En este mismo sentido cada estudiante participa de plenarios organizados por el equipo docente, donde se articulan contenidos teóricos y de la práctica referidos a las siguientes temáticas: la intervención del Trabajo Social en el espacio grupal en el contexto actual y la socialización de experiencias prácticas realizadas por estudiantes en el año anterior de cursado. Estas articulaciones se presentan en el evento académico organizado por la FCS UNC, referido a las prácticas académicas y extensionistas.

### **Los contenidos**

Los contenidos curriculares que se desarrollan en el taller áulico están comprendidos en el programa teórico y en el plan de prácticas de la asignatura que, a los fines didácticos, se presentan en módulos.

En el primer módulo centralmente, docentes y estudiantes trabajan el encuadre del espacio grupal, una primera aproximación teórica a los conceptos de grupo, roles instrumentales (coordinación y observación) y sus consideraciones metodológicas. Se problematiza con el conjunto de estudiantes, las pre-nociones de grupo, sus experiencias grupales, a partir de la implementación de técnicas de educación popular. En el mismo sentido se propicia en el taller, a través de los recursos didácticos, que desarrollen lazos de identificación y pertenencia en el propio proceso grupal.

En el segundo módulo se identifican y desarrollan los roles instrumentales en el taller, se analizan y profundizan los mismos desde la teoría de grupos centrados en la tarea. Asimismo, se indagan los contenidos teóricos con relación a la estrategia teórico-metodológica de intervención grupal y sus particularidades, identificando y analizando las experiencias grupales en territorio a través de la realización de entrevistas en profundidad a cada integrante de los grupos, observación de reuniones y por medio de producciones escritas, cuyos contenidos son trabajados de modo colectivo en el taller áulico.



Finalmente, en el tercer módulo se recupera y resignifica el análisis de las experiencias en territorio, el rol del Trabajo Social desde la estrategia teórico-metodológica de intervención grupal y se evalúa el propio proceso de aprendizaje.

La estrategia teórico-metodológica es definida por Esther Custo (2009) y redefinida por la titular de la Cátedra Claudia Bilavcik, quien elabora una introducción planteando una matriz conceptual que sintetiza de la siguiente manera:

“El espacio social se constituye así en el espacio para la intervención en lo grupal, y por ello es necesario delimitar el objeto de intervención como así también identificar los sujet@s que intervienen en las diferentes experiencias grupales y colectivas y la dinámica que se genera en función del vínculo que se establece, para dar lugar al diseño de una estrategia profesional de intervención. [...] los componentes a los cuales hace referencia la estrategia son: el “Contexto”, categoría que intenta explicar el porqué de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales del espacio social donde se manifiestan las desigualdades; el “Problema Objeto de Intervención”, sobre el cual se va a intervenir, los “Sujet@s” con quienes se va a trabajar y en “Dónde”, se desarrollan o promueven diferentes experiencias grupales para dar respuesta a las necesidades, el “Cómo” se va a intervenir, a través de los grupos centrado en la tarea y por último cuáles son los “Objetivos del Trabajo Social” que se proponen con dicha intervención. Esta estrategia de intervención tiene como objetivo principal “Favorecer un pensamiento crítico y una actitud flexible y creativa que posibilite la resolución de los problemas operando en la realidad de la vida cotidiana” (Bilavcik, 2019: 3).

El trabajo sobre el contexto, como primer componente de la estrategia teórico-metodológica, es el tema de inicio de las clases teóricas. Se trabajan conceptos centrales para la formación profesional como el concepto de cuestión social y desigualdades, entre otros. Sin embargo, en el área práctica es ineludible trabajar, en todas las reuniones que sean necesarias, temas que surjan del trabajo en el aula.

Las temáticas tienen que ver tanto con lo institucional como con lo macrosocial. Se pueden identificar ciertas cuestiones institucionales relacionadas con el crecimiento y transformación de aquella escuela de Trabajo Social dependiente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales a la conformación de la Facultad de Ciencias Sociales. El extenso proceso de trabajo que llevó dejar de ser Escuela a ser Facultad de Ciencias Sociales, con la incorporación de las carreras de Sociología y Ciencias Políticas, implicó desde algunas transformaciones en normas y reglamentaciones que las/os docentes tenemos que aprender e implementar, junto a la incorporación de otras profesiones que enriquecen las discusiones desde los pasillos, hasta las reuniones que se llevan adelante para su consolidación institucional. También los intercambios entre estudiantes son diferentes y motivan la necesidad de reconocimiento de la propia especificidad de la carrera que están estudiando.

En cada contexto particular los procesos se dan de manera diferente en los grupos, en tanto los emergentes sociales, institucionales y grupales son parte del trabajo en el aula con las condiciones que se logren. De esta manera, por ejemplo, se constituyó en tema de varias reuniones las discusiones en torno al debate por el proyecto de ley de la interrupción voluntaria del embarazo, la violencia de género, los femicidios y travesticidios, la implementación de la educación sexual integral en el sistema educativo, entre otras. El principal aprendizaje alrededor de estas discusiones tiene que ver con el ejercicio de construir argumentos, el respeto por las diferentes opiniones y, sobre todo, el debate por el posicionamiento ético-político de la profesión, muchas veces llevando las problemáticas a situaciones concretas y complejizando la mirada para pensar en posibles intervenciones desde el Trabajo Social.

Hoy nos encontramos en una nueva situación de crisis. A la escandalosa desigualdad económica y social, habiendo atravesado una fuerte tensión política que resultó en un cambio de gobierno en diciembre de 2019, posibilitando avizorar nuevos horizontes, nos toca enfrentar una pandemia mundial. El COVID 19 se expandió rápidamente por el mundo y el Gobierno Nacional Argentino tomó la medida del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, lo cual implica que las familias deben quedarse en la casa y mantener el menor contacto posible con el afuera para evitar que los contagios sean inabordables por el devastado sistema de salud que dejó el gobierno de Mauricio Macri. Si bien el sistema de salud argentino encierra una complejidad que lo ha mantenido en crisis por décadas, el gobierno de la alianza Cambiemos le quitó el rango de Ministerio a la problemática de salud y redujo su presupuesto a niveles insostenibles, demostrando en cada uno de sus actos de gobierno el descrédito tanto de la salud como de la educación pública.

En el Sistema Educativo las actividades de todos los niveles se han reconfigurado y adaptado a diversas modalidades virtuales. La medida no tiene fecha ni perspectiva de volver a las aulas, al menos hasta que la curva de contagio del virus comience a bajar y se considere que el regreso a los edificios escolares y de formación profesional no ponga en riesgo la salud de las personas. Ante este panorama de inestabilidad la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), como la mayor parte de las universidades del país, ha impulsado el trabajo virtual para seguir adelante con sus objetivos de formación. El debate sobre qué hacer con las prácticas está avanzando en articulación entre las unidades académicas que tienen relaciones cercanas, como así también desde la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS). Se generan intercambios de diversas formas y articulaciones entre cátedras que se entendieron necesarias, pero por la vorágine de los tiempos académicos no lograban concretarse.

Hasta aquí podemos dar cuenta del enorme esfuerzo de sostener virtualmente la formación con el eje puesto en la contención del estudiantado; aprendiendo a utilizar los cada vez más novedosos recursos tecnológicos de comunicación que nos sorprenden con la posibilidad de cercanía visual y auditiva que podemos lograr sin importar la distancia física, a la vez que nos llenan de incertidumbre por el acceso a los datos que las empresas puedan obtener de nuestras computadoras y teléfonos. El abrupto cambio en la cotidianidad, la imposibilidad de distinguir los

espacios de trabajo de los espacios familiares y recreativos, no solo en la docencia, sino también en todas aquellas actividades que han pasado a desarrollarse de manera virtual desde los domicilios particulares nos exigen una reorganización que parece ser remota pero en muchos casos termina siendo full time y acumulada, sobre todo para las mujeres con hijas/os en edad escolar, quienes también desarrollan sus actividades cotidianas en la misma dinámica del hogar y necesitan de atención y acompañamiento.

Particularmente las prácticas académicas requieren de disponibilidad<sup>3</sup> y creatividad al tratarse de una situación extraordinaria. Desde la cátedra se han diseñado actividades virtuales que permiten conocer las realidades de cada estudiante, a la vez que se dan estrategias para contactar a quienes no se han sumado aún a los espacios virtuales. Se piensa en apelar a sus experiencias grupales para el trabajo en subgrupos de análisis de procesos, incorporar las formas de agrupamiento virtuales que dan respuesta hoy a las necesidades colectivas. Adelantándonos a los hechos y expresando de alguna manera un deseo planteamos -cuando exista la posibilidad de volver a los espacios físicos de la universidad- abrir las opciones para que estudiantes tomen contacto con los grupos que se conforman a partir de necesidades que requieren de la acción colectiva para su satisfacción y, de este modo, se logre un trabajo conjunto. Es decir, pensar conjuntamente docentes, estudiantes y grupos en el territorio que puede demandar la profesión de Trabajo Social para alcanzar sus objetivos, la construcción de un objeto de intervención y el diseño de una estrategia que plantee posibles respuestas desde la profesión a los nuevos problemas emergentes de esta situación sin precedentes.

Cada uno de los componentes de la estrategia planteada se trabaja como categorías teóricas con sus correlatos en las experiencias prácticas del grupo de estudiantes. El componente "Objeto de intervención" incluye un amplio desarrollo de los conceptos de necesidades, relaciones y representaciones sociales, desde autoras/es y posiciones teóricas.

El componente del "cómo" intervenir propone los grupos centrados en la tarea tomando elementos de la teoría que elaboró Enrique Pichon Rivière y le dio continuidad Ana P. de Quiroga desde los años '70. El concepto de grupo<sup>4</sup> que plantea la Psicología Social Argentina nos aporta al pensar en los distintos encuadres<sup>5</sup> en los que se dan las interacciones entre integrantes de un grupo, la ligazón dada por el tiempo y el espacio. Se puede precisar la conformación de estos elementos incluyendo los espacios organizacionales, territoriales, virtuales y las diferentes percepciones del tiempo que los distintos contextos nos plantean y que direccionan las intervenciones a propiciar los encuentros que se necesitan para llevar adelante acciones

---

<sup>3</sup> Para ampliar, recomendamos consultar el reciente trabajo de Robles, Claudio y Sato, Ana (2020) Grupalidades virtuales. El impacto de la pandemia en los procesos grupales. Revista Margen, publicación especial: La intervención en lo social en los tiempos de pandemia. Buenos Aires, Argentina.

<sup>4</sup> "Conjunto restringido de personas que ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por una mutua representación interna, se proponen de manera explícita e implícita una tarea que constituye su finalidad. Interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles" (Pichon Rivière, 1985:152).

<sup>5</sup> Entendemos el encuadre definido por José Bleger (1989), como las constantes que permiten la interacción entre las personas, mientras más clarificadas puedan ser esas constantes, más variable, flexible y móvil podrán ser los aspectos subjetivos que permiten y motivan las transformaciones necesarias para el aprendizaje individual y el logro colectivo de los objetivos propuestos.

colectivas. Por ejemplo, en este contexto, se puede mencionar la organización a través de las redes de aplausos al personal médico, las estrategias de comedores y merenderos barriales para seguir adelante con sus acciones sociales, entre muchas otras.

### *El proceso grupal*

Desde esta perspectiva, entre las intenciones de logro planteadas para estudiantes del 2º nivel, se pretende que: “Describan e interpreten su propia experiencia grupal de aprendizaje a través del desempeño de los roles instrumentales de coordinación y observación de grupos” (Plan de Practicas 2017:6).

A partir de la experiencia del propio taller áulico se cuenta con la posibilidad de lograr aprendizajes en relación con una práctica grupal concreta, considerando que precisamente el taller es una instancia de reflexión y acción donde confluyen la teoría y la práctica. Ahora bien, esta relación teoría-práctica emerge como tensión, y podemos decir que la misma ha atravesado históricamente la formación de las/os trabajadoras/es sociales. Por momentos la teoría y la práctica suelen presentarse como separadas. Se considera que dicha dicotomía se muestra como un falso dilema, siendo un desafío plantearnos la superación del mismo. Surge entonces la necesidad de la reflexión crítica sobre la relación teoría/práctica, porque como se advierte “la teoría sin práctica puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (Freire, 2006: 9). Por ello, el trabajo en los talleres áulicos desde nuestro rol docente está direccionado a lograr la formación teórica-práctica en el campo de lo grupal, en cada contexto particular.

Cada docente asistente implementa una estrategia pedagógica en la instancia del taller, coordinando un grupo de estudiantes, con quienes realiza encuentros semanales de tres horas de duración. En cada instancia se trabaja conformando un equipo integrado por cuatro estudiantes que se proponen para coordinar y observar, quienes planifican y llevan adelante su propuesta en el grupo. Estos roles son ejercidos por estudiantes en forma rotativa y con la supervisión del equipo docente.

En este espacio grupal la tarea es el proceso de aprendizaje. En lo explícito en cada encuentro se indagan las categorías conceptuales por medio de recursos pedagógicos: lectura bibliográfica, análisis y debate de experiencias grupales, además del uso de técnicas de educación popular (audiovisuales, animación). En el mismo sentido se ejercita el empleo de herramientas metodológicas (entrevistas, registro) específicas de la intervención en Trabajo Social.

La tarea implícita comprende el análisis y reflexión del propio proceso grupal a través de herramientas conceptuales de análisis y evaluación de procesos grupales, utilizando el esquema que Pichon Rivière (1985) llamó “La teoría del cono invertido”, poniendo en discusión y debate los complejos mecanismos de adjudicación y asunción de roles que se visualizan en el taller áulico en los distintos momentos del proceso del grupo.

“Se trata de descubrir e interpretar cuales son las contradicciones que se han dilematizado en el proceso grupal y llevar al grupo a explicitarlas a fin de poder trabajarlas, en este contexto de aprendizaje. Cada estudiante logra reflexionar y analizar críticamente su vivencia incorporando elementos y herramientas necesarias que le permiten construir alternativas de intervención, realizando una lectura integradora que le facilita acercarse a la resolución de las necesidades desde la acción colectiva” (Custo et al, 2009: 114).

Los equipos docentes trabajan e indagan en este proceso de aprendizaje con el grupo de estudiantes, a fin de que puedan detectar y explicitar los problemas de la tarea y los obstáculos que se presentan en el proceso grupal, propiciando repensar conjuntamente posibles estrategias de resolución.

Así, en el momento de cierre del grupo, en la evaluación conjunta entre docentes y estudiantes, surge lo significativo de esta formación, es decir, que los aprendizajes están ligados a una experiencia novedosa e innovadora respecto a las trayectorias previas. Resulta sumamente enriquecedor poder superar en el ejercicio de los roles de coordinación y observación (lo que se articula con cada historia individual) ciertos temores y ansiedades que se despliegan a la hora de proyectarse como profesionales de Trabajo Social. Además, se logra una articulación de la teoría y la práctica grupal vivida a través de las lecturas y análisis de su propio proceso que, en el momento del cierre, se enriquece y elabora colectivamente.

### *La metodología de trabajo*

El equipo docente a través de la presentación del programa de práctica académica, al inicio del año, da a conocer al grupo de estudiantes el planteo metodológico del espacio de la práctica pre-profesional de segundo año y, específicamente, la modalidad del taller que se sostiene a lo largo del ciclo, donde cada estudiante asiste al espacio grupal. En este sentido, en los talleres presenciales el equipo docente y cada estudiante desarrollan el proceso de enseñanza aprendizaje por medio de las supervisiones y clases teórico-prácticas, coordinadas por equipos de estudiantes propuestos para tal fin, donde desarrollan los roles de coordinación y observación del proceso grupal.

En este espacio, el equipo de cátedra ha incorporado ayudantes alumnas/os quienes, luego de haber cursado la asignatura, desarrollan actividades coordinadas con el equipo docente referidas a la planificación de los encuentros y al acompañamiento de cada estudiante en el espacio de taller y a los subgrupos en las actividades propuestas.

El encuentro semanal del área práctica se da unos minutos después de finalizada la clase teórica. Este conjunto de estudiantes se divide en cuatro aulas, con un equipo integrado por profesora/or asistente y ayudante estudiantil. Cada taller cuenta con tres momentos: en las primeras reuniones cada docente trabaja técnicas de presentación desde la educación popular, lo que

luego, cuando ya se logran los primeros grados de afiliación, permite una participación más espontánea, como ronda de encuentro; un segundo momento donde se da lugar al equipo que planificó la reunión para poner en ejercicio esa planificación, previamente supervisada por el equipo docente; y un tercer momento, en el que se reflexiona sobre la actividad y se supervisa la tarea en terreno llevada adelante por los subgrupos.

Al respecto, entendemos que la supervisión,

“...abandona toda idea de control y da paso a una supervisión centrada en la revisión reflexiva de las intervenciones sociales o socioeducativas, puesto que el trabajo técnico se enfrenta a serias dificultades a la hora de alcanzar la complejidad de los medios y problemas sobre los cuales se trabaja. La perspectiva que planteo es inclusiva de los procesos de subjetivación y de incertidumbre que se dan en las prácticas sociales” (Puig Cruells, 2012: 49).

La supervisión persigue la reflexión y amplía la tarea de intervención sobre los grupos, en tal sentido, busca “generar un espacio que favorezca la reflexión participativa del grupo y con el grupo para conseguir el intercambio y la producción de conocimiento crítico como elemento esencial de la tarea” (Puig Cruells, 2012: 49). Este objetivo permite aclarar y objetivar hechos o acciones y aprender desde la propia experiencia, ampliando la capacidad de intervención y de manejo del complejo entramado que se presenta en los grupos.

Además de poner la mirada sobre el transcurrir académico de cada estudiante, la supervisión se centra también en el análisis de la práctica pre profesional que realizan. Es un trabajo que se sitúa entre el aprendizaje, la formación, la educación y el apoyo tutorial. Es un proceso y una relación que tiene como objetivo considerar la práctica y los sentimientos que acompañan la actividad. También busca contrastar los marcos teóricos y conceptuales con la praxis cotidiana. El trabajo de supervisión está destinado a la resolución de obstáculos epistemológicos y epistemofílicos, respecto de los vínculos que se establecen entre los miembros del grupo de práctica y de éstos con el grupo en terreno, así como de la relación que se establece con la tarea explícita planteada por la carrera. Puede detectar conflictos individuales y grupales, plantear interrogantes y constituirse en un elemento generador de transformación, si hay una intervención adecuada.

La intervención no siempre es para resolver un conflicto, sino que busca abordarlo, desocultarlo. La resolución de conflictos implica aquellas maneras o métodos que sin imposición de soluciones ni la eliminación del conflicto busca que las partes involucradas encuentren por sí mismas maneras de resolverlo de forma satisfactoria.

La supervisión se plantea como un espacio de co-visión del trabajo de campo dentro del horario de los talleres, donde cada equipo socializa el proceso de su tarea de relevamiento de información, de contrastación con la teoría y de las dificultades con las que se encuentran. Muchas veces esas dificultades se presentan a modo de conflictos que necesitan de la mirada de

una/un “otra/o” que facilite objetivar, tomar distancia, correr el velo de la implicación que impide ver lo que está sucediendo en el campo observado.

Esta co-visión ofrece una perspectiva amplia o una visión general sobre las actividades. No se realiza por subgrupos aislados sino dentro del espacio del taller con cada estudiante que participa del mismo. El núcleo de trabajo está dado por cada subgrupo pequeño que realiza la tarea de campo de práctica pre-profesional, cuyo foco está constituido por la recolección de información, la metodología utilizada, los sentimientos y emociones que se ponen en juego, los valores y prejuicios que entran en acción y el paradigma desde donde se ubican para interpretar la realidad y analizar los datos obtenidos.

La construcción metodológica plantea un diseño que incluye las técnicas propias de recolección de datos, el cuaderno de campo, el diario personal para el análisis de la implicación y de la información, la contrastación teórica, la producción de informes de avance y el informe final que se constituirán en los trabajos prácticos evaluables de la materia. También se dispone de un intercambio virtual o de consulta presencial que se sostiene como tutoría de la práctica.

Se va conjugando en el trabajo de campo la teoría y la práctica, el trabajo individual en pequeños grupos y en grupos amplios, la enseñanza presencial y supervisión virtual, el trabajo en terreno y la tutoría como dispositivo de acompañamiento a lo largo del cursado. El trabajo grupal significa la realización de actividades como producción conjunta. La evaluación es continua y cada estudiante presenta informes sobre las actividades que realiza, el proceso de aprendizaje es seguido en cada una de estas instancias.

A partir del segundo cuatrimestre, cada estudiante se integra a un subgrupo de pares, cuyo objetivo es indagar una experiencia grupal en territorio. De este modo se incorporan clases específicas de acuerdo con las temáticas particulares propias de los trabajos o requerimientos conceptuales comunes, se plantea el diseño teórico metodológico y se abordan los problemas específicos planteados.

El abordaje de las experiencias indagadas en territorio tiene como producto la elaboración de prácticos grupales, cuyo objetivo es que logren analizar las vivencias desde los contenidos teóricos brindados en la estrategia metodológica de intervención de Trabajo Social grupal. También se busca como objetivo que los trabajos puedan ser expuestos y sometidos a la reelaboración y apropiación colectiva con el tiempo necesario. Finalmente, se realiza el cierre del propio proceso grupal de aprendizaje.

## La evaluación

La evaluación, como parte del proceso de aprendizaje, tiene un carácter permanente, significativo, productivo. Las instancias evaluativas posibilitan a cada estudiante la incorporación de los contenidos y conceptos para la asociación y análisis de la intervención en la práctica pre-profesional. La evaluación posibilita reflexionar acerca de los obstáculos y posibilidades de construcción del aprendizaje individual y grupal.

En el contexto actual, el Ministerio de Educación de la Nación propone no hacer evaluaciones apresuradas, correr del centro de la escena a la evaluación y centrar la actividad docente en los aprendizajes de cada estudiante interviniente en la relación educadora/educador-educanda/o. Esta determinación se acerca a lo que concebimos desde la cátedra como proceso de evaluación. En este sentido, se toma distancia de la evaluación sólo en términos de resultados numéricos. El proceso de evaluación de estudiantes se realiza de modo continuo durante el año lectivo a través de las distintas modalidades, ya sea en condiciones “normales” como en condiciones complejas. De ese modo, se analizan las producciones en las formas mencionadas anteriormente y el propio proceso de aprendizaje.

### Conclusiones

Finalmente, se considera que desde esta modalidad pedagógica se favorece un espacio de enseñanza aprendizaje donde se hace posible la construcción del conocimiento colectivo con importantes implicancias en la formación futura de cada profesional. En este sentido, atender a los nuevos contenidos de las manifestaciones de la cuestión social, desde los interrogantes y dudas que atraviesan a cada grupo de estudiantes, tiende a co - construir espacios y estrategias pedagógicas orientadas a la reflexión del quehacer profesional en el espacio grupal, facilitando la producción de conocimiento y la tarea desde lo colectivo. Tomando en cuenta siempre las condiciones sociales de las que las/os estudiantes son parte y en las cuales se apropian y reivindican los aprendizajes.

### Referencias bibliográficas

- Bilavcik, Claudia (2019) Estrategia Teórica y Metodológica de Intervención Grupal en los diferentes espacios y escenarios sociales desde el trabajo social. Ficha de cátedra Teoría, espacios y estrategias de Intervención I B Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales. UNC.
- Bleger, José (1989) Psicología de la conducta. Biblioteca de Psicología general, Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Custo, Esther; Pinotti, Gabriela; Bilavcik, Claudia; Zamarbide, Alicia; Domínguez, Alejandra; Machinandiarena, Paola; Tomasini, Valentina (2009) Teorías espacios y estrategias de Intervención grupal. Editorial Espartaco, Córdoba. Argentina.
- Freire, Paulo (2006) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI editores undécima edición en español. Buenos Aires. Argentina
- Montes de Oca Recio, Nancy; Machado Ramírez, Evelio F. (2011) Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. Centro de Desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanísticas en Salud. *Humanidades Médicas* 11(3):475-488, Cuba.



Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v11n3/hmc05311.pdf> Fecha de consulta: 28-2-2020.

Pichon Rivière, Enrique (1985) El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Nueva Visión. Buenos Aires

Pichon Rivière, Enrique y Quiroga, Ana P. de (2009) Psicología de la Vida Cotidiana. 1ed. 16 reimp. Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina

Puig Cruells, Carmina (2012) Trabajo Social y supervisión: un encuentro necesario para el desarrollo de las competencias profesionales. *Documentos de Trabajo Social* n°49, pág. 49-ss. Universidad Rovira i Virgili de Tarragona. España. Recuperado de: <file:///C:/Users/Asus/Downloads/Dialnet-TrabajoSocialYSupervision-4111380.pdf> Fecha de consulta: 22-3-2020

Quiroga, Ana P. de (1997) El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon Rivière. Seminario con la participación de: Paulo Freire, Ana P. de Quiroga, Miguel Darcy de Oliveira, María Leonor Cunha Gayotto, José Carlos Barreto, Vera Lucía Barreto y Vera Lucía Giffoni en San Pablo. Brasil. Coordinadora Ana P. de Quiroga. Traducción Beatriz Romero. México, Plaza y Valdés.

Robles, Claudio y Sato, Ana (2020) Grupalidades virtuales. El impacto de la pandemia en los procesos grupales. *Revista Margen*, publicación especial: La intervención en lo social en los tiempos de pandemia. Buenos Aires. Argentina. Recuperado de: <https://www.margen.org/pandemia/index.html> Fecha de consulta: 17 -4- 2020

Salinas, Susana (2016) [comp.] "2° Encuentro Académico Nacional de Trabajo Social con intervención grupal", en el 2° *Encuentro Académico Nacional de Trabajo Social con intervención grupal*, FCEJS-UNSL, Villa Mercedes, San Luis, Argentina. Nueva Editorial Universitaria. Recuperado de: <http://www.neu.unsl.edu.ar/> Fecha de consulta: 22-3-2020

Souto, Marta (2016) Algunos problemas y sentidos que la formación en la residencia plantea. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Tobin, Patricia (2005) Reflexiones sobre la práctica profesional en el proceso de formación de los trabajadores Sociales. *Revista Catedra Paralela* N° 2. Rosario. Argentina

Travi, Bibiana; Ibáñez, Viviana y Gulino, Francisco (2017) Trabajo Social con Grupos y el abordaje de Problemáticas Sociales Complejas: fundamentos teórico-metodológicos, formación e intervención profesional. Ts. Territorios- *Revista de Trabajo Social* Año 1, N° 1, página 72-ss1. UnPaz. Buenos Aires.

### Documentos consultados

Plan de Estudios Licenciatura en Trabajo Social (2004), Escuela de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://sociales.unc.edu.ar/content/plan-de-estudio-14> Fecha de consulta: 12-02-2020

Plan de prácticas de la asignatura Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención I (grupo) (2017). Custo, E.; Bilavcik, C.; Zamarbide, A.; Domínguez, A. Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.

Plan de prácticas de la asignatura Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención I B (2020) Domínguez, A.; Zamarbide, A.; López, E.; Giménez Venezia, N.; Tomasini, V. Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.

### Cita recomendada

**Zamarbide, A. y Tomasini, V.** (2020). Consideraciones pedagógicas para la estrategia de intervención de trabajo social con grupos. *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*. 3 (Nro. Especial 2). 74-90. Recuperado de:

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/30277>

Esta obra está bajo la licencia Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. La que permite compartir, copiar, distribuir, alterar, transformar, generar una obra derivada, ejecutar y comunicar públicamente la obra, siempre que: a) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); b) se mantengan los mismos términos de la licencia. La licencia completa se puede consultar en: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

### Sobre las autoras

#### Alicia Zamarbide

Argentina. Especialista en salud. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Trabajadora Social del Hospital de Niños de la Provincia de Córdoba. Correo electrónico: [aliciazamarbide@yahoo.com.ar](mailto:aliciazamarbide@yahoo.com.ar)

#### Valentina Tomasini

Argentina. Trabajadora Social. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora adjunta en la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Correo electrónico: [valentinatoma@yahoo.com.ar](mailto:valentinatoma@yahoo.com.ar)

# ¿Qué relato histórico construimos como trabajadoras sociales en la ruralidad?

*What historical account do we build as rural social workers?*

**Antonella Bainotti y Mariana Gamboa**

Fecha de presentación: 09/06/20

Fecha de aceptación: 13/07/20

## Resumen

Nos propusimos realizar este artículo por la necesidad de plasmar los recorridos teóricos y de caminos por la ruralidad; historizar y relatar los acercamientos que, como profesionales, construimos con el Movimiento Campesino. Sabemos que luego de visitar las comunidades ancestrales, de participar de instancias de formación política, de discusiones sobre la Universidad que los movimientos socioterritoriales sueñan, no somos las mismas. Dejamos atravesar los cuerpos y sentidos por las vivencias y encontramos cobijo en los paradigmas decoloniales. Pusimos nuestro cuerpo territorio en las luchas colectivas, para ser testigos de cómo nace el feminismo popular campesino. Sorteamos búsquedas de relatos teóricos y categorías que contuvieran y expresaran las demandas históricas del sector y su importancia en la estructura económica regional. Nos resulta indispensable pensar nuestro rol como colectivo profesional en la ruralidad e invertir las miradas al momento de conocer.

El escrito se organiza en tres apartados con una perspectiva dialéctica entre lo macro y lo micro. En un primer momento se describe la cuestión social agraria desde la complejidad y desde una perspectiva histórica. En un segundo momento nos referimos al Estado y las políticas públicas, y finalmente hablamos sobre la universidad y el trabajo social.

## Abstract

We set out to make this article because of the need to capture the theoretical routes and paths across rural life, historize and relate the approaches that we, as professionals build with the Peasant Movement. We know that we got transformed after the experience of visiting ancestral communities, taking part in moments of political formation and discussing about the kind of university that we, as socio-territorial movements imagine. After allowing our sensitivities to go through these experiences we, finally, found shelter in the decolonial paradigms. Embodying the collective struggles of the communities, we were able to witness the outcoming of the peasant popular feminism. We left to a side the theoretical narratives and categories that contain and express the historical demands of the sector and its role on the regional economy. We are in the urge of understanding our role as a professional collective in rural life and exchange approaches. The writing is organized into three sections with a dialectic look between macro and micro. In the first part we have described the social agrarian situation with its complexity and from a historical perspective. We then went on to addressing the state and public politics. We finally have discussed about university and social work.

### **Palabras clave**

Campesinado, Estado, universidad, territorio, decolonialidad.

### **Keywords**

Peasant, State, college, territory, decoloniality.

### **Reconocimiento de la campesinidad**

Quienes elegimos llevar adelante nuestras prácticas pre-profesionales y profesionales en la ruralidad, articular con las comunidades campesinas-indígenas y sus organizaciones a través de la extensión y la docencia, fuimos aprendiendo e incorporando la noción de territorio como un catalizador, en el sentido de una potencia para senti-pensar las estrategias de intervención, desde una mirada crítica, abordando la complejidad de la cuestión agraria.

En los 18 años de experiencia que estudiantes, egresadas/os y docentes de la carrera de Trabajo Social como de otras carreras de formación universitaria que participamos en instancias de intervención y formación de la cuestión agraria, de la mano del Movimiento Campesino de Córdoba y de cada una de las centrales que nos acompañaron, dialogamos con marcos teóricos para resignificar la realidad, tanto del campo como de la ciudad. Comenzamos a percibir la campesinidad en los barrios de Córdoba, a comprender prácticas sociales que descienden de un pasado originario ancestral.

Indagar y comprender la memoria histórica en los trabajos comunitarios, en el espacio geográfico que sea que nos toque intervenir, forma parte de una metodología epistemológica que nos exige el esfuerzo de pensar desde el campo, desde la originalidad; porque ese pasado condensa saberes, raíces colectivistas obturadas por el ideal de modernidad que pretendió romper lazos para fundar un sujeto que lleve adelante tal proyecto, tornando lejano y poco familiar aquellos relatos convertidos en fotografías viejas. Ese pasado se nos vuelve guía en el presente para operar en el devenir del futuro.

Es por ello que en la intervención profesional en el espacio rural como espacio dinámico, multidimensional y multirrelacional, actuamos analizando la composición de los territorios, asumiendo las conflictividades que los componen, desde la característica de la composicionalidad “en el que las dimensiones son igualmente espacios completos y completivos” (Mançano Fernandes, 2008: 3). Esto nos aleja de lecturas parciales, unidimensionales y fragmentadas, como expresa Mançano Fernandes:

“La contradicción, la solidaridad y la conflictividad son relaciones explícitas cuando comprendemos el territorio en su multidimensionalidad. El territorio como espacio geográfico contiene los elementos de la naturaleza y los espacios producidos por las relaciones sociales. Es, por lo tanto, una totalidad restringida por la intencionalidad que

lo creó. Su existencia así como su destrucción serán determinadas por las relaciones sociales que dan movimiento al espacio. Así, el territorio es espacio de libertad y dominación, de expropiación y resistencia.” (Mançano Fernandes, 2008: 5)

El territorio campesino como realidad construida social, política, cultural, económica e históricamente condensa jirones de colonialismo que se traducen en aspectos que intervienen en las subjetividades y en la reproducción material. Los conflictos por la tierra en las comunidades son un espejo de diferentes momentos históricos. De esta manera, podemos retratar los territorios como capas de diferentes temporalidades y procesos. El colonialismo como proyecto importado de Europa que inaugura la modernidad desarrolla una nueva forma de conocer y dominar. Es el hito histórico que irrumpe en un territorio desarrollando la idea de raza que atraviesa diversas instituciones, incluida la academia, para estratificar la sociedad. Al mismo tiempo las repúblicas requieren fundarse en una homogeneidad basada en la “criollización” como un blanqueamiento de la sangre indígena. Esta élite criolla monopoliza los ámbitos públicos y modela un poder masculino, patriarcal y blanco, con el cual se impone una biologización que jerarquiza entre raza y género (Segato, 2015). En consecuencia, el relato oficial se llevó puesta la historia indígena en estos territorios, enterrando y ocultando rastros e identidades, donde sobresalió lo criollo y gauchezco combatiendo lo originario. Es decir, ese relato implicó una escisión histórica.

Proponemos las concepciones sobre decolonialidad que Rita Segato explica en su libro “Contra Pedagogía de la Crueldad” (2018) tomando los aportes de Aníbal Quijano en relación a la colonialidad del poder, para una lectura histórica de los territorios, del conocimiento y los procesos sociales que elegimos relatar. La autora plantea que “la colonialidad instalada como estructura es una construcción del mundo que nunca dejó de existir” (Segato, 2018: 91); asimismo, coloca en el centro de estos análisis a la raza como condición indispensable de la acumulación y la división entre desarrollo y subdesarrollo mundial. En relación a ello, el conocimiento y el trabajo intelectual también encuentra una validación diferente: entre países que producen conocimiento y los que lo replican.

A partir del evento inicial del “descubrimiento” se comienza a utilizar un lenguaje que se construye en ese devenir que para Quijano (en Segato, 2018) es falso, ya que no existió un descubridor, sino que en el mismo momento se crean las nociones de indio, blanco, América, Europa, modernidad y capitalismo. Aquí es donde se señala el giro decolonial. Transcribimos a Segato que aclara que “se conoce por “giro” porque es una inversión tan radical de la forma en que habitualmente pensamos la historia y la sociedad, que su analogía es el giro copernicano: un viraje cosmológico” (2018: 90).

En este sentido, ¿de quién es la tierra? ¿Para qué se utiliza? ¿Quién tiene derecho sobre ella? ¿Quiénes la defienden y quiénes la aman? ¿Por qué no somos parte de la tierra? Estos interrogantes encuentran respuestas en los discursos hegemónicos ligados a la productividad emparentada con la economía global, a la dueñidad de las cosas, ya que se sostiene en el

imaginario que el derecho de propiedad le pertenece al sujeto varón, blanco, heterosexual. Y de la mano de esto, la descripción de paisajes binarios en conflicto, quedando en una invisibilización casi absoluta la mujer rural originaria y las disidencias.

Desde la alternativa campesina, se nos ofrecen cosmovisiones traducidas en demanda y propuesta de políticas públicas disruptivas al orden social actual. La experiencia social contemporánea nos empuja a la precariedad de la vida, como señala López Gil (2014) tomando a Butler, las personas asistimos a la ausencia de soporte del presente y del futuro para construir una vida estable; nos encontramos en una fragilidad de lo humano. La noción que la precariedad ya no está al margen, sino que se estabiliza como norma, se cristaliza en el proyecto civilizatorio colonial. Esta precariedad se presenta como condición de la existencia.

En este sentido, las campesinas y campesinos poseen un proyecto histórico y político que, a pesar de los embates, se mantiene y transforma, nos da respuesta ante coyunturas cambiantes. El contexto de pandemia que alteró el orden de la vida cotidiana de la mayor parte de la población nos expone como humanidad. Nos incomoda saber que gran parte de nuestras/os coterráneas/os no pueden obtener alimentos, por eso desarrollamos estrategias desde diferentes institucionalidades desesperadamente para lograr que en los hogares cordobeses llegue el plato de comida.

Entonces, surgen algunos interrogantes a quienes cumplimos funciones académicas, ¿nos corremos hacia otras fronteras o campos de estudio o nutrimos los proyectos históricos de organizaciones campesinas-indígenas? ¿Apelamos a los discursos únicos, de especialistas, o abrimos el abanico a discursos disruptivos en la ciencia y a la retórica popular? Como universitarias/os ¿nos miramos desde una historia emblanquecida y escindida del relato popular originario o lo incorporamos como esqueleto arquetípico de las subjetividades?

En este texto no se buscarán respuestas, sino reflexiones y discusiones profundas, estas preguntas pueden acompañarnos en las intervenciones áulicas y extra áulicas, aunque también podemos ensayar otras.

### *Políticas de ausencia del Estado post social*

El Estado se nos presenta como otro territorio en la ruralidad. Haciendo una lectura histórica podemos decir que para cada patrón de acumulación tenemos un determinado Estado. Podemos representar ese bloque de poder constituido por fracciones de capital, que a su vez disputan intereses. Estos bloques necesitan del rol activo del Estado organizado políticamente para la continuidad del orden. La función política es primordial ya que aglutina el pensamiento de una época. Por ende la función de la sociedad política, en términos gramscianos, consiste en mantener el orden social preexistente a través de la coacción utilizando el derecho y el aparato jurídico.

Recuperando las perspectivas ya desarrolladas por Aznares y Gamboa (2019), que entrelazan las miradas de diferentes autoras/es sobre la intervención estatal en la planificación y políticas

públicas, trabajamos sobre estas escenas procurando localizar la tensión entre las lógicas referidas según las modalidades particulares que adquiere la disputa por la administración de la ruralidad y la planificación pública de las políticas agrarias. Para ello recuperamos también lo señalado por Nora Britos respecto a que las políticas sociales “constituyen una constelación institucional cuyo examen nos permite, como una escritura en espejo, identificar los conflictos sociales y políticos a cuyo encauzamiento directo, dirección y modificación se han dirigido históricamente estas intervenciones estatales” (Britos, 2006: 84). En este sentido, entendemos que las políticas públicas configuran un régimen social, a partir del cual el Estado interviene en la distribución de lo común, definiendo patrones diferenciados de re-producción que estructuran de manera relativa el ordenamiento de la sociedad (Laclau y Mouffe, 2004).

En esta intervención se pone en juego la totalidad del orden social, político, económico y cultural, de manera co-implicada con las decisiones de diferentes actores y las demandas sociales. Es por ello que consideramos que la disputa de los sectores subordinados por su participación activa en la diagramación de las políticas sociales, concerniente a sus intereses de clase y a la sociedad en su conjunto, conlleva una querrela por la re-distribución de las partes de la comunidad (Rancière, 2007). Como dice Nancy Fraser (1991), se trata de una lucha por el reconocimiento político de las necesidades, una lucha por instalar en la agenda de lo público la legitimidad de una demanda y disputar los satisfactores con los cuales se dará resolución a la solicitud.

Los Estados locales replican instituciones de los centros urbanos en sus territorios para controlar el orden social, imitan modelos para ejercer el poder, refundan la racialización y generalmente son ocupados por el sector patronal, por las/os dueñas/os “legítimas/os” de la tierra y en caso contrario, el grupo que se traspasa la administración del Estado defiende la acumulación hegemónica. El Estado juega un rol fundamental en los procesos de expropiación de territorio campesino-indígena, poniendo a disposición el aparato político-burocrático-judicial, acentuando la extranjerización y mercantilización de tierras antes consideradas improductivas o de escaso valor. Esta es una cara de la cuestión agraria, por la cual la acumulación de capital (tierra) por medios ilegales (falsedad de títulos) y con desalojos como consecuencias, se transformó en práctica estructural y estructurante de la política.

Ahora bien, de la mano de los feminismos se incorpora la noción de territorialidad del cuerpo de las mujeres, cuerpo como territorio político. En este sentido, con el avance de la agroindustria, las feminidades campesinas-indígenas son victimizadas nuevamente. Se agudizan situaciones de violencia intra domésticas, las decisiones económicas y políticas se asientan en los varones intensificando los pactos de masculinidad entre varones de las comunidades y el sector empresario. Se desvaloriza el trabajo doméstico y predial sobrecargando a las mujeres. Se producen cambios en las lógicas familiares y comunitarias, introduciendo el consumo como fetiche. Asimismo, son las mujeres las que están pariendo cotidiana y generacionalmente las prácticas culturales ancestrales, es en la esfera doméstica donde se cocina el antagonismo entre opresión y resistencia.

Entendemos que el territorio de la intimidad de la casa también entra en conflicto discursivo. En el sentido que venimos describiendo, este territorio debe ser un lugar de empoderamiento y valorización constante, ya que son las feminidades campesinas-indígenas las que asumen tareas de reproducción, tanto comunitarias como familiares.

Al momento de describir el rol de los Estados locales en el norte cordobés se suele construir un imaginario de inacción, abulia y despojo por parte de las administraciones centrales. Si bien es cierto el olvido hacia el interior, o mejor dicho responde al modelo extractivista que figura territorios sin población con políticas asistenciales que no responden a las necesidades históricas de la clase campesinas; los movimientos sociales construyen alternativas a la mirada hegemónica estatal, demandan constantemente un cambio paradigmático frente a las lógicas del neoliberalismo actual, analizado no sólo en clave del retiro del Estado sino también en torno al privilegio de la lógica del mercado. La condición de época parece más bien indicar que el Estado tomado por la lógica neoliberal impregna el espacio público no de ausencia de políticas, sino de políticas de ausencia que llenan el campo de vacíos y gestionan la ruralidad despoblando sus comunidades.

En estos escenarios la Universidad arriba a los territorios por articulaciones con las organizaciones campesinas, por profesionales con deseos de generar procesos de exigibilidad de derecho con las comunidades. En este sentido, se retoma el concepto de territorio como conflictividad, ya que la disputa comienza a darse también en el plano discursivo. Se trata de posicionar conceptos y categorías en la esfera pública, sacar del oscurantismo las opresiones e injusticias, ponerles nombre y construir con las comunidades las alternativas que en esos territorios están siendo. Así, la demanda de profesionales y equipos técnicos, como la denuncia por el vaciamiento de políticas/acción estatal en zonas rurales son parte de una nueva estrategia de intervención situada y territorial con integración de programas desde una mirada agraria.

En este sentido, las dos décadas de construcción de la campesinidad como identidad política en el Norte cordobés y la continuidad de experiencias organizativas anteriores fueron generando transformaciones radicales en las estructuras de la subjetividades de las comunidades, socavando y poniendo en tensión las posiciones de subordinación y subalternidad en la marginalidad del campo, afirmando de esta manera posiciones de empoderamiento individual y colectivo. En suma, se fue corriendo la frontera discursiva en el Estado, visibilizando al actor político que recupera el buen vivir como cosmovisión, opuesta a la racionalidad económica liberal.

### *La campesinidad en la Universidad*

La experiencia de casi 17 años de procesos pedagógicos educativos de formación de grado y de posgrado en territorios de ruralidades nos habla de muchas claves para valorar y defender en la Córdoba del año 2020. Desde la experiencia pequeña y profunda de nuestra pionera, la Lic.



María Lidia Piotti<sup>1</sup>, hasta la posibilidad de construir espacios de tesinas de grado en territorios rurales del Norte cordobés, hablan de la construcción de un puente político pedagógico. Este proceso de construcción a contra pelo de lo práctico, económico y acotado nos trae un mundo de cuestionamientos a los procesos de configuración profesional y de humanidad.

Tal como describimos anteriormente, fue necesario el esfuerzo de búsqueda y posicionamiento en las aulas de intelectuales que sean inteligibles a los procesos situados latinoamericanos desde la perspectiva decolonial. Podemos afirmar una asimetría entre intelectuales del Norte y del Sur; pensando geopolíticamente, aún persiste la legitimidad por la sapiencia europea como resabios en el modo de hacer ciencia desde los principios de la modernidad y el positivismo, a partir de leyes generales para comprender la sociedad, las distinciones entre naturaleza y sociedad, objeto y sujeto, ciencia y saberes alternativos. Como apunta de Sousa Santos (2006), la posmodernidad como epistemología crítica a la modernidad es un lujo europeo, ya que se plantea desde un tiempo lineal que en los países del Sur -por el propio desarrollo del capitalismo dependiente y la relación de poder colonial- no se concretó. De tal modo, se asumen y naturalizan criterios de verdad. A través de estas miradas, se podría argumentar una división del trabajo intelectual entre Norte como creador de modelos y conceptos teóricos, y Sur como aplicador de esos modelos y conceptos a las realidades diversas.

En la profundidad del territorio provincial, ajustar marcos teóricos referenciales foráneos nos lleva al fracaso, hay una pulsión originaria que desnuda todo esfuerzo. En este sentido, el Trabajo Social, como disciplina que interviene en la realidad, tiene como tarea epistemológica esencial comprender a los sujetos y los procesos por los cuales éstos atraviesan. Por ende nos aproximamos a Segato (2013) en la noción de pluralismo histórico que reemplaza la interculturalidad por la inter-historicidad. ¿A qué se refiere con ello y por qué lo asumimos nosotras? Podemos decir que, en el caso de la clase campesina, se trata de un sujeto colectivo, constituido por un “sedimento de la experiencia histórica acumulada y en un proceso que no se detiene” (Segato, 2013: 75). Por todo ello, no se quiere desvalorizar la obra de intelectuales de todas las épocas y lugares que fueron y son faro en nuestra formación, más bien se trata de hacer justicia académica y otorgar lugar de desarrollo a las teorías y posicionamientos más cercanos.

Al intervenir en la reproducción cotidiana de la existencia, donde se manifiesta la precariedad que mencionamos anteriormente, debemos leer la precariedad rural con elementos diferentes al de los conglomerados urbanos. Específicamente, la precariedad se asume cuando aparece un latente conflicto territorial porque, como venimos insistiendo, la tierra constituye y se constituye

---

<sup>1</sup> María Lidia Piotti fue maestra primaria en Argentina y Bolivia, docente secundaria en la Provincia de Córdoba, Licenciada en Trabajo Social y Magíster en Investigación Educativa en la Universidad Nacional de Córdoba. Fue detenida y cesanteada en las dos últimas dictaduras cívico militares del siglo pasado. Trabajó en tres cátedras de la Licenciatura de Trabajo Social e inició las prácticas académicas de la carrera de grado en abordaje comunitario en el Movimiento Campesino de Córdoba desde el año 2003 hasta la fecha de su jubilación.

en una dualidad con las personas que la habitan y transforman. Asimismo la ausencia del Estado con políticas públicas que reconozcan la campesinidad como identidad profundiza situaciones de vulneración a derechos humanos o, como dice Segato (2013), el Estado otorga con una mano lo que antes sacó con la otra.

En nuestro ingreso al espacio territorial de las organizaciones como profesionales y estudiantes, nos fuimos dejando atravesar el cuerpo-territorio propio por las conflictividades, la depredación de las comunidades y el capitalismo agrario financiero. Construimos una mirada del Estado histórica y territorialmente situada. Incorporamos y entendimos acerca de otras temporalidades, ralentizamos el acelere de nuestro cuerpo.

Retomando el concepto de territorio, no asumimos a la Universidad como un todo homogéneo, sino como una institución compuesta por disímiles, donde disputamos conocimiento, formas de conocer, ámbitos de intervención y campos de acción. Quienes nos comprometimos en caminar con los movimientos socioterritoriales campesinos, no solo intentamos hacer análisis reflexivo en relación a la vida campesina y su proyecto histórico, sino que emprendimos la tarea de pensar cuál es el proyecto de profesión que queremos, tarea que se teje en las aulas con las materias troncales de la carrera, con estudiantes en seminarios y curso libre, incluso transdisciplinariamente con la extensión en la institución y con las organizaciones.

Ahora bien, nos queda por indagar de qué manera los conocimientos científicos y los saberes populares entran en diálogo sin la superioridad de uno por otro; que además a ese cuerpo teórico conceptual, luego de ser debatido en las aulas, lo traslademos a la práctica profesional. Retomando algunas ideas ya planteadas sobre la valorización desigual entre producciones académicas del Norte respecto al Sur, es necesaria una “ciencia mestiza”, en un sentido crítico de la colonialidad, reconociendo la hibridez impuesta en el continente. De Sousa Santos (2006) se refiere a la traducción como trabajo intelectual, político y emocional que permite la interpretación entre dos o más culturas, tanto entre saberes como en sus prácticas, tomando como principio que éstas son incompletas.

Tomamos el concepto de mestizaje que debe ser atravesado por los proyectos históricos “latentes y emergentes de nuestra realidad: mestizaje como brújula que apunta al Sur” (Segato, 2015: 234), por ende corre de escena el mestizaje etnocida por uno que se funda en la historia colectiva. La ciencia latinoamericana tiene la responsabilidad política de ser mestiza. La cual debe romper con el estigma de un mundo naturalmente racializado y jerarquizado.

Recuperando la idea de una inversión radical en la manera de pensar la historia desde un giro cosmológico, quienes asumimos una tarea vinculada al conocimiento y al acercamiento de los procesos populares, tenemos que romper la idea de que la ciencia moderna nos deja como herencia que sujeto y objeto son entes separados; en la cosmovisión campesina-indígena comunidad, individuo y naturaleza son partes de una totalidad. Esa clave epistémica nos traslada a las preguntas de cómo conocemos, dando paso a nuevos canales de percepciones, escritura e intervenciones.

En este artículo, nos propusimos plasmar la incidencia de la Universidad en el ámbito de la ruralidad, con algunos elementos teóricos e interrogantes como guías para continuar construyendo una forma de transitar el mundo académico. Tomamos como referencia el nacimiento del Movimiento Campesino de Córdoba como hecho político que subvierte el orden social en territorios campesinos y que advierte la estrategia de apropiación de la tierra por el modelo del agronegocio que desembarca con semillas transgénicas en manos del menemismo y se va profundizando a medida que se profundiza la pobreza estructural, que implosiona en 2001. En ese país convulsionado entran en contradicción las formas de hacer política, pariendo nuevas identidades colectivas desde las rutas, las villas, asentamientos urbanos, los barrios de pueblos alejados y comunidades silenciadas.

Esa identidad y acción de trashumar las historias originarias propias, familiares, comunitarias y los territorios campesinos a la academia se revela en la Universidad a través de seminarios, proyectos de extensión, centros de prácticas vinculados a la campesinidad e indigenidad, con la necesidad de formar profesionales que incorporen en la experiencia universitaria la ruralidad como posible campo de acción laboral y colaborativo con las organizaciones. Esa articulación con el territorio, permite asimismo que el reconocimiento de los derechos de campesinas y campesinos estén en debate y agenda de las facultades. Asimismo las experiencias del Movimiento en la universidad, en charlas o conversatorios impulsan a configurar una institución con apertura a la palabra popular, a otros modos de decir, a una poética rebelde de las opresiones y a la pulsión de retomar el guante de la historia por la campesinidad.

Como trabajadoras sociales accionamos en la exigibilidad de derechos y en la reparación histórica de territorios ancestrales rurales y rururbanos en cada práctica e intervención desde perspectivas críticas y decoloniales. Así, estas experiencias vivenciales y teóricas nos permiten pulverizar prejuicios en relación a la pobreza en la ruralidad corriendo la barra urbana y de desarrollo como paradigmas que aún persisten en las instituciones estatales que miden pobreza con indicadores y metodologías que expulsan la vida campesina.

Reforzar estas vinculaciones, las búsquedas de viejos-nuevos conceptos, incorporar dimensiones que nos develan los territorios en constante transformación y movimiento es una apuesta al fortalecimiento de la profesión, como así también, la voluntad de la Universidad de arribar y crecer en los territorios del interior provincial con las connotaciones que venimos desarrollando.

Lo cierto es que, pese a lo construido desde la universidad y específicamente la carrera de Trabajo Social con las organizaciones campesinas, el pedido por completar equipos técnicos territoriales para abordar la cuestión agraria continúa siendo un desafío. En efecto, podemos confirmar que las políticas sociales son implementadas por escasos cuerpos profesionales y, si bien se han descentralizado algunas instituciones de la capital provincial, se establecen en cabeceras departamentales con amplios territorios a cubrir; por ende, con intervenciones sobre las emergencias y urgencias, sin lugar a la promoción de derechos y con casi nulos abordajes comunitarios in situ. Podemos reflexionar que al desconocer los territorios, las maneras de

habitarlos, producirlos y cuidarlos se produce una ausencia dialógica entre profesionales y las familias campesinas.

Por otro lado, el Estado provincial y los Estados locales profundizan contrataciones precarias, sin acceso a derechos laborales, salarios diferenciados entre el interior y las grandes ciudades, con multiplicidad y sobrecarga de intervenciones. En todo esto hay una coherencia con el modelo económico de despojo de estos territorios, con escaso incentivo hacia las profesiones sociales para radicarse en las zonas rurales o rururbanas.

La vuelta al campo como estrategia política de las organizaciones también debe ser contemplada por la Universidad tanto en la formación como en el rol de vinculación con el Estado y los movimientos socioterritoriales. Por esta razón sostenemos la profunda convicción de que estas humildes pero profundas experiencias de diálogos reconstruyen para nosotras la “cuestión social agraria”, estas experiencias y recorridos de la carrera de grado en territorio rural condensan conocimientos en torno a la campesinidad y al desarrollo de miradas integrales e históricas desde donde intervenir y promover la capacidad de acciones dialógicas para construir un relato a partir de la retroalimentación con estos sujetos colectivos y con nosotras en el campo disciplinar que abrazamos.

### Referencias bibliográficas

Aznares Carini, Gala y Gamboa, Mariana (2019) Políticas de ausencias, una receta neoliberal para la ruralidad. En Nazareno, Marcelo; Segura, María Soledad y Vazquez, Guillermo (Editores): *Pasaron Cosas Política y Políticas Públicas en el Gobierno de Cambiemos*. Ed Brujas UNC, Córdoba.

Britos, Nora (2006) *Ámbito profesional y mundo del trabajo. Políticas sociales y Trabajo Social en los noventa*. Ed. Espacio. Buenos Aires.

De Sousa Santos, Boaventura (2006) *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales- UNMSM. Lima.

Fraser, Nancy (1991) “La lucha por las necesidades” *Rev. Debate Feminista*. Año 2, Vol. 3, México.

Laclau, Ernesto y Mauffe, Chantal (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Segunda Edición. Buenos Aires: Fondos de Cultura Económica.

López Gil, Silvia (2014) *Ontología de la precariedad en Judith Butler*. Repensar la vida en común. En *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, N° 34. UNED, Madrid

Mañano Fernandes, Bernardo (2008). *Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales*. Recuperado de: [www.prudente.unesp.br/dgeo/nera](http://www.prudente.unesp.br/dgeo/nera). UNESP.

Rancière, Jacques. (2007) *El Desacuerdo. Política y filosofía*. Nueva Visión. Buenos Aires.

Segato, Rita (2013): *El sexo y la norma: frente estatal, patriarcado, desposesión, colonidad*. *Revista Estudos Feministas*, vol. 22, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 593-616. Universidade Federal de Santa Catarina Santa Catarina, Brasil.

Segato, Rita (2015) La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda. Prometeo Libros. Buenos Aires.

Segato, Rita (2018) Contra-pedagogía de la crueldad. Prometeo Libros. Buenos Aires.

### Cita recomendada

**Bainotti, A. y Gamboa, M.** (2020). ¿Qué relato histórico construimos como trabajadoras sociales en la ruralidad? *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*. 3 (Nro. Especial 2). 91-101. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/30279>

Esta obra está bajo la licencia Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. La que permite compartir, copiar, distribuir, alterar, transformar, generar una obra derivada, ejecutar y comunicar públicamente la obra, siempre que: a) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); b) se mantengan los mismos términos de la licencia. La licencia completa se puede consultar en: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

### Sobre las autoras

#### Antonella Bainotti

Argentina. Licenciada en Trabajo Social. Adscripta en la Cátedra Teoría Espacios y Estrategias de Intervención II. Investigadora. Referente de Prácticas en MCC y Becaria en Extensión. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba (FCS-UNC). Correo electrónico: [antonella.baainotti@gmail.com](mailto:antonella.baainotti@gmail.com)

#### Mariana Gamboa

Argentina. Licenciada en Trabajo Social. Profesora Asistente de la Cátedra Teoría Espacio Estrategia de Intervención II y de Intervención Pre Profesional (FCS-UNC). Investigadora y Extensionista Coordinadora del Programa de Extensión Ruralidades Derechos y Conflictos Campesinos Indígena FCS. Correo electrónico: [mgamboa@unc.edu.ar](mailto:mgamboa@unc.edu.ar) y [ruralidades@fcs.unc.edu.ar](mailto:ruralidades@fcs.unc.edu.ar).

# Haciendo historia en lo institucional desde el trabajo social

*Making history in the institutional from social work*

**Gabriela Rotondi, Dolores Verón, Lilian Gregorio,  
Paula Gaitán, Fabiana Visintini y Mayra Peña Barberon**

Fecha de presentación: 16/06/20

Fecha de aceptación: 10/08/20

## Resumen

Este trabajo tiene la intencionalidad de compartir una experiencia realizada desde la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV -Instituciones- de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales (FCS), Universidad Nacional de Córdoba a través del "Programa la Universidad Escucha a las Escuelas" (PUEE). El programa surge en 2001 desde un diálogo público entre instituciones educativas que plantea la recepción de demandas que evidencian malestar/conflicto en el marco de un contexto en crisis. Las respuestas que implementamos se respaldan en una trayectoria que da cuenta de procesos de construcción, gestión e interacción entre el equipo docente y las instituciones públicas. A partir de los encargos institucionales se definen los centros de prácticas académicas; una relación que se materializa en convenios de colaboración entre la FCS y organizaciones estatales o de la sociedad civil. Por medio de este acuerdo formal, el equipo de cátedra y grupos de estudiantes de Trabajo Social diseñan e implementan dispositivos de intervención que operan en dos dimensiones: a) responder a la necesidad que originó la demanda en términos de prácticas instituyentes; b) transitar su proceso de aprendizaje sobre las posibilidades, desafíos y límites de la

## Abstract

This work has the intention of sharing an experience carried out from the Chair Theory, Spaces and Intervention Strategies IV- Institutions- Bachelor of Social Work, Faculty of Social Sciences (FCS), National University of Córdoba through the Program the University Listen to the Schools. The program arises in 2001, from a public dialogue between educational institutions, which raises the reception of demands that show discomfort / conflict in a context in crisis. The responses, which we implement, are supported by a trajectory that accounts for processes of construction, management, and interaction between the teaching team and public institutions. From the institutional commissions the centers of academic practices are defined; a relationship that materializes in collaboration agreements between the FCS and state organizations or civil society. Through this formal agreement, the teaching team and groups of social work students design and implement intervention devices that operate in two dimensions: a) respond to the need that originated the demand in terms of instituting practices; b) go through their learning process about the possibilities, challenges and limits of the intervention of Social Work in institutional organizations. 19 years after its creation, we share reflections on the journey traveled from the PUEE also in a context of crisis, this time not

102

intervención de Trabajo Social en organizaciones institucionales. A 19 años de su creación, compartimos reflexiones sobre el trayecto recorrido desde el PUEE, también en un contexto de crisis, esta vez ya no solo nacional.

*only national.*

## Palabras clave

Historia, instituciones, demandas, intervención.

## Keywords

*History, institutions, demands, intervention.*

## Historizando

Recuperamos el “Programa la Universidad Escucha a las Escuelas” (PUEE), a 19 años de su creación (2001/2020); espacio en el que venimos trabajando en términos de mediación para el aprendizaje de las/os estudiantes que cursan la materia, los diversos contextos de aprendizaje atendiendo a sus demandas sociales, y aquellas demandas que realizan las políticas públicas desde el espacio escolar al equipo de cátedra. Nuestro punto de partida es la relación del programa con los contextos cordobeses y se remonta a una lectura iniciada en 2001 sobre las crisis institucionales que operaban en las escuelas en ese momento de hiperinflación en Argentina y en el cual se les solicitaba una cuestión particular: correrse de su misión de educar y abocarse a “alimentar”<sup>1</sup>.

El programa sostiene las Prácticas Académicas y de Aprendizaje en Servicio que la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención Institucional realiza, operando además en sinergia entre docencia, investigación y extensión universitaria<sup>2</sup>. Desde allí se definen centros de práctica para las/os estudiantes de la carrera a fin de realizar una intervención social institucional desde demandas presentadas por escuelas públicas de la ciudad de Córdoba, gran Córdoba y localidades vecinas al departamento Capital, al inicio de cada periodo académico. Intervención que por otra parte se articula entre docentes, trabajadoras/es sociales y entrenamiento de estudiantes.

Entendemos que la relación Universidad-sociedad, se expresa considerando que no solo podemos pensar los problemas y alternativas de solución; sino que estas últimas, forman parte de una construcción en espacios donde se haga posible la “ecología de saberes” (Bonaventura de Sousa Santos, 2009), que implica una epistemología de intercambios que permita construir un

---

<sup>1</sup> Este asunto fue estudiado en detalle posteriormente entre 2004/2005 abordando las necesidades que plantean las demandas de intervención al trabajo social. Res. 197/05 y Res.123/04 SECyT-UNC.

<sup>2</sup> Esta temática ha sido abordada por el equipo en diversos trabajos donde enfatizando una de las funciones u otras abordamos la “noción de sinergia”. La sinergia de las funciones universitarias y los aportes a la interdisciplina de Rotondi y Gaitán, 2013, De la demanda social a sinergia de funciones Rotondi, Gabriela; Fonseca, Cristina y Verón Dolores, 2012; La Universidad escucha las escuelas: balance de una acción sinérgica, Rotondi, en Revista +E versión digital, Santa Fe, Argentina: Ediciones Universidad Nacional. 2016, entre otros.

conocimiento nuevo y propuestas integrales, viables y sostenibles, en contextos de malestar y conflicto institucional, lo cual constituye nuestro escenario cotidiano.

El hecho de que hoy en nuestro medio cordobés se puedan trabajar pedidos de intervención a la cátedra, no significa que haya sido la vía o el formato en estos casi veinte años. Lo que hoy recibimos como demandas de instituciones que evidencian un malestar, conflicto e inclusive una crisis institucional, se respalda en procesos que se han ido acompasando, donde la demanda ha tenido procesos de construcción, gestión e interacción entre el equipo y las instituciones de nuestro medio.

Los espacios institucionales plantean una posibilidad para el abordaje de la problemática social que allí transcurre, y el estudio de la teoría, espacios y estrategias de intervención en instituciones abre posibilidades para la disciplina Trabajo Social, aportando además en la formulación y desarrollo de estrategias profesionales particulares con nuevas perspectivas interventivas.

Relevamos demandas que aparecen en lo social, en espacios particulares, como la escuela. En aquel momento, el hambre, la desocupación, las/os nuevas/os pobres, aparecían en escena y el dispositivo escolar y sus actoras/es no eran suficientes para atenderlos. El problema social se presentaba en uno de los pocos refugios públicos que quedaban, la educación. Hoy relevamos nuevamente la problemática social ingresando a la escuela, en medio de un contexto de pandemia que encuentra escuelas bajo otros formatos de acción y a puerta cerrada, sin embargo este será tema de otro trabajo.

Entre el 2005 y 2015, las manifestaciones que emergieron en el espacio escolar tuvieron que ver con otros contextos y momentos socio-históricos, que expresaban nuevos abordajes de problemáticas como la alimentación en la escuela, la educación sexual integral y cuestiones ambientales. El desafío en ese momento consistió en generar conocimientos y de-construir saberes y prácticas, asumiendo una perspectiva de derechos, aportando a mecanismos institucionales que, frente a la presencia de nuevas normativas, requerían ser repensados.

En los últimos años las demandas giraron fundamentalmente en torno a temáticas de abordaje de la convivencia, formación de centros de estudiantes, educación sexual integral, violencia en el noviazgo, derechos ambientales; siendo un proceso que ha tenido sus propios recorridos.

### *Formación teórico-práctica*

En los fundamentos académicos del programa afirmamos que la complejidad de la trama de nuestra sociedad y el contexto social, político, cultural y económico plantea conflictividades, fragmentaciones y rupturas en las instituciones y organizaciones sociales, fragilizando y generando impactos. Estos impactos operan en las condiciones objetivas y subjetivas de búsqueda tanto en misiones como en proyectos institucionales. Reconocer y comprender el malestar, conflicto y crisis de las instituciones nos abre el camino al estudio de las mismas,



iniciando la tarea desde la demanda institucional planteada al Trabajo Social, y desarrollando procesos interventivos en estos espacios sociales, que luego son reconstruidos.

En este sentido, recuperamos los objetivos del programa:

1. “Desarrollar servicios académicos y extensionistas desde procesos de intervención institucional en escuelas públicas de Córdoba (capital e interior) vinculados al abordaje de problemáticas sociales que se instalan en el espacio educativo y que son factibles de abordar desde el Trabajo Social.
2. Desarrollar proyectos de investigación vinculados a la realidad educativa y las problemáticas sociales presentes en la escuela.
3. Facilitar procesos de reflexión y transferencias de investigación en las escuelas públicas, involucrando los diversos actores institucionales a los fines de desarrollar estrategias de articulación escuela / universidad para resolver problemáticas concretas incidiendo conjuntamente en políticas públicas.
4. Producir herramientas para el abordaje de problemas sociales en las escuelas que facilitan los aportes universitarios y permitan la construcción conjunta de materiales entre los actores universitarios y los actores participantes de las escuelas” (Rotondi y otros, 2015:3).

Desde la docencia, nuestro objetivo general plantea que las/os estudiantes comprendan la viabilidad del Trabajo Social -como disciplina de las Ciencias Sociales- para intervenir en instituciones y organizaciones ante situaciones de malestar, conflicto y crisis, planteando diagnósticos y construyendo estrategias institucionales de abordaje específico vinculadas a las acumulaciones de la disciplina. Nuestra trayectoria y las producciones surgidas desde las funciones de investigación y extensión aportaron en esta línea de sinergia. A nivel de entrenamiento, además de la mirada de estudiantes, la perspectiva de las instituciones con foco en la intervención desde una posición externa, constituye una novedad que se aporta desde el programa.

Se propone un encuadre desde la práctica académica que dé inicio a un proceso interventivo con una lectura contextual de las instituciones, presentando propuestas y reconociendo alcances posibles, tomando como referencia las demandas presentadas por diversas/os actoras/es institucionales, leyéndolas en un contexto particular. Además, atendiendo a diferenciar las jerarquías de las voces institucionales que buscan resolver problemas específicos en la escuela.

La recepción de las demandas está a cargo del equipo docente de la cátedra, lo que implica analizar la viabilidad de los espacios de intervención para nuestras/os estudiantes y realizar los primeros acuerdos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. La institucionalización de las prácticas académicas posteriormente deriva en la formalización mediante convenios desde la Facultad de Ciencias Sociales con las instituciones.

Ahora bien, ¿qué demandan las instituciones escolares al Trabajo Social?

Entre 2001 y 2019, y según datos de la casuística construida en la cátedra, el programa atendió 428 demandas, y han tenido focos temáticos que dependieron del momento histórico particular. Inicialmente la demanda referiría a requerimientos de organización para responder a necesidades básicas de la población estudiantil: vestimenta, medicación, alimentación. También aparecían demandas relacionadas a diagnósticos institucionales y a la reformulación del proyecto institucional. Posteriormente y a partir de nuevos marcos legales como la Ley Nacional de Educación (2006), normativas relacionadas a convivencia, centros de estudiantes, educación sexual integral (Ley Nacional N°26150), niñas, niños y adolescentes (Ley N° 26021), las demandas planteadas se vinculaban a la construcción de dispositivos que posibilitaran la comprensión y la mediación que la escuela tendría que hacer desde estos marcos.

Desde la casuística construida podemos dar cuenta que: el 34% de las demandas atendidas se relacionan con situaciones de violencia, convivencia y/o relaciones conflictivas; el 22% con la organización de centros de estudiantes, consejos escolares, participación juvenil; un 11% con educación sexual integral; otro 11% con reformulación y/o revisión del proyecto institucional. Como lo más significativo, podemos mencionar que en estos últimos años, comenzaron a recibirse demandas relacionadas a la temática de medio ambiente, consumo problemático de sustancias y trabajo en redes.

### *Interviniendo desde el trabajo social*

Toda propuesta surge en un contexto socio-histórico y marca diversos trayectos y trayectorias que tal vez podemos objetivar luego de recorrerlos. El programa surge en un momento donde el impacto de las crisis socio-económicas en nuestro país se expresaba en sujetos e Instituciones. Y entre ellas, la escuela era tal vez la institución más demandada socialmente.

Silvia Plaza realizando una lectura de la situación de las instituciones, señala que:

“La década del 90 abrió profundos interrogantes sobre el destino y sentido de las Instituciones, especialmente de instituciones tales como educación, salud y justicia, provocando una instalación de la amenaza de otro tipo a la conocida en la dictadura, que es la amenaza de la pérdida del trabajo, del status adquirido y de las trayectorias logradas hasta ese momento” (Plaza, 2010: 50)

Desde el Trabajo Social, Margarita Rozas (2010) aporta que, de diferentes formas, estos acontecimientos penetraron en las Instituciones constituyendo campos problemáticos. La autora señala que puede comprenderse la intervención como campo problemático, en la medida en que ésta se constituye en el escenario cotidiano donde se objetivan las manifestaciones de la cuestión social y se reconfigura el mundo social de los sujetos. Esto implica la lectura del proceso de la sociedad en tanto lógica invertida en la cual se genera la cuestión social que debe ser resignificada en el contexto histórico particular. Este proceso de resignificación permite instalar

bases sobre las cuales se define el campo problemático, a su turno, dicho campo se nutre de las manifestaciones de la cuestión social expresadas por los sujetos como demandas que constituyen el punto de partida de la intervención. Esta demanda siempre fue un componente necesario, lo que cambia es el marco de explicación de las mismas según sea el territorio, contexto, momento histórico y quienes portan o leen la demanda a la hora de vincularla al trabajo social.

Siguiendo a Bourdieu (2003), una clave en la demanda y su construcción es la mirada profesional desde la posición que se ocupa y el posicionamiento que se asume, lo cual involucra diversos elementos de análisis. La comprensión del contexto socio-histórico-político-económico-cultural e institucional y sus lecturas teórico-epistemológicas y políticas sobre las que se diseña la Intervención Profesional requieren ser analizadas para comprender las diversas maneras en que lo macro repercute en las instituciones educativas.

Por otra parte, el contexto es una de las dimensiones de análisis al definir una intervención institucional y gravita a la hora de poner en diálogo los discursos de las/los actores institucionales. En efecto, aparecen problemáticas complejas generando interrogantes en torno a las lecturas que se van construyendo, situaciones y conflictos presentes en el espacio particular de la escuela, que se constituyen en demandas de intervención y se expresan con mayor crudeza en contextos de crisis societales más profundas.

Ahora bien, desde el trabajo social nos preguntamos: esas demandas ¿son elaboradas desde la institución sin nuestra intervención? ¿Cómo objetivar nuestra propia incidencia en las definiciones que toman las instituciones? ¿Podemos aludir a la no intervención en la construcción de la demanda?

En las instituciones se encuentran presentes malestares, situaciones de conflicto y crisis. Sin embargo, esas lecturas no son unificadas ni tampoco podemos apuntar a una clara formulación de demandas inocuas. Así como solemos preguntarnos sobre la legitimidad de las demandas atendiendo a los actores que operan en las definiciones o pedidos, también se requiere un análisis respecto de nuestro aporte a la hora de construir demandas específicas identificadas por las vías de nuestra intervención y/o investigación. Y en este sentido vale señalar, que los procesos de investigación de la cátedra franquean las fronteras de las escuelas por las vías de la extensión, transferencia y aun por las prácticas pre-profesionales de nuestras/os estudiantes. En ese sentido tendremos que hacernos cargo de nuestros aportes e incidencia a la hora de poner a dialogar las demandas.

Por otra parte, el malestar institucional frente a la presencia de problemas que “los excede” en el escenario escolar, implica y nos implica en intervenciones que demandan marcos conceptuales, concepciones de sujeto y perspectivas desde donde mirar y leer los problemas sociales. Por muchos años los problemas escolares fueron resueltos desde el dispositivo escolar dejando los problemas sociales tras las puertas. Esto se daba atendiendo a una misión específica de las instituciones escolares que operaba desde sus propios saberes y dejaba para otros actores e instituciones otras cuestiones. Pero los problemas sociales tocan la puerta de la escuela y las

nuevas legislaciones operan en el entramado escolar buscando respuestas, como por ejemplo la Ley de Educación Sexual Integral. En tal sentido, movilizan los atravesamientos del contexto, pero sobre todo, moviliza el tratamiento de derechos vinculados a niñas/niños y adolescentes que involucra a los adultos desde su posicionamiento en la escuela. Es este un nudo de articulaciones que provoca malestar y dinamiza la búsqueda de satisfactores.

### *Intervención Institucional*

Tal como señalamos en el informe de investigación 2016/2017:

“Sin embargo, para conocer una institución es necesario trascender el plano de lo hablado (aunque no prescindir de él) para introducirnos en la dimensión de lo “hablante”, es decir aquello que rompe con lo habitual, en las contradicciones, fracturas, oposiciones, en las situaciones paradójales de lo hablado. “Lo hablante institucional puede ser asociado con el par complementario de lo instituido que es lo instituyente. Todas las instituciones, aun las aparentemente más estáticas se mueven. Este movimiento está dado por el “juego” por la permanente articulación entre dos dimensiones o planos: lo instituido y lo instituyente” (Kaminsky, 2009: 31) Se trata de movimientos psicosociales. Y esto porque las instituciones son procesos que se mueven, tienen “juego”, lo que implica conflictos, desajustes, es decir todo lo contrario a la armonía y a lo fijo y permanente. El proceso de institucionalización es entonces el producto del interjuego entre lo instituido y lo instituyente.

En este sentido, la intervención institucional apuesta a aportar a que la institución sea sujeto de sí misma. “La autoconciencia institucional supone la toma de conciencia de las instancias institucionales del juego de fuerzas que la atraviesan. La autoconciencia de lo que es, de lo que cree ser y de lo que desea ser; la revelación del plano imaginario articulado en la misma realidad institucional”. Cabe destacar que cuando Gregorio Kaminsky habla de instituyentes se refiere a la transformación de las relaciones sociales. La posibilidad de democratización de las instituciones es entonces la transformación de las modalidades de relacionamiento autoritarias, invisibilizadas por lo rutinario, por nuevos modos de relación instituyentes, democratizantes”. (Informe Académico de investigación proyecto Misión de la escuela y proyecto, prácticas instituyentes y ciudadanía: relaciones y procesos 2016/2017: 13)

El acto fundador de una intervención es la expresión de una demanda (expresión ambigua, en cuanto a necesidades o expectativas a las que la intervención responde) y debe ser distinguida con frecuencia del encargo (formulación más contractual y por lo tanto más jurídica y administrativa), así como ser considerada procedente y respetable para las/os practicantes de la intervención. Hay aquí, en el momento de negociación previo, en el umbral formal de la

intervención que se constituye parte de ella, un trabajo de apreciación y estimación de la situación, de las fuerzas que la estructuran y de las oportunidades de evolución.

Los primeros encuentros entre la Universidad y la Escuela Pública, trataron de ir reconociendo el contexto institucional, el problema y las necesidades, pero también de identificar quiénes están involucrados en el problema desde lo singular y comenzar a dibujar el proceso que las/os estudiantes en equipo desarrollan durante el periodo académico.

Tal vez uno de los mayores logros del Proyecto de investigación mencionado sea la objetivación que el equipo realiza respecto a la construcción de estrategias de intervención en las escuelas que se encuentran bajo el PUEE, particularmente aquellas que plantean relaciones con las políticas públicas.

“Vimos que el desarrollo del proyecto aporta de manera directa a la construcción de estrategias de intervención y nuevos diseños de prácticas profesionales, vinculadas a la construcción de derechos de los sujetos, estrategias tanto de Trabajo Social como de diversas disciplinas de las Ciencias Sociales. Asimismo vemos que las producciones del equipo aportarán a los fines de la incidencia en la formulación y desarrollo de políticas públicas en el ámbito educativo, fundamentalmente aquellas relacionadas con derechos políticos, gremiales, ambientales y civiles particulares relativos a la vida sin violencia. Dando cabida además a acciones de entrenamiento de estudiantes y profesionales jóvenes en investigación, pero también en intervención directa, identificando una especial sinergia a la hora de la construcción de ciudadanía entre diversos derechos que se juegan en el marco de instituciones con misiones acotadas a un derecho particular como la educación” (Informe 2016/2017/:5)

Esta cuestión de la posibilidad de construcción de estrategias de manera directa y de los impactos en la construcción de los derechos nos plantea la necesidad de revisar la cuestión de los espacios gestados y desarrollados a la hora de dar curso a objetivos de intervención concretos.

### *Espacio de encuentro como dispositivo*

El objetivo que nos proponemos en la intervención es la instalación de dispositivos democráticos.

“El concepto de dispositivo se vincula directamente al análisis y a la intervención institucional en el contexto de una organización que ha formulado una demanda. Un Dispositivo es un mecanismo dispuesto de forma especial para la obtención de un resultado vinculado a la posibilidad de resolver aquello por lo que se ha demandado. Se trata de un concepto relacional: quien dispone está a disposición. Quien manifiesta disponibilidad, para ser observado, para hablar y ser escuchado, para reflexionar y poner

en acto la palabra, la idea, el pensamiento...Quien observa y escucha, hace hablar y reflexionar, en todos los casos existe una intencionalidad en relación al resultado buscado y esperado” (Fonseca, 2005:4)

En esta línea, consideramos –historizando– que las demandas al trabajo social desde lo institucional emergen en un momento histórico-social que, según investigaciones realizadas desde la cátedra y la casuística, se expresan en: a. abordar las condiciones estructurales y capacidad de respuesta de la escuela a las problemáticas sociales que atraviesan el escenario institucional, como los problemas de deserción, fracaso y/o repitencia escolar y situaciones de violencia y/o convivencia escolar, las que estarían generando malestar y/o conflicto, en el espacio particular.

Estas condiciones y situaciones plantean al Trabajo Social no solo una demanda de intervención posible, sino además un encuadre particular. Por ello, reconocemos la importancia de posicionarse desde la disciplina en una perspectiva que aborde y dé cuenta de la complejidad con que se presentan las manifestaciones de lo social en los escenarios escolares.

Desde aquel 2001 cuando se inició el programa pasaron los años y, de un país en una crisis generalizada, también se pasó no solo a reconstruir lazos sociales, sino que se promulgaron leyes históricas en beneficio de todas/os las/os sujetos de la población que impactaron en la Educación y que nos desafiaron a acompañar su puesta en práctica. Desde 2015 nuevamente estuvimos en un momento histórico, donde se instaló un proyecto político-social, con orientación neoliberal, cuyas consecuencias en términos de desempleo, pobreza y precarización emergieron e instalaron viejas demandas a las Instituciones.

Carballeda (2010), en términos de intervención, nos aporta que la singularidad de lo micro social o local, implica un espacio-tiempo particular de la situación. Ahora bien, esta peculiaridad habla de una construcción previa a la cual nosotras planteamos comprender desde una historia y contexto como dimensiones.

Asimismo, la intervención social posee de esta forma una cara a veces oculta, y otras, expuesta, que se relaciona con la idea de transformación, libertad y emancipación.

Si en un proceso de conocimiento es posible distinguir al sujeto que conoce, al objeto que es conocido, al movimiento mismo de conocer y a la información que resulta de esa suma de acciones, también la intervención construye una forma diferenciada y similar de acercamiento a ese otro ya no objeto, sino sujeto histórico social.

“(…) Pensar la intervención en lo social como dispositivo, supone un diálogo que abarque diferentes perspectivas de visibilidad, de enunciación, surcos de poder y formas de construcción de subjetividad que se ligan a la intervención” (Carballeda, 2010: 49). Acercarnos a instalar dispositivos democráticos, supone poder pensar los diferentes espacios de encuentro desde lo grupal, desde las escuelas (primarias y secundarias y/o todos los niveles que participen en el programa) a través de sus referentes, y poner en diálogo problemas y formas de comprender el acontecer en el espacio particular, buscando alternativas que puedan sostenerse en el tiempo.

### *De la experiencia*

Este dispositivo, se crea en el marco de las prácticas académicas, contiene una dimensión teórica que se desarrolla a lo largo del año, cuyos momentos intentan acompañar el proceso de práctica desde la propuesta epistemológica-teórico-metodológica, que a su vez contiene una propuesta de lectura de la demanda, acuerdos, construcción de un plan de trabajo y de analizadores y, finalmente, un momento de devolución.

El programa es un dispositivo de formación y reflexión que constituye una situación pensada y organizada para el encuentro de saberes y experiencias. Poner en común, expresar lo que preocupa, poder ver, ocuparse y ocuparnos. Ante las demandas que recibimos desde la cátedra, nos proponemos aportar buscando colectivamente alternativas posibles y sostenibles en el tiempo. Poder contar con espacios colectivos donde, en base a agendas, se traten temas y se piense en alternativas más allá de la enunciación de los problemas cotidianos permite reconocerse y reconocer posibilidades y límites de tratamiento de lo social en los espacios particulares.

La presencia de problemas sociales requiere del trabajo en redes ya que con los recursos propios la escuela no puede abordarlos. La necesidad de capacitación a fin de poder transversalizar contenidos de educación sexual, la información sobre derechos de niñas y niños, la formación de centros de estudiantes, entre otras, constituyen a la/el "otra/o" como sujeta/o de derechos. El registro de las posibilidades y límites en lo local del contexto particular que las/os atraviesa y que implica el trabajo en red, de alguna manera, va revelando otras miradas, otros caminos a los que se puede apelar.

### *Juventudes y derechos*

Este es uno de los primeros ejes de acumulación en torno a los cuales se trabajó desde el PUEE en esta sinergia docencia-investigación-extensión. Principalmente, se ha indagado/intervenido desde este dispositivo en la participación juvenil y su agremiación en Centros de Estudiantes de escuelas públicas de nivel medio de la Provincia de Córdoba.

En el último año (2019), las demandas recibidas desde las escuelas apuntaron tanto a la consolidación de centros de estudiantes como a la creación de otros tipos de espacios de participación de jóvenes. Es importante destacar que las demandas fueron elaboradas por autoridades adultas de las instituciones (directora y/o coordinadoras/es de curso). En todos los casos las estrategias diseñadas por las/os estudiantes en sus grupos de práctica tuvieron como objetivo generar participación juvenil hacia adentro de las organizaciones/escuelas. Para ello las acciones interventivas fueron dirigidas a posibilitar el surgimiento de espacios organizativos, favorecer el entrenamiento en formas de participación y en algunos casos, acompañar la formalización de espacios gremiales como los centros de estudiantes.

En este camino se presentan diferentes desafíos a los grupos de prácticas; uno de los más importantes consiste en posicionarse frente al encargo realizado por personas adultas que asumen roles directivos y de coordinación, y posibilitar que emerja la mirada de las/os jóvenes a la hora de construir la demanda. En este sentido, las demandas, que en ocasiones apuntan a cumplir requerimientos formales como la elaboración de estatutos de Centro de Estudiantes o la realización de elecciones, se constituyen en un punto de partida para el diseño de las estrategias que posibiliten la construcción de instancias democratizantes que propicien la participación juvenil.

Por otro lado, el sujeto con el cual interactúan principalmente los grupos de prácticas, que nombramos como juventudes, interpelan e invitan a indagar y formarse teóricamente en torno a temas y problemáticas específicas, nombradas y vivenciadas por las/os jóvenes, como lo son el consumo problemático de sustancias, las políticas represivas del Estado hacia las juventudes, la sexualidad y los feminismos.

Otro desafío, se presenta a la hora de pensar la continuidad de los espacios de participación luego de finalizado el proceso de práctica pre-profesional (cuando estos espacios tienen un menor grado de formalidad, como espacios de taller extra áulicos), son las dificultades para realizar tareas de acompañamiento de estos procesos asumidas por la organización-escuela. En este sentido, el PUEE presenta la potencialidad de realizar un nuevo proceso de intervención, en caso de que la escuela lo demande nuevamente.

### *En el marco de la Educación Sexual Integral*

Los encargos relativos a la Educación Sexual Integral (ESI) giran en torno a muy variadas preocupaciones, desde la necesidad de cumplir con los requerimientos ministeriales sobre tratamiento de la ESI en las escuelas, hasta la iniciativa de incorporar metódicamente los ejes de la ESI en las currículas de cada asignatura. Se nos solicita también abordar las resistencias y objeciones de la comunidad educativa sobre la implementación de la ESI en las escuelas, o responder a las solicitudes de estudiantes sobre el tratamiento en el ámbito escolar de temas relativos al cuidado del cuerpo y las ITS.

En este sentido, intervenir en las organizaciones a través de demandas que se encuadran en la ESI nos obliga a pensar inicialmente en los modos de subjetivación que socialmente hemos construido y consolidado sobre la sexualidad.

La ley N° 26.150 creó en 2006 el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, instrumento jurídico a través del cual se reconoce a toda niña, niño y adolescente de cualquier lugar del país, el derecho de recibir a lo largo de su trayectoria escolar una educación en sexualidad que contemple el variado conjunto de dimensiones -los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos- que la componen.

Mattio (2018) identifica a la institución escolar como una de las tecnologías más precisas con las que el dispositivo colonial nos ha subjetivado como sujetos (a)sexuados. Asociada al derecho y a



la medicina, la educación ha funcionado como una tecnología biopolítica de normalización que ha disciplinado los cuerpos (hasta volverlos dóciles y productivos), y que ha regulado las poblaciones hasta volverlas mayormente previsibles en su comportamiento (Foucault, 1977).

Pensar la intervención en organizaciones institucionales –en particular escolares– desde una matriz instituyente, consiste inicialmente en considerar la capacidad de cada niña, niño y adolescente para tejer una narrativa sexo-genérica propia. Permite concebir la ESI como un ejercicio de proliferación de nuevos significados, que confía en la capacidad de los sujetos para adquirir sentidos novedosos e inclusivos que constituyan una promesa política continua.

Desde una práctica analítica del Trabajo Social en organizaciones escolares, la ESI nos brinda la oportunidad de examinar críticamente los patrones con los que determinamos las superficies y circunscribimos los límites de nuestra propia corporalidad, en particular, las matrices desde las que leemos su dimensión sexuada.

Los espacios de intercambio y discusión, únicos dispositivos que legitiman las construcciones colectivas, requieren de marcos de convivencia que superen las diferencias erigidas desde posiciones conservadoras. No casualmente las tradiciones morales han tratado de identificar la formación en derechos que propone la ESI con posiciones fanáticamente unilaterales, estigmatizadas bajo una estética “monocromática”. Como plantea Flores (2016), el contexto actual nos impone ensayar reflexiones comunitarias que permitan “potenciar culturas sexuales más democráticas que reivindiquen la justicia erótica, para que podamos escuchar y hablar tanto del dolor como del goce en nuestras aulas” (2016: 29).

La potencialidad de la ESI, leída en estos términos, supone también una pedagogía crítica que permita discutir las condiciones regulatorias y sancionatorias respecto de los cuerpos, las identidades y los afectos; y, por tanto, involucrar consecuencias ético-políticas capaces de “desarticular las formas de vida mercantilizadas y asépticas promovidas por la retórica neoliberal” (Flores, 2016: 17).

### **Ambiente: derechos y problemáticas territoriales**

La inclusión del ambiente como tema de preocupación e intervención tiene una trayectoria que se remonta a los encuentros de centros de estudiantes realizados entre 2006 y 2010 realizados en la cátedra<sup>3</sup>. Reconocemos las primeras acciones en los espacios de Encuentros de Centros de Estudiantes donde una de las temáticas abordadas era la discusión de la Ley de Ordenamiento Territorial del Bosque Nativo en 2010. Este era un tema demandado directamente por jóvenes

---

<sup>3</sup> Proyecto de investigación Participación – agremiación juvenil de centros de estudiantes de escuelas públicas y construcción de ciudadanía 2012. Proyecto Centros de estudiantes: procesos de institucionalización y aporte a la ciudadanía. SECyT 2010. Proyecto de transferencia/ investigación: Universidad y Escuela Pública: conflictividad y violencia en la escuela, debates y abordajes. PROTRI 2008. Premiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba y desarrollado durante 2009 – 2010.

participantes, quienes quizás por una impronta generacional manifiestan una gran sensibilidad por el mismo. Asimismo la articulación con docentes de la Facultad de Agronomía y el seguimiento de becas de extensión conjuntas fue parte del camino de integración de la temática en esa época.

Pensar en los conflictos ambientales implica necesariamente introducirnos en una complejidad de atravesamientos en que se intersectan conceptos como territorio, ciudadanía, políticas públicas y acciones colectivas, entre otros. En ese sentido, las luchas sociales por la definición del ambiente se juegan en territorios particulares y asumen diferentes características, aunque haya hilos que hilvanan sus sentidos alrededor de la definición de un modo de vida diferente al que intenta imponer la lógica neoliberal. Así es que tanto en el ámbito urbano como en el ámbito de las localidades serranas de Córdoba, nos encontramos con diferentes escenarios y sujetos desde los que se generan demandas o bien propuestas de la cátedra para la intervención institucional. Respecto a lo anterior, es interesante la reflexión de Saccucci, E. (2019) sobre el contexto en que se enmarcan las disputas ambientales:

“Las luchas por la tierra en América Latina se relacionan con el territorio y el ambiente; la modificación en el patrón de acumulación mundial que implicó el pasaje del capitalismo fabril al capitalismo financiero, es decir, hacia el neoliberalismo, significó el cambio de los territorios, sujetos y poblaciones (Zibechi, 2003) y su forma de gobierno (Lorey, 2016). Las relaciones sociales se vieron alteradas y el territorio asume, ahora, nuevos sentidos y dimensiones, tanto para el capital como para los sectores populares” (Saccucci, 2019:978).

A raíz de un evento crítico como fueron las inundaciones en Sierras Chicas en el año 2015, realizamos una propuesta de intervención en escuelas primarias y secundarias de la zona afectada a fin de poder tramitar institucionalmente esta problemática. Es necesario decir que, de acuerdo a los principios del PUEE trabajamos con un proceso metodológico de construcción de la demanda junto a los sujetos que habitan las organizaciones, y no todas las escuelas priorizaron la cuestión ambiental para acordar la intervención pre-profesional de nuestras/os estudiantes. En este sentido, poder analizar al ambiente como una construcción social, cultural, histórica y política, habilita y habilitó a pensar en las formas como cada actor social comprende o interviene en el tema, los intereses en juego y los modos como las desigualdades sociales –previas a las catástrofes- generan a su vez formas diferenciadas de vivir (y padecer) la cuestión ambiental. Las estrategias de intervención fueron de tipo diagnósticas, a fin de relevar el punto de vista de niños y niñas acerca de las inundaciones y su vínculo con el cuidado del ambiente, también se implementó una estrategia de formación para docentes en articulación con estudiantes y

profesores de diferentes disciplinas de la UNC como agronomía y biología<sup>4</sup>, dada la necesaria interdisciplinariedad que el tema ambiental requiere. En relación a la Extensión, en ese mismo proceso se llevaron adelante espacios de formación disciplinaria en la que participaron diferentes actores, tanto del ámbito académico como docentes de diferentes asignaturas y estudiantes, además de profesionales e integrantes de organizaciones sociales<sup>5</sup>.

En esta línea, tanto las inundaciones como las diferentes problemáticas ambientales que ocupan la agenda sociopolítica de Córdoba pueden ser consideradas un analizador social, es decir, un fenómeno que devela los resortes ocultos del poder en la sociedad.

También, desde 2017 hemos abordado la cuestión ambiental en un territorio urbano de la Ciudad de Córdoba, denominado "Pueblo Alberdi" (que reúne los barrios Villa Páez, Marechal, Alberdi y Alto Alberdi). Las problemáticas ambientales que preocupan y ocupan a las organizaciones se vinculan a las decisiones en torno a las formas de ocupación del territorio. Ello, porque al ser un sector cercano al centro de la ciudad se viene produciendo un proceso de "gentrificación", es decir un proceso por el cual algunas zonas urbanas son consideradas valiosas para los intereses del mercado inmobiliario y por tal motivo, se generan diferentes acciones de expulsión de sus habitantes originales. Como resultado de lo anterior se derivan problemas de cloacas y basurales a cielo abierto, inundaciones, deterioro de los espacios públicos como plazas y costanera del río Suquía.

Ante esto las organizaciones de vecinas/os han elaborado diferentes acciones como articulaciones con algunas/os agentes de la Universidad Nacional de Córdoba, entre quienes nos encontramos. Las organizaciones vecinales constituyeron en 2019 la Red Pueblo Alberdi, donde se nuclean múltiples entidades (centros vecinales, huertas comunitarias, escuelas, clubes, etc.). Desde ese espacio colectivo se planteó un encargo a la cátedra para aportar a la vinculación entre la Red y las escuelas de la zona, a partir de un proyecto denominado "Habitando el espacio público", que incluye una propuesta educativa que integra cuestiones ambientales y patrimoniales ligadas al territorio.

En esta disputa de sentidos, nos preguntamos desde la Cátedra cuál es el posicionamiento de la disciplina Trabajo Social en la dimensión ambiental de la cuestión social. Al respecto, en 2019 un equipo de estudiantes realizó un análisis de la institución ambiente, en tanto conjunto de significaciones sociales. Este trabajo aportó a la sistematización de herramientas conceptuales y a la identificación de diferentes corrientes epistemológicas y teórico-metodológicas sobre el tema. Como estrategia de intervención, además, se realizaron articulaciones con la Comisión de Ambiente y Sociedad del Colegio de Profesionales de Servicio Social de la Provincia de Córdoba.

---

<sup>4</sup> Proyecto Inundaciones en sierras chicas, (2016) Director Gabriel Saal, Co-dir. Gabriela Rotondi Programa de Becas a Proyectos de Extensión, SEU-UNC Enzo Rossi y Marcos Mignolo (becarios, Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales).

<sup>5</sup> Foro "Problemática ambiental: Una construcción social y política" Colegio de Profesionales en servicio Social de la Provincia de Córdoba y la Cátedra TEEI IV de Trabajo Social. IV Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social, 12 de junio de 2015, y Curso de extensión año 2016.

En esta línea, consideramos que la posibilidad de que la disciplina Trabajo Social se posicione como un actor social legitimado en las disputas por la definición del ambiente y las políticas públicas involucradas, dependerá de la formación y construcción de discursos colectivos al respecto.

### *Mirar los conflictos y la violencia en los escenarios escolares*

Cuando nos proponemos abordar la convivencia como desafío de la escuela, surge ineludiblemente asociada a la violencia en el ámbito escolar como una de las manifestaciones más notablemente denunciada y problematizada en las escuelas. Si bien es un término ambiguo es necesario hacer algunas demarcaciones. Tomamos aquí como referencia el Observatorio de la Violencia en las Escuelas<sup>6</sup> que define la multiplicidad de las violencias.

Entendemos entonces así la importancia de problematizar junto a docentes, estudiantes y actoras/es institucionales las definiciones de lo que entendemos por violencia. Por eso, es necesario conocer las representaciones culturales de las violencias y sus modalidades aceptables (y no aceptables) para abordar y resolver los conflictos que esa comunidad educativa particular construye y reproduce.

En primera instancia, el abordaje de la convivencia requiere una mirada de las subjetividades que se dan en las relaciones sociales que conforman la comunidad educativa. En este sentido, lo que está en juego es siempre mucho más de lo que la escuela en sí como dispositivo institucional puede abordar, es decir no versa sólo sobre lo estrictamente educativo, sino que cuestiones de ciudadanía, salud, trabajo, alimentación, género, sexualidad (por nombrar algunas) también son parte de las cuestiones que se ponen en reproducción y producción social de representaciones (saberes e imaginarios). Por lo que la escuela, es también un dispositivo que puede producir otras subjetividades a través de las prácticas sociales.

En segunda instancia, el abordaje de la convivencia requiere modos de transitar lo colectivo en acuerdos, consensos o disensos gestionados, por lo que el abordaje de la convivencia en las escuelas para el trabajo social requerirá también pensar aspectos de lo cotidiano: horarios, lo permitido y no permitido, responsabilidades y posibles alcances de cada actor, y sobre todo aspectos de los acuerdos de convivencia, el proyecto institucional o el mismo proyecto comunitario (redes locales). Todo esto facilita u obstaculiza un programa de convivencia. Por ello, es clave habilitar las voces, expresiones y acuerdos, y proponer desde las necesidades e intereses.

Otro elemento significativo a la hora de abordar esta temática es mirar los conflictos desde una teoría donde los conflictos son parte de las relaciones. Consideramos que es en la gestión adecuada de los conflictos donde se dan cambios y transformaciones deseables. Por lo tanto, no

---

<sup>6</sup> El Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas es una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional de San Martín.

es posible ni deseable no tener conflictos, lo importante es gestionarlos, generar un proceso comunicativo que los aborde y que haga viables los cambios sin incluir la violencia como forma de resolución. La ausencia de mecanismos institucionales que permitan resolver las situaciones conflictivas que se enfrentan, puede ser en sí una forma de obstáculo para la convivencia.

La violencia tiene muchos modos y dispositivos que deben ser desenmascarados para poder mediar procesos vinculados a la convivencia. Tal como señala el Observatorio de la violencia en las escuelas, la violencia no es una, sino que son muchas. El observatorio reconoce algunos tipos de "malestar", una forma de violencia quizás no abiertamente conflictiva, pero que vacía de sentido el espacio escolar y no permite satisfacer las expectativas que se vuelcan en él. En muchos casos estas sensaciones de malestar dan lugar a conflictos interpersonales porque cada uno de los involucrados hace responsable a los otros de su condición. Aparece como algo de las personas por sus personalidades o modos, pero es debido a la ausencia o falta de mecanismos institucionales que permitan resolver las situaciones que se enfrentan.

La otra forma de violencia que encontramos es, por supuesto, la violencia física propiamente dicha. En este sentido deberíamos indicar que en general las manifestaciones de violencia física son 'importadas' hacia la escuela, pero a veces la violencia escala por falta de mecanismos apropiados para regularla. Otro aspecto a tener en cuenta es que la violencia tiene diferentes orígenes o causas, algunas estructurales, sociales o contextuales (momentos históricos que van permeando en la escuela determinadas situaciones) y otras son propias del dispositivo escolar, es decir que se originan en las relaciones, modalidades y prácticas propias de la escuela. En ambos casos, principalmente en el segundo, lo que debemos destacar es que siempre el mecanismo de gestión del conflicto propio del escenario escolar es el que puede ofrecer alternativas para resolver la violencia. Es la gestión escolar y la dinámica propia de la organización, la que ofrece el terreno adecuado para repensar y cambiar modos.

De esta manera, podemos ver que el abordaje de lo institucional, del propio dispositivo de reproducción cotidiana de la escuela es el que ofrece el potencial de transformación y, por lo tanto, el abordaje institucional es una buena alternativa para transformar la escuela y abordar la convivencia. Se trata de una intervención profesional dirigida a la trama de las relaciones de las personas que constituyen el espacio social que la escuela aporta y vincula desde un objeto de intervención concreto del trabajo social.

## Al Cierre

El neoliberalismo y sus secuelas de fragmentación, rupturas sociales, incertidumbre, terrorismo del mercado, desigualdades naturalizadas, derechos restringidos y nuevas formas de exclusión, construye escenarios complejos y cambiantes que reclaman otras formas de intervención social. Se requieren propuestas y diseños de intervención que en el marco de las instituciones se instalan como acción directa desde el trabajo social. En ese contexto socio-histórico surge el

PUEE y hoy se reactualiza en un nuevo marco que complejiza realidades sociales e institucionales en el contexto pandémico.

Desde el Trabajo Social Institucional, la intervención aporta a que las voces de diferentes sujetos puedan ser expresadas y escuchadas en un ámbito de respeto que favorezca el enriquecimiento mutuo, pero que además aporte opciones a las conflictivas instaladas en las instituciones diagnosticadas. En este sentido se vuelve clave la historización de las problemáticas, a fin de que puedan visualizarse los diferentes significados que las mismas han tenido y sus consecuencias en las intervenciones. Así como las proyecciones a realizar a fin de prever el sostenimiento de propuestas y estrategias que se sustenten post-intervención directa. Nos ocupamos de desarrollar servicios académicos y extensionistas desde procesos de intervención institucional en escuelas públicas de Córdoba (capital e interior), vinculados al abordaje de problemáticas sociales que se instalan en el espacio educativo y que son estudiadas y abordadas desde el Trabajo Social, atendiendo a una Universidad pública que extiende su tarea y misión hacia la comunidad.

La tarea se complejiza atendiendo e investigando esas realidades sociales e institucionales con las que dialogamos para poder diseñar nuevas propuestas y estrategias de acción, intentando impactar en las políticas públicas vigentes. Seleccionamos y organizamos dispositivos que aporten a reconocerse y a abordar problemáticas particulares, esa es la intencionalidad de esta tarea académica.

### Referencias bibliográficas

- Bourdieu, Pierre. 2003, El oficio de científico, Anagrama, Barcelona.
- Carballeda, Alfredo Juan Manuel (2010). La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales trabajo social. *UNAM VI época*, número 1, pp 46-59. Ciudad de México.
- De Sousa Santos, Boaventura (2009). Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento. Siglo XXI. CLACSO.
- Flores, Valeria (2016): Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño, en *Pedagogías transgresoras*, Bocavulvaria ediciones, Córdoba.
- Foucault, Michel (1977) Historia de la Sexualidad 1. La voluntad de saber. México DF: Siglo XXI.
- Mattio, Eduardo (2018): Pedagogías transgresoras, estrategias de singularización y escenarios de cohabitación. Hacia una práctica queer y decolonizada de la educación sexual integral, en Karina Bidaseca (coord.), *Poéticas feministas, decoloniales desde el sur*, Consejo Editorial de la Red de Pensamiento Decolonial, Bs. As.
- Plaza, Silvia (2010) Tras las huellas de los 90. *Revista hoy la Universidad*. Junio 2010. Año 2 Nro 3. Universidad Nacional de Córdoba. ISSN: 1667-6289
- Rozas Pagaza, Margarita (2010) La intervención profesional un campo problemático tensionado por las transformaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad contemporánea. *Revista O Social em Questão*. Año 13, Nº 24 - 2/2010, pg. 43-54.

Saccucci, E. (2019) La producción de territorios precarios por el dispositivo legal. *Economía, Sociedad y Territorio*, vol. xviii, núm. 59, 2019, 977-1002. DOI: <http://dx.doi.org/10.22136/est20191290>

### **Fichas y documentos internos de cátedra**

Fonseca M. Cristina (2005) El diseño de la acción: construyendo la estrategia profesional. Ficha de cátedra. Cátedra Trabajo Social V - Institucional. ETS. UNC Informes de Investigación

Rotondi Gabriela, y otros (2004 y 2005) Informe de Investigación: Necesidades que plantean las demandas de Intervención Institucional en Escuelas "al" Trabajo Social y Los obstáculos y posibilidades de la escuela para abordar problemas sociales en su escenario.

Rotondi Gabriela y otras (2015) Texto del Programa La Universidad escucha las escuelas. Documentos interno.

Rotondi, Gabriela y otros (2016/2017) Informe Final Proyecto de Investigación: "Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos desarrollado entre 2016/2017". Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba

Verón Dolores y otras (2019) Casuística del Equipo de cátedra 2001-2019.

### **Fichas y documentos internos de cátedra**

Congreso de la República Argentina (2005). Ley N° 26021 Ley de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes Buenos Aires: Congreso de la República Argentina

Congreso de la República Argentina (2006). Ley N° 26.206 Ley de Educación Nacional. Buenos Aires: Congreso de la República Argentina

Congreso de la República Argentina (2006). Ley N° 26.150 Ley de Educación Sexual Integral. Buenos Aires: Congreso de la República Argentina

Congreso de la República Argentina (2013). Ley N° 26877 Ley de Representación Estudiantil Buenos Aires: Congreso de la República Argentina

### **Cita recomendada**

Rotondi, G.; Verón, D.; Gregorio, L.; Gaitán, P.; Visintini, F. y Peña Barberon, M. (2020). Haciendo historia en lo institucional, desde el trabajo social. *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*. 3 (Nro. Especial 2). 102-121. Recuperado de:

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/30280>

Esta obra está bajo la licencia Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. La que permite compartir, copiar, distribuir, alterar, transformar, generar una obra derivada, ejecutar y comunicar públicamente la obra, siempre que: a) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); b) se mantengan los mismos términos de la licencia. La licencia completa se puede consultar en: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

### *Sobre las autoras*

Todas las autoras son miembros de la cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención IV de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC.

#### *Gabriela Rotondi*

Argentina. Licenciada en Servicio social. Magíster en Ciencias Sociales. Doctora en Ciencia política. Profesora Titular de la cátedra. Directora del Proyecto de investigación Intervención Social en el campo educativo. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba (FCS-UNC). Proyecto Consolidar 2018/2021. Correo electrónico: [gabrielarotondi@unc.edu.ar](mailto:gabrielarotondi@unc.edu.ar)

#### *Dolores Verón*

Argentina. Licenciada en Trabajo Social. Profesora adjunta. Co-directora del Proyecto de investigación "Intervención Social en el campo educativo" (FCS-UNC). Proyecto Consolidar 2018/2021. Correo electrónico: [dolores.veron@gmail.com.ar](mailto:dolores.veron@gmail.com.ar)

#### *Lilian Gregorio*

Argentina. Licenciada en Trabajo Social. Profesora asistente. Miembro del Proyecto de investigación "Intervención Social en el campo educativo" (FCS-UNC). Proyecto Consolidar 2018/2021. Correo electrónico: [lilianandreagregorio@gmail.com](mailto:lilianandreagregorio@gmail.com)

#### *Paula Gaitán*

Argentina. Licenciada en Trabajo Social. Profesora asistente. Miembro del Proyecto de investigación "Representaciones y prácticas en torno a la violencia de género" (FCS-UNC). Correo electrónico: [paulagaitan@unc.edu.ar](mailto:paulagaitan@unc.edu.ar)

#### *Fabiana Visintini*

Argentina. Licenciada en Trabajo Social. Magíster en Políticas y Gestión del Desarrollo Local. Profesora asistente y en I-A (Grupo). Directora del equipo de investigación sobre "Dinámica del conflicto laboral y subjetivación política en sectores estratégicos de la provincia de Córdoba entre 2013 y 2018", Ministerio de Ciencia y Tecnología de la provincia de Córdoba. Correo electrónico: [fabiana.visintini@unc.edu.com](mailto:fabiana.visintini@unc.edu.com)



*Mayra Peña Barberon*

Argentina. Licenciada en Trabajo Social. Profesora asistente. Miembro del equipo de investigación Intervención Social en el campo educativo. Correo electrónico: [maypbar@gmail.com](mailto:maypbar@gmail.com)



# Prácticas Profesionales en Trabajo Social y Extensión Universitaria: elementos para su problematización

*Professional Practices in Social Work and University Extension: elements for problematization*

**José Alberdi**

Fecha de presentación: 24/09/19

Fecha de aceptación: 23/10/19

## Resumen

El ensayo resulta de un proceso de análisis curricular que es parte de la elaboración del nuevo plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social<sup>1</sup>, de los proyectos de curricularizar la extensión propuestos por las áreas de extensión universitaria, como así también de los debates con equipos docentes de las distintas asignaturas de la Carrera respecto de la necesidad de no homologar -necesariamente- prácticas profesionales con extensión universitaria.

En una breve introducción describimos algunas escenas institucionales sobre una serie de debates respecto de las transversalidades entre las prácticas profesionales y la extensión universitaria. Revisamos también, desde un enfoque crítico de la sociología de las profesiones, las tensiones clásicas en el campo que suelen ser sintetizadas de forma reduccionista en diversos usos culturales del oficio: el divorcio teoría-práctica, en la práctica la teoría es otra, etc., momento sobredimensionado dentro de los debates profesionales. Asimismo, realizamos una breve genealogía

## Abstract

*The essay I present results from a curricular analysis process that is part of the elaboration of the new curriculum of the Bachelor's degree in Social Work, of the curricularization projects proposed by the areas of university extension, as well as of the debates with teaching teams of the different subjects of the career regarding the need not to homologate-necessarily-professional practices with university extension.*

*In a brief introduction we describe some institutional scenes of a series of debates regarding the transversalities between professional practices and university extension. We also review, from a critical point of view of the sociology of professions, the classic tensions in the field that are usually synthesized in a reductionist way in different cultural uses of the profession: divorce theory-practice, in practice theory is another, etc., an overdimensioned moment within professional debates. Also, a brief genealogy of the different ways of understanding the university extension is made, promoting its dialogue with the professional practices of Social Work. Finally we propose a dialogue between Paulo Freire's positions on Extension and Communication, and what is*

<sup>1</sup> Inscripta en la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario.

de las distintas formas de entender la extensión universitaria, promoviendo su diálogo con las prácticas profesionales de Trabajo Social. Finalmente proponemos un diálogo entre las posiciones de Paulo Freire sobre *Extensión y Comunicación*; y lo que se conoce como *Proyecto Ético Político del Trabajo Social*, propuesto por parte del Colectivo Latinoamericano, para pensar qué condiciones políticas, institucionales y económicas se ubicarían como barreras para sintonizar las prácticas profesionales con la dimensión emancipatoria de la extensión en nuestra Universidad.

### Palabras clave

Trabajo Social, prácticas profesionales, extensión universitaria.

*known as the Political Ethical Project of Social Work, proposed by the Latin American Collective, to think about what political, institutional and economic conditions would be placed as barriers to tune professional practices with the emancipatory dimension of extension in our University.*

### Keywords

*Social Work, professional practices, university extension.*

### Introducción

Comenzamos compartiendo -en un ejercicio de memoria colectiva- una serie de escenas institucionales, en el marco de la reforma curricular y elaboración del nuevo plan de estudios de la Carrera de Trabajo Social en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario.

En la primera escena institucional situábamos una nueva forma de jerarquizar las prácticas profesionales a través de una metáfora: no nos proponíamos una reforma cosmética y pasteurizada, sino un cambio capaz de valorar en la diferencia una tradición de la formación profesional, que podríamos considerar como una inserción crítica en el mercado de trabajo, el cual viene sufriendo una serie de transformaciones. Entre ellas, la promoción de una ciudadanía activa y una relación intensiva con el campo de las políticas y movimientos sociales, tanto regionales como locales. Considerando que en los colectivos docente, graduado y estudiantil se encuentra una masa crítica apta para sostener una agenda de extensión universitaria capaz de sintonizar las prácticas<sup>2</sup> profesionales con la dimensión emancipatoria de la Reforma

---

<sup>2</sup> El formato -hablando en términos gestálticos- de las prácticas profesionales en nuestra Carrera, está asociado mayormente a lo que podríamos situar como inserción crítica en el mercado de trabajo y los procesos metodológicos de intervención. Se realizan convenios con instituciones generalmente público-estatales del campo de las políticas sociales, y las/os estudiantes se incluyen gradualmente en los procesos de trabajo de las/os colegas trabajadoras/es sociales. En menor medida hay experiencia de Centros de Práctica asociados a proyectos o centros de extensión universitaria. En ese sentido, entre los objetivos principales de la supervisión de las prácticas están presentes promover el conocimiento gradual del campo de intervención, las políticas sociales sectoriales y las principales legislaciones, privilegiar el estudio socio-coyuntural de las demandas clásicas y emergentes, reconocer las contribuciones del oficio en el campo, las alternativas de intervención y las condiciones laborales del trabajo profesional. Reconociendo a las prácticas como

Universitaria. Ello generaba una serie de controversias en el debate al interior del colectivo docente, respecto de homologar o no las prácticas con la extensión, dada su asociación central con la formación profesional y la supervisión.

Una segunda escena institucional ocurrió en una reunión de trabajo con miembros de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad, desde la Secretaría se señalaba a la Dirección de la Carrera la importancia de *curricularizar* la extensión como fórmula novedosa de gestión. La respuesta a este planteo consistió en mostrar que Trabajo Social cuenta con una acumulación crítica previa en este sentido, señalando que no considerábamos que ésa fuera una fórmula innovadora como formato curricular, en tanto nuestras prácticas tienen afinidades electivas con las propuestas de la extensión universitaria, e inclusive que la experiencia de trabajo con los Centros de Práctica nos había permitido saldar, en parte, los desafíos presentes en la propia extensión, los problemas del voluntariado y las lógicas tecno-solidarias, los problemas de la extensión o la comunicación, como así también la tensión meritocrática presente en la lógica de financiamiento por selección de programas y proyectos. Señalamos además que, si bien aún faltan herramientas de comunicación institucional, nuestra carrera es, comparativamente, una de las que mayor presencia territorial puede mostrar.

La tercera y última escena institucional produjo el espiral hegeliano, no en términos de síntesis, sino de tensión dialéctica: las escenas anteriores se confrontaron ya no en el terreno de la argumentación sino en la práctica propiamente dicha, a partir de un trabajo en común que proponían docentes e investigadoras/es de un programa interdisciplinario de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad -el Programa de Educación en Cárcel-, con la vocación de sumar activamente a las/os estudiantes de los Centros de Práctica que realizaban sus prácticas en las unidades carcelarias en los Equipos de Acompañamientos para la Reintegración Social (EARS). Si bien, se contaba con el apoyo de docentes de la carrera y graduadas/os que trabajaban en las Unidades Carcelarias, el mismo era dispar, y fueron notables las diferencias y disensos que se presentaron en los equipos de cátedra, preocupados por la supuesta desnaturalización de la formación profesional, y también en equipos más colonizados por la cultura institucional. Sin embargo, la propuesta del Programa había realizado un notable trabajo intersectorial con organizaciones de derechos humanos y movimientos que trabajaban desde los enfoques de la criminología crítica. En síntesis, en la misma cultura institucional un grupo generaba vínculos con la Extensión y otro planteaba una distancia crítica, situando la importancia de no banalizar la cuestión formativa y profesional.

Esta serie de escenas institucionales, y la participación en estos debates, exigió de alguna manera problematizar las relaciones de cooperación y conflicto entre prácticas profesionales y la extensión universitaria.

---

espacios conflictivos y contradictorios, y abordando los problemas de la práctica como desafíos políticos, técnicos y subjetivos, siendo significativo el tiempo dedicado al cuidado de las/os estudiantes y generando instancias de soporte psico-social en los talleres y las prácticas.

## ¿Qué Proyecto de prácticas profesionales para qué proyecto de Extensión Universitaria?

En el ingreso El título de este apartado es una perifrasis del viejo y cada vez más actual artículo de Mabel Thwaites Rey (2003)<sup>3</sup>, y nos permite de alguna forma poner en tensión y abrir el juego a la problematización con el objeto de superar el cortocircuito entre las experiencias de transmisión del oficio y la extensión universitaria.

El primer ejercicio de problematización que proponemos es debatir una serie de hipótesis formuladas por Regina Celia Miotto y Vera Ribeiro Nogueira (2016) en su artículo titulado Formación profesional, prácticas y supervisión: impasses y desafíos persistentes<sup>4</sup>. Sus aportes colaboran a la discusión de la primera parte de la pregunta, referida a qué proyecto de prácticas profesionales. De ahí que sus principales hipótesis serán objeto de discusión en este apartado.

En el trabajo mencionado, se propone una periodización histórica: hasta los '70 la formación profesional suponía una relación endogámica entre las instituciones de formación y los centros de práctica. El eje estaba puesto en el hacer profesional centrado en sí mismo, con énfasis en los aspectos técnico e instrumental, con profusión de bibliografía sobre supervisión profesional. Dado que el objetivo era ejecutar lo aprendido, según este planteo en las prácticas se producía una completa sintonía entre los actores implicados.<sup>5</sup>

Las autoras señalan que este círculo virtuoso se rompió debido a una serie de factores: las nuevas formas de pensar la profesión -particularmente a partir de lo que en nuestro campo se reconoce como *reconceptualización*-, la mayor inserción universitaria de las instituciones de formación en Trabajo Social y por la participación gradual del trabajo social en proyectos de investigación y extensión universitaria. Se instauró así en gran medida un distanciamiento entre las supervisoras de campo y las supervisoras académicas, entre instituciones universitarias e instituciones de la práctica. Las prácticas -refieren las autoras- pasan a expresar uno de los impasses centrales de la formación profesional: de un lado la/el trabajadora/trabajador social de campo pauta sus acciones y orientaciones predominantemente en respuesta a demandas institucionales, y del otro la reiteración, desde el ámbito universitario, de las demandas de implementación de un proyecto profesional, -hoy hegemónico al interior de la categoría profesional- que propone alteraciones en el orden institucional y societario.

En este sentido, para matizar las fórmulas binarias, las autoras proponen una serie de pares contrapuestos que permiten organizar la discusión, y en este punto nos permitimos polemizar con estas periodizaciones y argumentaciones, para volver a nuestra discusión principal.

En primer lugar, poner en duda el círculo virtuoso del *trabajo social clásico*. Sobre la sintonía entre las instituciones de formación e instituciones de las prácticas, por lo menos en el caso

---

<sup>3</sup> Artículo ¿"Qué Estado para qué proyecto de país?" y fue publicado en Le Monde Diplomatique, Edición Nro.50, de agosto de 2003, Buenos Aires.

<sup>4</sup> Traducción propia.

<sup>5</sup> Traducción propia.

latinoamericano -como muy bien lo evidencian diversos trabajos historiográficos (Matus y Alwyn, 2004; Miranda Aranda, 2013; Vasconcelos, 2000)-, está puesta en crisis la idea de un Trabajo Social antimoderno en su institucionalización. Por lo tanto, el diálogo entre la formación y el mercado de trabajo no fue teñida por una supuesta armonía relacional tampoco en ese momento (la década de los '70) de la historia de la profesión.

Por otra parte, como señala desde la sociología de las profesiones Frizzera Santos,

“...la tan sufrida distancia entre la teoría y la práctica puede ser pensada en la lógica de un desplazamiento de los discursos oficiales en relación a los profanos, entre los discursos producidos en la Universidad y los producidos en el campo. Los primeros sostenidos en un modelo profesional moderno, cargan sus tintas y sus líneas de ruptura con las “pioneras”, con el pasado de la profesión, proponiendo modelos que, sociales, modernizadoras o marxistas, son siempre marcadamente diferenciadas de las prácticas sociales antiguas o tradicionales....las producciones prevalecientes en el conjunto de la producción oficial del trabajo social parten de la crítica radical de la profesión tomada como históricamente vinculada a los intereses de las clases dominantes...” (2001:168).

Según la autora el discurso oficial de la Universidad, científico y políticamente correcto, cumpliría el papel rector e inclusive fiscalizador de las prácticas profanas, de terreno, en una clara subordinación de las prácticas a la teoría, instalando el circuito *positivista*, sea en la versión clásica, sea en las versiones más contemporáneas.

En segundo lugar, un adecuado abordaje de las controversias permite poner en discusión un argumento que se desprende del anterior: críticas frente a las prácticas conservadoras en las versiones contemporáneas de la formación profesional. La Sociología de las Profesiones permite arrojar luz sobre esta discusión: para la cultura universitaria -y también para el caso del Trabajo Social- la teoría es más fecunda y la práctica -si bien reconocida como parte de la identidad profesional, a diferencia de otras profesiones- es una entidad menor para el reconocimiento intelectual de la profesión. Incluso aquellas versiones más *bancarias* del Trabajo Social consideran que los conocimientos pierden su pureza y generalidad y se deforman en cada caso en particular, se vulgarizan o banalizan. Esta posición de la academia, que concluye en *teorías progresistas*, *prácticas conservadoras*, configura un obstáculo epistemológico en tanto desconoce los usos positivistas del conocimiento en las versiones críticas.

Observemos en detalle uno de los obstáculos epistemológicos en la cultura universitaria, en ella no es menor el predominio de la racionalidad normativa<sup>6</sup> y, agregamos, tecnocrática. Es decir,

---

<sup>6</sup> En sus críticas a la planificación tradicional o normativa, Carlos Matus un clásico de la planificación estratégica en América Latina demostraba que un actor social (en este caso la intervención profesional del trabajo social) puede elegir su plan (análisis, enfoques, perspectivas), pero no puede elegir las circunstancias en que debe realizarlo (cultura institucional, relaciones de fuerza, relaciones de saber-poder, otros actores sociales, etc.), el pensamiento normativo queda anclado en el concepto de diagnóstico y la aplicación de normas y teorías a un escenario predeterminado, la planificación estratégico situacional realiza un salto cualitativo con el concepto de situación: “...El diagnóstico es un monólogo que

aquellos que, en el campo científico del Trabajo Social, se ubican como teóricos -en una reproducción de las jerarquías sociales al interior del campo- serían los más influenciados por el “pensamiento” tecnocrático. En un ejercicio de demostración, partamos de la base que, en ciertas transmisiones pedagógicas, sobrevuela en su inconsciente social y cultural la idea-juridicista<sup>7</sup> y científicista- de aplicación científica, inclusive como sostenemos en los sectores críticos. Compartimos parte de las descripciones y síntesis de los sociólogos de las profesiones Campillo Díaz, Carreras y Cerro:

“... Un predominio que, a juicio de Schon, auspicia una concepción de la práctica profesional que se entiende sobre todo como “aplicación” (concepto que incluye una noción del conocimiento con una jerarquía en la que los principios generales ocupan el nivel más alto y la “concreta solución del problema” el más bajo y por lo tanto, como una actividad instrumental en la que el conocimiento científico, generalizable y estandarizado, es suficiente para la resolución de problemas prácticos y concretos (normalmente tipificados como técnicos)[...]” (2012:7).

El pensamiento tecnocrático y competente tiene largas influencias en la formación profesional universitaria que, por un lado, separa fines de medios y por otro lado, separa la teoría de la práctica: siendo la primera soporte y guía de la segunda. Por lo tanto, aquí se encuentra uno de *los obstáculos epistemológicos*, y contra buena parte del sentido común profesional, podríamos concluir que en la reflexividad artesanal de la práctica tiene menos valor que la teoría, inclusive estaría implícita en la teoría y se derivaría en paradigmas, metodologías y modelos de ella.

Paralelamente y asociado a lo anterior, en esta serie de obstáculos epistemológicos, deberíamos subrayar cómo opera el *discurso competente* en el Trabajo Social y esta imagen de competencia y seguridad profesional ante la complejidad de las situaciones y las contradicciones sistémicas, termina muchas veces por reducir la situación práctica y los problemas que se abordan para que encajen en el sentido común ilustrado del conocimiento profesional, brindando respuestas normativas y/o pragmáticas según los marcos de la transmisión pedagógica. Se suele forzar la situación reduciendo o simplificando los problemas, y reinstalando la lógica que los anglosajones nombran como *solving problem*: un paradigma que informa el conocimiento profesional, como un

---

alguien no situado hace encerrado en su propia visión del mundo que lo rodea. La apreciación situacional en cambio, es un diálogo entre un actor y otros actores, cuyo relato asume uno de los actores de manera enteramente consciente del texto y el contexto situacional, que lo hace cohabitante de una realidad conflictiva que admite otros relatos. Mi explicación es un diálogo con la situación en que coexisto con el otro...” (Matus, 1987:261).

<sup>7</sup> Se hace fundamental poner en crisis, la idea de automaticidad presente en la idea de ejecución en el caso de las políticas públicas o de aplicación en el caso de nuevas legislaciones, ya que alimenta todo tipo de cortocircuitos entre las teorías y las prácticas, en especial la transmisión pedagógica que presentan formulas binarias en la lectura de las nuevas legislaciones, un caso testigo por ejemplo son las formas de enunciación tipo del paradigma tutelar o del patronato al paradigma de los derechos en el caso de la Infancia- leído a veces por las/os estudiantes como una letanía políticamente correcta-, esta ficción de pasaje, no permite visualizar los complejos juegos de implementación de una política pública y el reduccionismo presente en el discurso encantatorio presente en la juridificación de los cambios.

sistema de teorías, normas y acciones tradicionalmente racionalista centrado en la fórmula problema solución, cuya principal función es simplificar lo complejo.

En este sentido -con la persistencia de esta epistemología simultáneamente teoricista y tecnocrática- es que podemos entender parte de la crisis de las/os estudiantes cuando se enfrentan a sus primeras experiencias y las nombran como *divorcio teoría-práctica* o en la *práctica la teoría es otra*, efectivamente porque participan de la cultura derivacionista, es decir que la práctica se deriva de la teoría. También porque -frente a las contradicciones y las encerronas de las situaciones que fuerzan a trabajar en la incertidumbre y en la precariedad- se produce una suerte de distanciamiento y crisis de confianza con los conocimientos transmitidos durante los primeros años de formación profesional, en el que se puede encontrar una suerte de *tecnocracia pedagógica* en que el uso de la teoría es de laboratorio y voluntarista porque es inapropiable y con falta de mediaciones en la lectura de la realidad en las prácticas.

Como contrapartida a este desencantamiento y crisis de confianza con la *teoría* en donde se confunde a las prácticas como la aplicación de la formación teórica o como la confrontación de la experiencia con los marcos teóricos (Acevedo y Peralta, 2004); se muestra la otra cara del obstáculo epistemológico, donde la práctica recupera un sentido de encantamiento, y se la promueve como fuente principal de conocimiento, privilegiando el activismo y relegando a un segundo lugar *la teoría*, reproduciendo el pensamiento binario desde otro lugar, en donde las alternativas críticas en el oficio se aprenderían básicamente en la práctica y los territorios. Como refería por los años 1960 Marcuse (1972), una teoría nunca es una guía de acción inmediata, la unión teoría práctica nunca es automática; pero un análisis teórico debe ser histórico para poder intervenir en el presente, la historia es el otro de la teoría, pero una “otredad” que precisamente le da su identidad. Como refiere irónicamente Grassi:

“...En consecuencia, dos supuestos acerca del mundo social, aparentemente opuestos entre sí, coexisten en el campo del Trabajo Social, los que no son de su cosecha, pero se suelen manifestar con mayor radicalidad: una lleva a suponer que la intervención profesional es directa en la realidad de los problemas, para lo que son suficientes las herramientas técnicas y el conocimiento de cómo son las cosas. Conocimiento que estaría dado por la inmersión en la realidad...el otro supuesto conduce a suponer que es posible saber cómo son las cosas porque están dichas ya en la teoría verdadera o modelo teórico (por lo que es cuestión de conocer muy bien esta, cuanto menos contaminada por otras corrientes, mejor)...” (2007:33)

No obstante, para ser justos con la reconceptualización, con la tradición latinoamericana, o como refiere Iamamoto (2017), con las cinco décadas del movimiento de la Reconceptualización en América Latina, podemos considerar que ha habido saltos cualitativos en el sentido de poner en crisis la invasión positivista a las teorías críticas. De hecho, el Trabajo Social viene participando de una reconceptualización epistemológica de la práctica profesional, una epistemología de la



reflexión-acción, del pensamiento estratégico situacional, de la lectura contextual y artesanal de las alternativas teóricas y metodológicas en el campo de la intervención profesional, frente a la todavía no residual lógica de reducir la práctica a la aplicación de conocimientos.

Una pedagogía de la problematización en que hay un reconocimiento y una valorización de la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia, en que las/os trabajadoras sociales cuando reflexionan desde la acción en el modo de enfrentarse a los problemas instalan un movimiento dialéctico, interactivo y simultáneo, donde situar el problema y plantear alternativas a los problemas se sostienen de forma interdependiente, y en forma paradójica se asiste a lograr una formación a la vez permeable a la práctica y resistente a ella.

Transformar los problemas de la práctica en problemas teóricos y problematizar la idea de trabajo bien hecho en el Trabajo Social, es parte de esta reconceptualización, dicho en clave marxista aprehender el movimiento de la realidad para leer tendencias y alternativas posibles de ser impulsadas por las/os trabajadoras sociales y estudiantes. Revisemos las puntuaciones de Lamamato (1997) en uno de sus textos seminales<sup>8</sup> para el oficio “Servicio Social y Contemporaneidad”, que nos permite cuestionar la consigna que soporta este momento del texto teorías progresistas-prácticas conservadoras y valorizar una pedagogía a un tiempo estructural y constructivista de las prácticas alternativas:

“...Esta observación merece atención: las alternativas no salen de una supuesta “cartilla mágica” del asistente social, las posibilidades están dadas en la realidad, pero no son automáticamente transformadas en las alternativas profesionales. Cabe a los profesionales apropiarse de esas posibilidades y como, actores, las activan transformándolas en proyectos y frentes de trabajo. Así, la coyuntura no condiciona unidireccionalmente las perspectivas profesionales, sin embargo, impone 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 contradicciones presentes en la dinámica de la vida social. Esta comprensión es muy importante para evitar una actitud fatalista del proceso histórico y por, extensión, del Trabajo Social: como si la realidad ya estuviese dada en su forma definitiva, o sus desplazamientos predeterminados y los límites establecidos de tal forma, que poco se puede hacer para alterarlos. Tal visión determinista es ahistórica de la realidad conduce a la adaptación y rutinización del trabajo, al burocratismo y la mediocridad profesional. Pero también es necesario, evitar otra perspectiva, que vengo llamando de mesianismo profesional: una

---

<sup>8</sup> En este punto seminal también para este ensayo, el pasaje de la práctica a la categoría trabajo -objeto central del libro de Lamamato (1997)- esta fue sin duda una contribución fundamental para problematizar la naturaleza fiscalizadora y normativa del discurso universitario (supervisores o estudiantes) sobre las prácticas profanas del trabajo social, ya que el citado pasaje permite por un lado reconocer la influencia de los procesos de trabajo en los proyectos profesionales y el reconocimiento como trabajadoras/es del colectivo profesional reactualizando de alguna manera las solidaridades presentes entre estudiantes y trabajadoras/es para comprender el desfase conflictivo y los dilemas éticos y políticos en las instituciones de la mano izquierda del Estado.

visión heroica del Trabajo Social que refuerza unilateralmente la subjetividad de los sujetos, y su voluntad política sin confrontarla con las posibilidades y los límites de la realidad social...Ambas tienen un punto en común: están de espaldas para la historia, para los procesos sociales contemporáneos..." (1997:23).

Esta epistemología de reflexión en la acción y a distancia de mesianismos y fatalismos, es la que mejor nos pertrecha para generar una serie de vínculos cooperativos entre el trabajo social y la extensión universitaria, teniendo especialmente en cuenta la vocación práctica de la Universidad Pública, notando los planteos de Schon:

"... En la medida que tales asociaciones (de profesionales e investigadores y de investigadores y profesionales y las relaciones entre unos y otros, crezcan en importancia y empiecen a ocupar un lugar primordial en las iniciativas de investigación de los centros profesionales, las universidades y las instituciones con vocación práctica entrarán en unas nuevas relaciones. La facultad universitaria se interesará en la práctica profesional, no solo como una fuente de problemas de estudio o como preparación para estudiantes, sino como una fuente de accesos a la práctica reflexiva. Como consecuencia, a las actividades normalmente consideradas como periféricas para la dirección de la investigación universitaria se les dará un nuevo significado. El trabajo de campo, la consulta y la educación continua, a menudo consideradas como actividades de segunda clase o como males necesarios, alcanzaran un estatuto de primera clase como vehículos para la investigación, la actividad principal de la Universidad..." (1998: 282-283)

En este momento del *work in progress* se hace necesario partir del interrogante de si las prácticas preprofesionales pueden incluirse como parte de las políticas de extensión universitaria. Si hacemos un mapa de tipo más empírico y consultamos bibliografía contemporánea de las distintas políticas y programas de extensión universitaria podemos contestar afirmativamente. De hecho, en el reconocimiento como prácticas de extensión universitaria encontramos una serie de actividades sumamente heterogéneas: proyectos y programas, actividades de promoción cultural; actividades de transferencia tecnológica y servicios a terceros; campañas socio-educativas; educación popular y trabajo estudiantil en organizaciones de base, y entre ellas también las prácticas profesionales. Por lo tanto, la larga reconceptualización de las prácticas exige pensar que extensión universitaria está proponiendo a las mismas por defecto o por proyecto, y en este sentido requiere acompañar activamente los debates sobre la extensión universitaria.

Avanzando en esta problematización podemos considerar que, a la fecha, la extensión puede ser una de las llaves frente a las tres crisis que De Sousa Santos (2006) refiere con las que se

confronta la Universidad Pública: crisis de hegemonía, crisis de legitimación y crisis institucional<sup>9</sup>, en especial porque desde la Reforma del 18 en adelante la Universidad Pública es la caja de resonancia de los principales proyectos políticos sociales en curso y sus orientaciones ideológicas, sus concepciones de futuro y sus necesidades presentes. Y como el propio de Sousa Santos refiere:

“...El área de extensión va a tener un significado muy especial en el futuro inmediato. En el momento en que el capitalismo global pretende reducir la universidad en su carácter funcionalista y transformarla de hecho en una amplia agencia de extensión a su servicio, la reforma de la universidad debe conferir una nueva centralidad a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículo y en las carreras de los docentes) y concebirlas de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social, la degradación ambiental y en la defensa de la diversidad cultural...”(2006:66).

También, como refieren toda una serie de activistas y autoras/es vinculados con la extensión universitaria; la propia institucionalización de la extensión, -tomando como momento mítico la reforma universitaria del `18- no se comprende sino como parte de un proceso en tensión entre el papel del movimiento estudiantil, las demandas provenientes del contexto social y las respuestas de la Universidad Pública, y no se comprende también, sino se vuelve a como pensaban el papel de la Universidad figuras comprometidas con la Reforma Universitaria como el uruguayo Quijano en 1928 refería:

“...Por su carencia de finalidad científica, la Universidad vive desconectada con la realidad nacional. Lo está también por su hermetismo de casta. No estudia ningún problema nacional a fondo; no es capaz tampoco de ilustrar a las grandes masas sobre esos problemas... ¿No será necesario que la Facultad quiera oír su voz sobre el problema de la urbanización de Montevideo? ¿No sería útil que la Facultad de Ingeniería trazara un plan general de viabilidad del país? ¿No convendría que la Facultad de Derecho o la de Ciencias Económicas a crearse, tuvieran un Instituto de Investigaciones como en Londres, para establecer de una manera precisa las fuerzas productoras del país, su

---

<sup>9</sup> Boaventura de Sousa Santos sintetiza en forma compleja la triple crisis en la vida universitaria: crisis de hegemonía (Gramsci); crisis de legitimidad (Weber); y crisis institucional (Habermas). La "crisis de hegemonía" se presenta cuando una condición deja de ser considerada como central, única o exclusiva; la centralidad de la universidad está puesta en tela de juicio y su carácter de institución imprescindible de la dirección social manifiesta claros síntomas de desplazamiento. La "crisis de legitimidad" se manifiesta cuando una determinada condición social e institucional deja de ser aceptada consensualmente como válida y legítima; actualmente se hace socialmente visible la carencia de objetivos consensuales en los fines de la universidad y se cuestiona su carácter democrático. La "crisis institucional" se constata cuando una determinada condición estable y automantenida de tipo institucional deja de garantizar su propia reproducción; las formas organizativas institucionales e históricas de la universidad son puestas en tela de juicio y se intenta imponerle modelos organizativos que provienen de ámbitos 'economicistas y productivistas'.

desarrollo, etc.? Y dígame todavía, ¿no sería de desear sobre todas esas cuestiones que ha título de ejemplo hemos citado y sobre muchas otras más, semejantes, la universidad ilustrara a las grandes masas, abriendo cursos públicos como en las Universidades europeas que hemos conocidos, manteniendo sin esperar que la iniciativa venga de afuera, una organización de conferencias, etc.? Intensidad, extensión, realismo, ¿no podría ser ésta la fórmula de la Reforma?” (2010:261).

Este programa propuesto por Quijano, con una prosa que hoy nos hace ruido y consideraríamos anacrónica, nos devuelve al tiempo de los manifiestos de la Reforma Universitaria, y también a una cuestión fundamental, el compromiso social de la Universidad no es monopolio de las funciones de las Secretarías de Extensión de la Universidad, sino del conjunto de sus políticas, de formación, de investigación, y en este sentido una de las cosas que debe resistir la extensión es la idea de quedar reducida a la cara voluntarista, asistencialista, culturalista de la Universidad Pública sostenida en la metáfora de la transferencias tecnológicas. Como refiere lamamoto en una especificación por el no del concepto de extensión:

“...La extensión no se reduce, por lo tanto, a un laboratorio o supermercado de prestaciones de servicios definidos por la estructura técnica o burocrática de la Universidad, impuestos a la población de arriba hacia abajo, sin reconocer cuidadosamente los intereses y las necesidades de los diferentes segmentos a los que se dirige. Ni puede ser una substitución de las responsabilidades concretas del poder público municipal o provincial. Por el contrario, las actividades desarrolladas en los programas de extensión deben sumar esfuerzos y potenciar recursos por medio de convenios de trabajo con otras instituciones. Deben incidir sobre las prioridades reales identificadas por los usuarios, accionando y apoyando sus iniciativas, abriendo espacio decisorio a las comunidades por intermedio de sus organizaciones, en el establecimiento de las demandas y prioridades a ser atendidas...” (1997:272).

En este punto, para realizar un fuerte anudamiento entre las prácticas del Trabajo Social y la extensión universitaria, leer en el tiempo el efecto Freire es fundamental. “*Pedagogía del Oprimido*” (1985) y “*Extensión o Comunicación*” (1970), se constituyeron en dos obras que interpelaron y exigieron en forma simultánea en América Latina: reconceptualizar tanto las prácticas del Trabajo Social como las políticas de extensión universitaria. Así, la Educación Popular resignificó y tiñó las lógicas y los sentidos de las prácticas comunitarias del Trabajo Social y la extensión de la Universidad Pública Latinoamericana.

La Educación Popular de Freire realizaba una serie de críticas a la extensión universitaria y al trabajo social con sectores populares, que interpelaba las formas *ilustradas o higienistas* del vínculo de los técnicos que *extendían* o *transferían* sus contribuciones científicas o su prestación de servicios a las comunidades con las que generaban una serie de compromisos sociales, sin

reconocimiento de las demandas y saberes de los sectores populares. La utopía política de la Educación Popular se inspiraba en un proyecto político de construcción de una sociedad más justa, solidaria y fraterna, en que la acción pedagógica contribuía a la visibilidad y al protagonismo social de los grupos oprimidos y subalternos. Acción pedagógica sostenida en un diálogo activo, que ponía en crisis las formas expertas y bancarias de los monólogos participativos de los universitarios y técnicos con los sectores populares. Como sintetizan más contemporáneamente Mourao Vasconcelos y Santos Carneiro Cruz (2017), la educación popular contenía y contiene una serie de indicativos fundamentales.

Por un lado, interpelaba fundamentalmente los problemas del *diálogo experto* presente en la cultura de los cuadros técnico-políticos de la Universidad y de las políticas públicas, que escuchan solo para identificar la mejor estrategia para transmitir las soluciones. El *diálogo freiriano* exige el reconocimiento del otro, el respeto a los valores, intereses y saberes de los trabajadores y habitantes locales. Tradicionalmente el diálogo experto y las *participaciones* convocadas acostumbran a tener como resultado la más de las veces *cooptar, satisfacer* las necesidades básicas de los sectores populares. Por lo tanto, el diálogo que promueve la Educación Popular no es fabricar consensos para la implementación de las políticas de transferencia tecnológica, sino además de promover soluciones para el hábitat, el trabajo, el saneamiento ambiental, es ampliar las solidaridades locales frente a las políticas de fragmentación y ampliar la conciencia crítica<sup>10</sup> y sistémica sobre las condiciones de vida.

**Extensión o Comunicación**, es como refería Freire *una pedagogía de la problematización* y como explica Mourao Vasconcelos (2017): no es solo y centralmente una problematización de carácter didáctica, en que la/el educadora/educador configura la situación como un problema a ser debatido para implicar mejor a las/os educandos, la problematización reconoce la provisionalidad del conocimiento científico y los problemas del cientificismo, el vínculo crítico con la realidad y el compromiso con la transformación de las situaciones. La problematización genera problemas porque complejiza lo que antes aparecía simplificado o naturalizado, trae a luz dimensiones del problema antes no incluidos, vincula intereses y propuestas que normalmente no son consideradas. Esta pedagogía de la problematización genera conflictos y se prepara para enfrentar conflictos entre proyectos, alternativas e intereses antagónicos. Esta pedagogía valoriza la participación activa de la población en el cotidiano de las políticas públicas y movimientos sociales:

---

<sup>10</sup> Permítanme una pregunta extemporánea ¿Habría leído el Honneth de la última Escuela de Frankfurt al Paulo Freire de Pedagogía del Oprimido?, en su diagnóstico sobre la sociedad del desprecio, elabora su política del reconocimiento y su lazo con los potenciales normativos de acción, Honneth refiere respecto de uno de sus conceptos centrales “El concepto de conciencia de injusticia debe subrayar que la moral social de las agrupaciones oprimidas no contiene representaciones independientes de la situación de un orden moral total o proyecciones de una sociedad justa, sino que presenta una sensibilidad altamente susceptible para violaciones de exigencias de moralidad supuestas de manera justificada. Su “moralidad interior” mantenida dentro del complejo de pautas de desaprobación éticas, solo presenta, en cierto modo, el negativo de un orden moral institucionalizado; su potencial históricamente productivo radica en que muestra las posibilidades de justicia, hegemónicamente excluidas, con la fuerza de aquel que está afectado en el curso de su vida...” (2011:60).

“...El fortalecimiento de las organizaciones de base precisa valorizar los grupos y las redes de solidaridad ya existentes, inclusive si son frágiles y contradictorias...Si por un lado, el preconceito con la capacidad propositiva de las personas y grupo social marginados y oprimidos es un gran obstáculo para relación de diálogo auténtico, por otro lado, la expectativa romántica, que espera la virtud esencial en lo que es más austero o menos influenciado por el desarrollo moderno, es también un gran impedimento. Estas expectativas generan una enorme limitación para convivir con las contradicciones y encerronas que se revelan en el trabajo educativo...” (Mourao Vasconcelos, 2017:38).

Una deriva necesaria entonces sería, notar la importancia que tiene para el Trabajo Social seguir generando puentes y afinidades electivas entre las prácticas y la extensión universitaria con los indicativos de la interpelación freireana, atendiendo también que el propio proyecto ético político<sup>11</sup> que defiende el Colectivo Profesional Latinoamericanista característicamente de Izquierdas y Nac & Pop, nació de alguna manera asociado a las políticas y lecturas de las redes y colectivos universitarios del Trabajo Social y por lo tanto la podríamos considerar una manera sui generis de extensión universitaria. En este sentido tener una política de reconocimiento a la distancia de las contribuciones de Freire en el registro de lo particular de la convivencia entre los proyectos de formación y los proyectos de extensión, supone también reconocer la serie de indicativos que tiene para la defensa y transformación de lo público estatal en clave popular.

### **Algunas reflexiones sobre la importancia de un trato “extensionista” a las prácticas profesionales**

Marilda lamamoto (1997), refiere la importancia de dar un trato extensionista a las prácticas profesionales como forma de sintonizar la formación profesional con la idea de Universidad Pública, sin desconocer el papel que cumplen las prácticas en la enseñanza, aprendizaje y trasmisión del oficio.

El vínculo con la comunidad y el territorio, los espacios laborales compartidos con las/os trabajadoras/es del campo de los servicios públicos y las políticas sociales, exigen un trabajo de definición de qué tipo de extensión universitaria puede estar presente en nuestras prácticas, y en

---

<sup>11</sup> El proyecto ético político del Trabajo Social Latinoamericano, considero que fue una suerte de programa de trabajo para *aggiornar* el movimiento de la Reconceptualización de los 70 con la contemporaneidad Latinoamericana de los '80 y los '90, bajo la influencia de la vanguardia brasilera -en especial con el liderazgo de Marilda lamamoto y José Paulo Netto- el proyecto ético-político en su génesis se enfrentaba a nivel macro con el programa neoliberal de los gobiernos de ese tiempo y a nivel micro del oficio con los distintos conservadurismos profesionales, considero que también que en su devenir el proyecto ético político tuvo un segundo momento en el cambio de milenio en que vastos sectores de la profesión especialmente en otros países latinoamericanos (Argentina, Ecuador, Bolivia) se sumaron a los proyectos societarios que impulsaron los gobiernos populares, significando también un avance en la construcción de otro tipo de políticas sociales y condiciones de trabajo, hoy lamentablemente esto fue barrido en gran medida por el giro a la derecha en la región.

ese punto se quiere como último ejercicio abonar en el sentido de una definición prestada que conjugue las prácticas del Trabajo Social con las prácticas de extensión en una versión pop:

“...En esta dirección, podemos comprender la Extensión Popular como un trabajo social útil, desarrollado por medio de una acción crítica sostenida por un proceso de construcción participativa y compartida, con la intencionalidad de articular tanto la enseñanza como la investigación en la movilización de experiencias, estudios y reflexiones en contextos de adversidad, para la superación de problemas sociales, con compromiso social en el enfrentamiento de la exclusión social y de las distintas formas de deshumanización...” (Carneiro Cruz, 2017: 21).

Sin embargo, esta exigente definición plantea la necesidad de construcción de una serie de condiciones políticas, presupuestarias y pedagógicas frente a una serie de barreras presentes en la cultura institucional de formación de las prácticas:

- Las tendencias presentes en la formación respecto de promover un perfil profesionalista, que profundiza la fragmentación disciplinaria y la ignorancia especializada, que hace que las/os docentes y estudiantes de trabajo social tiendan a comprometerse más con su comunidad disciplinaria que con la universidad pública.
- La supervisión entendida más como una Super-visión y una tutela pedagógica -en la que la función de tutora/tutor retoma la metáfora educativa de enderezar lo que crece torcido-; que como una lectura transversal en que el análisis institucional, la sociología de las profesiones, el análisis de las políticas sociales y la importancia de su comprensión como prácticas sui generis de extensión universitaria.
- Cierta inconsciente socio-cultural en la ubicación de la práctica como elemento paradójicamente subalterno en la formación que genera una tendencia, -después del elogio de la *práctica* de los primeros años- en un porcentaje no menor de las/os estudiantes a regularizar las prácticas, o a reducir su participación en las comunidades e instituciones a una suerte de turismo antropológico y pasaje burocrático por las mismas.
- La dificultad cada vez más persistente de conciliar estudio-trabajo con prácticas profesionales tratando de pasar las prácticas sin afectar las situaciones laborales de las/os estudiantes, donde hay una suerte de descuento psicológico en que las “mejores prácticas” son pospuestas para la inserción en el futuro mercado de trabajo.
- La falta de complementariedad, articulación y reconocimiento entre los planes y programas de la currícula del trabajo social y los proyectos de trabajo de las/os trabajadoras/es sociales, no encontrando posibilidades de incluir programas de extensión universitaria que fortalezcan la vinculación de las/os trabajadoras/es sociales con la comunidad con la que se trabaja cotidianamente, imponiendo una lógica taylorista de

trabajo, donde hay una preocupación recurrente entre qué *le corresponde* a cada actor, preocupación que responde claramente al *ethos* burocrático.

- La falta de socialización y visibilidad pública suficiente de las experiencias prácticas y de extensión -socialización entendida como una rehabilitación crítica de la sistematización de las prácticas en el debate profesional- que generan por un lado una ciudadanía activa de las/os estudiantes en el campo de la política social y el territorio, y por el otro una sintonía fina con el ideario de la reforma universitaria y el proyecto ético político que defiende el oficio. La falta de narración de las experiencias se conjuga también con cierta predisposición de quienes hacen historia del presente de la profesión a compartir una visión de la historia del trabajo social más bien convencional, centrada en las modas y enfoques dominantes en el campo universitario y los debates estratégicos durante los congresos, una historia en un punto elitista con poca carne y hueso de reconocimiento de las historias y micropolíticas de las/os trabajadoras/es sociales en sus campos de trabajo.

Finalmente, como conclusión, parte del trabajo de sintonizar las prácticas con la extensión universitaria, supone un compromiso con un mandato social presente en el colectivo profesional y que tomamos prestado de Jacques Ranciere en uno de sus textos de combate donde lo sintetiza de esta forma literariamente humilde y justa: "...no solo quieren dar asilo, comida, atención médica o arte a aquellos que están privados de esos bienes, sino crear nuevas formas de pensar y actuar en común..." (2006:37).

## Referencias bibliográficas

Acevedo, Patricia y Peralta, María Inés (2004): "Aportes al debate en torno a las prácticas académicas y formación profesional en Trabajo Social". Ponencia presentada en *Encuentro Académico Nacional de FAUATS: Formación académica y procesos de reforma curricular en las carreras de Trabajo Social*, Luján, Bs. As. Argentina.

Campillo Díaz, Margarita; Sáez Carrera, Juan y Del Cerro Francisco (2012): El estudio de la práctica y la formación de profesionales: un reto a las universidades. RED DUSC, Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento, Madrid, España.

De Sousa Santos, Boaventura (2006): La universidad popular del siglo XXI. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, UNMSM, Lima, Perú.

FREIRE, Paulo. (1985): Pedagogía del oprimido. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.

FREIRE, Paulo. (1970): ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México, Siglo XXI Editores.

Frizzera Santos, Yara. (2001): Servicio Social, al final de qué se trata. *Revista Praia Vermelha Nro5*, Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil.



- Grassi, Estela. (2007): Problemas del realismo y teoricismo en la investigación social y en el Trabajo Social. *Revista Katalysis, Florianapolis, Volumen 10 Nro., pg. 26-36.* Especial, Brasil.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio.* Editorial Trotta. Madrid, España.
- Iamamoto, Marilda (1997): *El servicio social en la contemporaneidad.* Trabajo y Formación Profesional. Biblioteca Latinoamericana de Trabajo Social. Cortez Editora, San Pablo, Brasil.
- Iamamoto, Marilda (2017): 80 años de Servicio Social en Brasil. *Revista Servicio Social y Sociedad, N°128,* Sao Paulo, Brasil.
- Quijano, Carlos (2010): *La Reforma Universitaria en Cúneo,* Diario La Reforma Universitaria (1918-1930). Fundación Biblioteca Ayacucho, Caracas.
- Marcuse, Herbert (1972): *Razón y Revolución.* Alianza Editorial, Madrid, España.
- Matus, Carlos (1987): *Política, Planificación y Gobierno.* Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación económica y social (ILPES), Caracas, Venezuela.
- Matus, Teresa y Aylwin, Nidia (2004): *La reinención de la memoria. Indagación sobre el proceso de profesionalización del Trabajo Social Chileno.* Editorial Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Miranda Aranda, Miguel (2013): *De la Caridad a la Ciencia.* Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Mioto, Regina Cecilia y Nogueira Vera, Andrea (2016) *Formación profesional, prácticas y supervisión: impasses y desafíos persistentes.* *Revista Katalysis, Florianapolis, Volumen 19 Nro3,* Brasil. Agosto.
- Mourao Vasconcelos, Eymard (2017): *Educación Popular: una perspectiva y una forma de conducir las acciones educativas,* en Santos Carneiro Cruz, Pedro José *Extensión Popular, Caminos en Construcción.* Editora CCTA, Universidad Federal de Paraíba, Brasil.
- Ranciere, Jacques (2006): *El odio a la democracia.* Editorial Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.
- Santos Carneiro Cruz, Pedro José y otras/os (2017): *Extensión Popular, Caminos en Construcción.* Editora CCTA, Universidad Federal de Paraíba, Brasil. Traducción propia.
- Schon, Donal. (1998) "El profesional reflexivo", Paidós Editorial, Barcelona, Cataluña.
- Vasconcelos, Eduardo (2000) *La historia del Servicio Social Brasileiro y sus relaciones con la temática de la Subjetividad y la Salud Mental en Brasil;* en *Salud Mental y Servicio social.* Editorial Cortez, San Pablo, Brasil.

### Cita recomendada

**Alberdi, J.** (2020). Prácticas Profesionales en Trabajo Social y Extensión Universitaria: elementos para su problematización. *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social.* 3 (Nro. Especial 2). 122-138. Recuperado de:

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/30281>

Esta obra está bajo la licencia Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. La que permite compartir, copiar, distribuir, alterar, transformar, generar una obra derivada, ejecutar y comunicar

públicamente la obra, siempre que: a) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); b) se mantengan los mismos términos de la licencia. La licencia completa se puede consultar en: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

### *Sobre el autor*

*José Alberdi*

Argentina. Magíster en Trabajo Social. Docente e investigador en Facultad de Ciencia Políticas y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Rosario. Correo electrónico: [jmalberdi68@hotmail.com](mailto:jmalberdi68@hotmail.com)



# Una propuesta pedagógica situada en la formación final de grado en Trabajo Social

*A pedagogical proposal situated in the final degree training in social work*

**Paola García, Exequiel Torres y Sabrina Bermúdez**

Fecha de presentación: 14/06/20

Fecha de aceptación: 07/07/20

## Resumen

El presente artículo pretende socializar y reflexionar sobre la propuesta pedagógica de la asignatura Intervención pre profesional, ubicada en el quinto año de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

En primer lugar, nos proponemos mirar al trabajo social desde el concierto de las ciencias sociales críticas como clave necesaria para pensar procesos pedagógicos y de prácticas de formación pre-profesional situados. En segundo lugar, destacamos las trayectorias, perfiles e intereses de las/os estudiantes y reflexionamos en torno a la relevancia de la figura de referente institucional en las prácticas académicas de intervención pre-profesional. Por último, señalamos implicancias, aprendizajes y desafíos en este momento de formación final de grado, desde nuestro lugar como docentes, investigadoras/es y trabajadoras/es de una universidad nacional y pública.

## Palabras clave

Prácticas académicas, trabajo social, construcción de tesinas, propuesta pedagógica, intervención pre-profesional.

## Abstract

*This article aims to socialize and reflect on the pedagogical proposal of the pre-professional intervention subject, located in the fifth year of the degree in social work at the Faculty of Social Sciences (FCS) of the National University of Córdoba (UNC).*

*In the first place, we propose to look at social work from the perspective of the critical social sciences, as a necessary key for thinking about situated pedagogical processes and pre-professional training practices. Secondly, we highlight the trajectories, profiles and interests of the students and we reflect on the relevance of the figure of institutional benchmark in academic practices of pre-professional intervention. Finally, we point out implications, learning and challenges at this time of final degree training, from our place as teachers, researchers and workers of a national and public university.*

## Keywords

*Academic practices, social work, thesis construction, pedagogical proposal, pre-professional intervention.*

## Introducción

La continua transformación de las intervenciones estatales -y los fundamentos de las mismas- sobre los problemas sociales entendidos como manifestaciones de la cuestión social nos interpela directamente como profesión. Estas cuestiones se constituyen en desafíos teóricos, epistemológicos, metodológicos, éticos y políticos que son objeto de reflexión del colectivo, en el campo profesional en general y en el académico en particular, aportando a la construcción de ciencias sociales críticas.

Nuestros debates y actuaciones en la academia deben proponer intervenciones que aporten a la vigencia, defensa y reivindicación de los derechos ciudadanos desde la docencia, la extensión, la investigación y en el ejercicio profesional. La Ley Federal de Trabajo Social N° 27072, promulgada en diciembre 2014, nos exige con fuerza de ley

“proteger el interés de los ciudadanos [...] negarse a realizar actos o colaborar en la ejecución de prácticas violatorias de los derechos humanos [...] tener como principios rectores los derechos humanos, la justicia social, la ciudadanía y la forma de vida democrática” (p. 1-2).

Entendemos que no sólo es una herramienta jurídica que habilita el ejercicio profesional sino que se constituye en un dispositivo analítico de los procesos de intervención que desarrollan en sus procesos de formación las/os estudiantes del quinto año de la carrera.

Uno de los ejes vertebradores de la disputa pública está en relación a qué ciencia y formación académica queremos, para qué y para quiénes. Y en este camino, de Sousa Santos (2016) nos interpela a eliminar la distancia entre saber académico y no académico,

“Aquí estamos entonces, en una universidad ayudando a que la universidad no simplemente vaya hacia afuera, sino que se abra para que venga para adentro otra gente, otros ritmos, otras palabras, otras personas y que todos puedan sentirse en su casa. La universidad es esto, o entonces es una empresa lamentable” (p. 15)

La defensa de la Universidad pública e inclusiva se convierte en objetivo para las/os que entendemos a la educación en sentido amplio como bien público y social, como un derecho humano y responsabilidad de los Estados; en contraposición a las visiones elitistas y mercantilistas. Esta defensa es fundamental construirla en las aulas en articulación con los diferentes claustros, con los sectores populares y con las instituciones de políticas públicas y sus profesionales.

Construir una Universidad pública, democrática y con los sectores populares, trabajar por y para la pluriversidad, la inclusión, la justicia social y el derecho humano a la educación es la tarea que se hace presente en los procesos de formación.

En este marco, este artículo propone abordar la formación final de grado en trabajo social desde una mirada situada en el campo de las ciencias sociales, que recupera nuestras trayectorias en calidad de docentes de la asignatura Intervención Pre Profesional, ubicada en el quinto año de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

A continuación se describen y caracterizan intereses, elecciones e itinerarios de las/os estudiantes que acompañamos en este trayecto de formación en servicio en una organización/institución determinada. Sobre esa base, se señala la importancia de la participación y contribuciones de las/os referentes institucionales en las prácticas académicas de intervención pre-profesional. Finalmente, desde nuestras trayectorias en docencia, investigación e intervención, planteamos aprendizajes, interpelaciones y desafíos, respecto a la construcción de tesinas de grado que aporten conocimientos críticos y pluriversos en contextos de formación académica.

### *Las ciencias sociales y el trabajo social*

Las políticas universitarias, la nueva Facultad de Ciencias Sociales de la UNC con sus tres carreras (Trabajo Social, Sociología y Ciencias Políticas) y las diferentes cátedras con sus funciones de docencia, extensión e investigación juegan un papel destacado en el fortalecimiento de la ciencias sociales críticas en un contexto científico global adverso movilizado por indicadores de productividad, donde capitales privados están direccionando los modos de pensar, descubrir, inventar, escribir.

Es relevante pensar las ciencias sociales desde una postura crítica aportando en la construcción de procesos emancipatorios de nuestra América, aportando a pensar el mundo social y político, a cuestionar el sentido común dominante, a desmitificar las verdades instaladas, a reflexionar sobre los mecanismos de reproducción de lo existente, a comprender las formas de poder y de dominación de matrices coloniales, capitalistas, capacitistas y patriarcales, reconociendo la importancia de la vocación interdisciplinaria e intersectorial que requiere de una estrategia capaz de integrar contenidos, recursos y esfuerzos conjuntos.

El lugar del Trabajo Social en las Ciencias Sociales es producto de históricas luchas que ha tenido y tiene nuestra profesión en la búsqueda y resignificación del quehacer profesional (desde la interpretación y la acción) en la realidad social, cultural, económica y política de una sociedad cada vez más compleja. La intervención coloca a la profesión en la responsabilidad de tensionar las lecturas tecnocráticas (esquemáticas, lineales y liberales) desde las cuales se dio respuesta a las manifestaciones de la cuestión social en distintos momentos históricos. Estas posiciones actualmente siguen conviviendo y lejos están de reconocer a los sujetos como sujetos de derecho que desarrollan estrategias de resistencia ante las múltiples y simultáneas desigualdades que vivencian, y a las intervenciones como procesos situados en un tiempo-espacio determinado, atravesadas por relaciones de poder y conflicto (perspectiva crítica).

El Plan de estudio vigente de la carrera de Trabajo Social propone un perfil profesional crítico,

“con capacidad de analizar la complejidad de la realidad social, superar la inmediatez, desarrollar el sentido propositivo y la búsqueda de la autonomía relativa; que la ética sea el fundamento de su quehacer definida por la defensa de los derechos humanos, sociales, económicos, culturales y políticos” (Acevedo y Fuentes, 2013:49)

El Plan de Estudios 2004 de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba explicita el compromiso y el desafío que se impone esta unidad académica:

“de trabajar en la formación de profesionales dispuestos a asumir un compromiso ético y político desde una opción a favor de los intereses del pueblo, valorando la democracia y los derechos humanos, como único sistema capaz de asegurar la participación popular y la justicia social” (Documento Plan de Estudios, 2004:10).

En el presente plan de estudios, las prácticas académicas, se constituyen en dispositivos que aportan a las/os estudiantes aprendizajes significativos en la construcción de ese perfil profesional crítico. En este sentido, Peralta advierte con claridad que:

“En efecto, formamos profesionales que en su ejercicio deberán tomar decisiones de intervención que nunca estarán libres de condicionamientos, sino que por el contrario estarán tensionadas por las contradicciones propias del sistema en el que vivimos y del papel de la profesión de Trabajo Social [...] Pero aún en estos contextos, las/os profesionales cuentan con herramientas para resistir, innovar, proponer, activar y tensionar esas mismas instituciones, habitándolas con autonomía relativa ya que al decir de Foucault (2018) el poder está siempre ahí. Que no se pueda estar fuera del poder no significa que se esté de todas formas atrapado” (2020b: 135).

Esta autonomía (siempre relativa) puede potenciarse con las alianzas o acuerdos que puedan establecerse con otros actores que participan en los procesos de intervención. Es decir que intervenir supone moverse en un espacio de negociación, de significados y discursos, en el que será necesario establecer pactos, en el que se podrá ceder, retroceder y también avanzar; lo cual implica reconocer que el camino a seguir no es lineal y unívoco, tal como lo postulan posiciones tecnocráticas y positivistas en Trabajo Social. Por el contrario, el camino a transitar presenta obstáculos que habrá que tratar de sortear, intrincados recovecos y también oportunidades, condiciones favorables de acercarse a la meta y a los resultados esperados.

### *La formación final de grado. Una mirada situada*

El Trabajo Social es una profesión que se construye socio históricamente inscripta en la división social y técnica del trabajo dentro de la sociedad capitalista. Y la intervención social constituye uno de los espacios a través de los cuales el ejercicio profesional tiene una de sus más claras expresiones.

En relación al proceso de formación, la intervención se constituye en el eje central del plan de estudios vigente. El mismo se estructura en núcleos y áreas de conocimiento que posibilitan trazar una trayectoria académica desde un proceso gradual; los primeros años con mayor peso de conceptos teóricos, hasta dejar paso de manera preeminente al núcleo de intervención, centrado en procesos teórico-prácticos que alcanzan su máxima expresión en el quinto nivel, en la asignatura Intervención pre-profesional.

La práctica pre-profesional prevista en el plan de estudios vigente, es un dispositivo pedagógico constituido a partir del contacto intencional con la realidad social, que pone énfasis primordialmente en un proceso de enseñanza-aprendizaje situado. Así como la intervención es un dispositivo que se caracteriza por estar fundada teórica, metodológica y éticamente, situada en espacio y tiempo, y ser altamente compleja y a la par singular, lo mismo supone el proceso de formación profesional.

Los procesos de formación profesional desde la perspectiva crítica posibilitan pensar las intervenciones pre profesionales como lugares privilegiados para el aprendizaje y la producción de conocimientos por parte de las/os estudiantes a través de los procesos de intervención que co-construyen en diversos territorios, en permanente co-residencia con otras/os. Dichos procesos se sistematizan y se ponen en cuestión en la producción simultánea de su tesina de grado.

Entendemos, desde Tapela y Rodríguez Bilella (2014), que la sistematización se centra en la comprensión de los procesos que se desarrollan en un proyecto en el que participan diversos actores y tiene el propósito de mejorar su implementación y rescatar los aprendizajes. La sistematización se trata de un proceso de pensamiento analítico y reflexión crítica que permite pensar sobre lo que se hizo, los modos y fundamentos, los resultados, la utilidad y sostenibilidad de los mismos. Su propósito es rescatar aprendizajes y producir conocimientos desde la experiencia, útiles para las instituciones, organizaciones, sujetos y técnicas/os. La sistematización enfatiza en el proceso vivido durante la experiencia y apunta a describirla, entenderla y comprenderla.

En este punto, nos interesa recuperar algunos aportes desde la perspectiva de Meschini, quien considera a la sistematización de la intervención en lo social como una metodología, como una estrategia de investigación cualitativa en el concierto de las ciencias sociales. En este sentido la autora señala que:

*“La sistematización contribuye a realizar las mediaciones conceptuales entre los aportes teóricos y el análisis empírico que no son visibles a la percepción inmediata, poniendo en evidencia que toda experiencia es capturada e interpretada a partir de un lugar teórico y valorativo determinado desde el cual se significa la realidad. La sistematización posibilita, entonces, la comprensión articulada de estas mediaciones, favoreciendo así la realización de un análisis crítico de la problemática construida como objeto-sujeto de conocimiento” (Meschini, 2018: 64).*

En efecto, considerar a la sistematización desde estos aportes supone interpelar los conceptos teóricos-metodológicos desde las experiencias y prácticas de intervención pre-profesional y viceversa. Se trata de procesos de formación académica, donde acción y pensamiento se desarrollan de forma simultánea, continua y dialéctica.

En definitiva, sistematizar implica reflexionar, problematizar e incorporar la actitud investigativa en el proceso de intervención en lo social, desde lo cual resulta prioritario sostener una posición de “duda epistemológica”, de reflexividad, que ponga en sospecha fundamentalmente la propia mirada. Sistematizar implica construir conocimientos.

La Asignatura Intervención Pre-Profesional se encuentra ubicada en el quinto nivel de la carrera, según lo establecido por el Plan de Estudios vigente en la actualidad. Se sitúa en el núcleo Intervención Profesional, área disciplinar Trabajo Social, referido 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” (Documento Plan de Estudios, 2004:11).*

Como docentes de esta asignatura resulta central la tarea de coordinación en una doble dirección, por un lado, con los contenidos de las demás asignaturas de los cuatro años previos de carrera y, por otro, con las del quinto nivel para la articulación de contenidos, cronogramas y dispositivos de trabajo, en tal sentido, se articula con los seminarios de Orientación Temática y con la asignatura Epistemología de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social (durante el primer cuatrimestre), así como con los seminarios de Ética Profesional y de Sistematización y Redacción de Informes (durante el segundo cuatrimestre). Fortalecer estas articulaciones ha posibilitado construir una propuesta pedagógica colectiva sin vulnerar el principio de autonomía de cátedra y logrando un trabajo coordinado de las/os diferentes docentes que formamos parte del quinto nivel.

La asignatura Intervención Pre-Profesional se diferencia de las materias de Trabajo social divididas en espacios teóricos y prácticos por ser un único espacio con un funcionamiento en taller que incluye integralmente aspectos teórico-metodológicos y ético-políticos, donde se



diseñan, ejecutan y evalúan propuestas acordadas entre estudiantes-instituciones/organizaciones y docentes; se caracteriza por el prolongado tiempo de permanencia en la institución, que comienza con los primeros acuerdos a finales del cuarto año, durante el cursado del Seminario de Diseño de Estrategia de Intervención del Trabajo Social y concluye un año después (una vez terminada la intervención), con la defensa de una tesina escrita.

De esta manera en este proceso pedagógico, el aula se hace presente como territorio y los territorios, como aula; reconociendo en la enseñanza-aprendizaje los aportes de todas/os y el carácter complejo de estos dispositivos político-educativos donde indagamos los modos de habitar, las condiciones materiales y simbólicas de dichos territorios. Ese encuentro con otras/os está mediado por aproximaciones sucesivas que suponen la construcción de procesos de intervención situados, emancipatorios e inclusivos.

En este sentido, la intervención pre-profesional, pone en marcha un proceso donde interactúan dimensiones teóricas, metodológicas-operativas y ético-políticas en la construcción de una estrategia fundada. Para esto es necesario que las/os estudiantes puedan recuperar los conocimientos y poner en juego las competencias adquiridas a lo largo de su trayectoria académica. La recuperación y reconocimiento de los aprendizajes de los cuatro años previos por parte de las/os estudiantes es clave para el logro de una propuesta de intervención situada, compleja, fundada, y allí radica uno de los principales desafíos que tenemos desde nuestro lugar como docentes, investigadoras/es y trabajadoras/es de una universidad nacional y pública.

### *El perfil de las/os estudiantes*

El sujeto - estudiante se constituye en un actor clave dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje y se espera una posición activa, protagónica y que, con diferentes grados de autonomía relativa, pueda desarrollar los procesos de intervención previstos en este momento curricular correspondiente al quinto nivel.

Cada año la cátedra recibe alrededor de 35-40 grupos de estudiantes conformados en general por tres integrantes, estos no necesariamente han compartido la experiencia de trabajo en ese equipo o con esas/os compañeras/os en los años anteriores y deberán enfrentar un largo proceso que inicia con el seminario diseño de estrategia de intervención y culmina con la defensa de la tesina de grado.

Como equipo docente nos encontramos con la necesidad de brindar respuestas y desarrollar estrategias singulares con cada grupo de estudiantes. Algunos podrán adquirir desde el inicio mayores niveles de autonomía y otros necesitarán de un trabajo de acompañamiento más mediado para lograr el objetivo de aprendizaje y concretar una práctica de formación en servicio. Las ansiedades, miedos y complacencias caracterizan los primeros meses cargados de expectativas por desarrollar el proceso de intervención, mientras las decepciones y retrocesos,

en ocasiones, no permiten la reflexión ante los innumerables escollos de la realidad en pleno desarrollo de sus estrategias.

Para situar nuestro trabajo como docentes y dimensionar la heterogeneidad del sujeto – estudiante retomamos los resultados de una encuesta que diseñamos y aplicamos en el 2016, la misma era autoadministrada y la completaban por la web las/os estudiantes del quinto nivel, a la cual respondieron 48 estudiantes. Sólo 30 de las/os que respondieron a la encuesta pudieron indicar cuántas materias tenían aprobadas. La distribución de respuestas fue muy despereja, ya que declararon desde 15 hasta 43 materias aprobadas a lo largo de la carrera.

Es importante destacar que una de las labores docentes es trabajar en torno a las trayectorias académicas acompañando decisiones en relación a esto; observamos poca reflexión en torno a sus propias trayectorias sin lograr identificar los argumentos que llevaron a tomarlas. En general las/os estudiantes durante este quinto nivel cursan asignaturas de otros años, que superponen sus horarios con los del quinto nivel, muchas/os no se reciben con la tesina y deben rendir varias materias antes de egresar.

Al momento de la encuesta, poco más de un tercio no cursaban ninguna materia y el 60% estaban cursando cuatro o menos; esto dificulta responder a los tiempos concretos (carga horaria) que requiere la asignatura Intervención Pre-Profesional.

La mitad de estudiantes trabaja, y de esa mitad, menos de un tercio tiene una actividad relacionada con la carrera; se puede inferir que la situación laboral influye en su trayectoria y desempeño académico. Entre las/os que no trabajan, el 63% tiene más de 30 materias aprobadas, mientras que entre las/os que sí trabajan, el 36% tiene esa cantidad.

La relación entre el año de ingreso y el número de materias aprobadas muestra un caso extremo en las/os ingresantes 2010, quienes tienen comparativamente pocas materias aprobadas. El 60% tiene menos de 25 y solo el 20% tiene más de 30. Además, el 70% de las/os ingresantes 2012 tiene más de 30 materias aprobadas. Es decir que no hay correlación entre el tiempo transcurrido dentro de la carrera y la cantidad de materias aprobadas, la idea de que a más años de cursado, más materias aprobadas, no es tal.

Esta pequeña muestra nos interpela como equipo docente en la necesidad de continuar indagando con asistencia especializada, que nos ayude a pensar estrategias de utilización oportuna de los datos que arroja el sistema Guaraní.

A partir de lo mencionado con anterioridad, recuperamos los aportes de Sandra Carli, quien advierte que:

“Los estudiantes que accedieron a la educación superior en los últimos veinte años mostraron indicadores socio-económicos más bajos y un perfil socioeconómico en transición. Se suma a ello que durante los años noventa, se produjo un gran aumento de la matrícula universitaria (las ciencias sociales comienzan a ser más elegidas que en otros momentos), pero ello no fue acompañada con un mayor presupuesto, sino más bien se produjo junto a la “precarización de las instituciones y el deterioro de los indicadores

institucionales (abandono temprano de los estudios, prolongación de los estudios y baja graduación)” (Carli, 2012: 64).

La situación descrita expresa la necesidad de desplegar estrategias pedagógicas de terminalidad y acompañamiento al egreso que abarca la tarea docente pero, al mismo tiempo, la trasciende generando la necesidad de contar con políticas institucionales de las Universidades en general y de la facultad en particular.

Como puede observarse, el equipo docente del quinto nivel participa de un proceso de enseñanza-aprendizaje complejo donde la/el estudiante se caracteriza por presentar heterogéneas y diversas trayectorias académicas, laborales, políticas, sociales, familiares, atravesando múltiples momentos del ciclo vital, experiencias biográficas, lugares de procedencia, clase social, género y generación, elecciones e intereses.

### *Los intereses que muestran las elecciones de las/los estudiantes*

Las elecciones de las/os estudiantes son motores fundamentales para traccionar su deseo y, con ello, sus capacidades en la construcción de propuestas de intervención. La capacidad de reconocer temáticas, sujetos e instituciones/organizaciones que les interesan forma parte del proceso de ingreso que inician para producir su tesina. Éste constituye un “mojón” importante de articulaciones entre los deseos y posibilidades de las/os estudiantes y de las instituciones/organizaciones.

Con la intención de reflexionar acerca de ello sistematizamos con la docente de la asignatura Diseño de Estrategias de Intervención -y coordinadora del quinto nivel- los intereses en relación a las instituciones/organizaciones, sujetos y temáticas que los grupos de estudiantes evidencian en las elecciones sobre su proyecto de intervención durante el seminario (2010-2015). Como resultante se pudo observar que en la mayoría de los casos lo continúan, pero en otros cambian de tema, institución o sujeto.

De 215 grupos (contabilizados en esos años), en relación a las instituciones que les interesaban un 36,28% (78) eligieron área salud, un 20,93% (45) organizaciones de la sociedad civil, un 18,60% (40) instituciones que abordan temáticas de Niños, Niñas y Adolescentes y un 13,49% (29) educación; el 10,69% restante se divide en justicia, adultos mayores, cultura y ambiente (23). Respecto a los sujetos, esos mismos 215 grupos eligieron trabajar con juventudes un 23,26% (50), con niñas/os el 20,93% (45), con mujeres y diversidades el 19,07% (41), y al 40% (79) restante les interesó: migrantes, personas adultas, personas con discapacidad, campesinos, trabajadores, pueblos originarios, sujetos en situación de pobreza.

En relación a las temáticas que eligen sobresale la diversidad y heterogeneidad de las mismas, de los 215 grupos optaron por: violencias el 13,49% (29), mientras que el 9,77% (21) eligió pobreza, un 8,84% (19) salud mental, el 8,37% (18), participación; conflicto con la ley penal y educación

sexual integral (ESI) con 7,91% (17) cada uno; salud comunitaria el 6% (13) y enfermedades crónicas y hábitat un 5,58% (12).

De entrecruzar área de política pública con sujetos y temáticas elegidas en los proyectos de las/os estudiantes observamos que en 35 elecciones aparece la situación de género (como sujeto o temática) y que 28 grupos (de un total de 215), tuvieron elecciones centradas en población de jóvenes y niñas/os con problemáticas relativas a situaciones de alta vulnerabilidad, en conflicto con la ley penal o atravesando situaciones de violencias, en instituciones públicas que implementan políticas sociales donde se insertan laboralmente los profesionales de Trabajo Social.

Frecuencia de elecciones de grupos de tesistas en sus proyectos iniciales 2010 a 2015. Total 250 grupos			
ÁREA POLÍTICA PÚBLICA	SUJETOS	TEMÁTICA	f
EDUCACIÓN	JÓVENES	SEXUALIDAD-ESI	4
JUSTICIA	GÉNERO	VIOLENCIA	4
OSC	GÉNERO	TRABAJO	4
OSC	JÓVENES	PARTICIPACIÓN	4
OSC	MIGRANTES	LEGALIDAD	4
SALUD	JÓVENES	SEXUALIDAD-ESI	4
SALUD	GÉNERO	SEXUALIDAD-ESI	5
SALUD	NNA	ENFERMEDADES CRÓNICAS	5
SALUD	NNA	MENTAL	5
EDUCACIÓN	MIGRANTES	ESCOLARIDAD	6
SALUD	ADULTOS	ENF CRÓNICAS	6
SALUD	GÉNERO	VIOLENCIA	7
OSC	ADULTOS	HÁBITAT	8
SALUD	GÉNERO	MENTAL	8
NNA	JÓVENES	CONFLICTO C/LEY	14
SALUD	NIÑEZ/ ADOLESCENCIA	VIOLENCIA	14

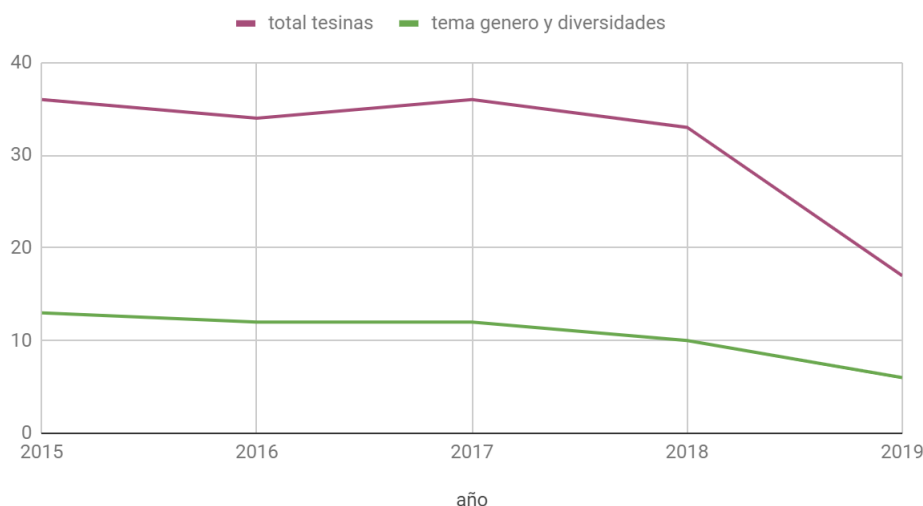
*Fuente: elaboración propia.*

Del total de registros de todas/os las/os docentes de los últimos 5 años (2015 a 2019) encontramos 195 grupos de tesistas cursando la asignatura Intervención Pre-Profesional,

observamos una cantidad superior a los 30 grupos anuales que decrece en 2019, con un promedio de trabajos centrados en género y diversidades que va del 30 al 36 % anualmente.

**Total general de grupos de tesistas y total de grupos que trabajaron en sus tesinas género y diversidad**

Total general de tesinas y total sobre genero y diversidades



Fuente: elaboración propia.

Respecto a la cantidad de tesinas defendidas por año, podemos observar cierta regularidad en la presentación y defensa de trabajos finales en los años 2014, 2015 y 2016 (entre 23 y 27 defensas de tesinas), subiendo en los tres años siguientes (de 30 y hasta 37 defensas por año).

**Total de tesinas defendidas por año en carrera de Trabajo Social FCS UNC plan 2004**

Año	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Cantidad de tesinas defendidas	14	19	33	26	27	23	34	30	37	181

Fuente: elaboración propia.

Todos estos datos deben leerse complementariamente, porque los primeros muestran las elecciones de 215 (2010-2015) grupos respecto de temática, sujetos e instituciones durante el diseño de un proyecto previo al ingreso al quinto nivel. El segundo gráfico muestra la cantidad

total de grupos (195) que cursaron la asignatura del 2014 al 2019 y sus elecciones atravesadas por el género respecto de instituciones, temáticas y sujetos. Mientras que el tercer cuadro muestra el total de tesinas defendidas del 2011 a 2019.

Con los mismos intentamos mostrar un acercamiento a los momentos que van atravesando los grupos en la construcción de su tesina, respecto de sus elecciones y, a la par, aglomerar esas elecciones en constructos que dan cuenta de las discusiones y debates presentes en el ámbito de formación académica. Asimismo, demostrar con los datos duros de tesinas defendidas las mejoras que se observan con la instalación ordenada y sistemática de una estrategia pedagógica general y con estabilidad del plantel.

Por ser el conocimiento un bien público y por el valor de la producción científico-académica que se encuentra en las tesinas de grado, conjuntamente con la Dirección de carrera trabajamos en un instrumento legal de derecho de autora/or y en la creación de un repositorio digital donde se encuentran disponibles las producciones de acuerdo a la política de conocimiento abierto. Esto posibilita la divulgación de las producciones y un dispositivo de transferencia de procesos entre estudiantes. Para ello es necesario contar primero con una autorización de derecho de autora/or (debidamente aprobada) y luego realizar un proceso de selección del material con recomendación de publicación e instaurar un seguimiento sistemático de las producciones anuales que deben ingresar al repositorio.

### **La coordinación con instituciones/organizaciones**

Los escenarios encarnados en instituciones/organizaciones permiten procesos de inserción de las/los estudiantes donde se construyen acuerdos para la implementación de planes de trabajos/proyectos que se entroncan con los programas y las acciones de la institución/organización. En este encuadre, se puede visualizar la incorporación efectiva a los equipos técnico-profesionales de la institución, o el acompañamiento a organizaciones sociales, en los que las/os estudiantes son incluidas/os en las intervenciones realizadas por la institución/organización.

Algunas instituciones público-estatales y de la sociedad civil organizada facilitan la participación en ateneos de formación, cursos de capacitación y seminarios, los cuales se constituyen en instancias complementarias a la formación académica. Este proceso de “formación en servicio”, como las residencias en salud o la capacitación docente, contiene componentes de transferencia y de ejecución efectiva de acciones que refuerzan, amplían e interpelan las prácticas institucionales (Programa de la asignatura 2018/19).

Es importante destacar que estas instituciones/organizaciones responden y aportan a la construcción de los intereses de las/os estudiantes al momento de elegir un área temática, un sujeto particular y un modo de intervención social sobre la problemática. Es decir, que esto significa que las/los estudiantes puedan reconocer la “cuestión social” como fundamento teórico

e histórico de la intervención de Trabajo Social, en tanto agudiza nuestras lecturas respecto al contexto socio-histórico y del escenario institucional particular de inserción.

Para viabilizar este proceso las/os referentes institucionales de los centros de prácticas fueron definidos genéricamente por resolución del Honorable Consejo Consultivo como:

“profesionales de Trabajo Social, otros profesionales, actores sociales y políticos con trayectorias en el área específica y en problemáticas particulares que acompañan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes; asumiendo un rol significativo en la definición y orientación de las actividades de terreno” (Res. HCACETS 159/2014:1).

El reconocimiento que significó la Resolución ejerció de puente para dar respuesta simbólica a un reclamo en cuanto a reconocimiento de las/os agentes de las instituciones y organizaciones que participan en los procesos formativos en educación superior. Son sujetos centrales, su intermediación facilita que los grupos de estudiantes logren desarrollar su propuesta de intervención en condiciones de posibilidad, dentro de las innumerables restricciones que existen en la realidad.

Las funciones de las/os referentes institucionales, según la Resolución nombrada, son las de elaborar y coordinar de manera articulada con la/el docente un plan de trabajo, acompañar y efectuar el seguimiento en las acciones que desarrollen las/os estudiantes, orientándolas/os. De la interacción de la triada conformada por estudiantes, docentes y referentes institucionales se generan las condiciones para un proceso de diseño e implementación de la estrategia de intervención que a lo largo de un año se llevará adelante, para contribuir a la transformación de una situación problemática, generando para ello instancias de trabajo continuo de las/os estudiantes en los centros de prácticas, de construcción de consensos y de condiciones de viabilidad.

Destacamos las palabras de referentes institucionales acerca de su función:

“El RI es esta persona, colega, futuro colega para ellos, el trabajador que se referencia en el espacio particular que es la institución, de orientador, guía, facilitador del proceso de tesina...son los que hacen el acompañamiento y son facilitadores de algunas situaciones que para ellos se transforman en un obstáculo. Es el orientador para despejar algunas dudas que tengan que ver con la práctica, pero trabajando mucho con los estudiantes de 5° año en la autonomía, autogestión...”; “Es aquella persona que se hace cargo de los alumnos en una institución X”; “es una construcción” (S.G) (González, 2016: 4).

“Es poder compartir, habilitar a que los compañeros que se estén formando puedan acceder a los distintos niveles de la institución en términos analíticos y también poder compartir la experiencia del espacio en sí mismo.” “(...) es dar a conocer y compartir la

óptica propia del trabajador social...Ahí está el esfuerzo en construir el rol desde ese lado” (F.D) (González, 2016: 4).

“El lugar que tenemos los referentes, es re importante en la tesina por los aportes, por el acompañamiento, por la evaluación y planificación permanente, por el análisis que hacemos ante un obstáculo que surge. Me parece una pata del último año de la carrera que es fundamental, porque necesitamos que los futuros colegas desarrollen la creatividad y desarrollen capacidad de comprensión” (A.M) (González, 2016: 5)<sup>1</sup>.

Los aportes de las/os referentes institucionales son claves ya que se constituyen en la “puerta de entrada”, en la “llave de ingreso y permanencia” en las instituciones/organizaciones y serán quienes acompañaran de manera presencial a las/os estudiantes en sus procesos territoriales de intervención y aportarán a la reflexión y construcción de conocimientos en el marco de las prácticas pre-profesionales. Es importante destacar que para esta figura los procesos de prácticas también significan aportes, interpelaciones y aprendizajes.

Los diálogos e intercambios entre docentes, referentes institucionales y grupos de estudiantes permiten reconocer la importancia que los marcos institucionales tienen en la formación académica y en la intervención pre-profesional en particular, ya que los mismos organizan, imprimen condiciones, otorgan posibilidades e imponen restricciones. Realizar y acompañar una lectura situada de dichos marcos constituye para las/los estudiantes un aprendizaje significativo y compartido en este trayecto formativo.

### *Nuestros mayores aprendizajes*

La función docente en intervención pre-profesional, es acompañar a las/os estudiantes en sus indagaciones, preocupaciones, lecturas, supervisar el trabajo en terreno y articular acciones con la/el referente institucional de la organización que se constituye en centro de práctica. Implica la inserción de estudiantes en una institución u organización, en una práctica de servicio donde se vincula sociedad-Universidad, poniendo en juego diferentes conocimientos (académicos y no académicos) para la transformación y mejora de algún aspecto de la realidad social.

Para abordar la singularidad se ponen en marcha propuestas de trabajo ligadas a la supervisión por equipo de trabajo; reuniones con participación de referentes institucionales y espacios colectivos de trabajo entre estudiantes de una misma comisión que adquieren modalidades de foros, talleres, presentaciones del proceso. Cada instancia prevé el trabajo a través de guías que posibiliten -en el proceso de inserción- la producción desde la escritura de reflexiones en torno a

---

<sup>1</sup> Este informe es una publicación inédita que surge del Programa de Apoyo y Mejoramiento a la Enseñanza de grado de la UNC, quien brindó apoyo para implementar institucionalmente estrategias para favorecer el egreso.



la reconstrucción sociohistórica de las manifestaciones de la cuestión social a abordar conjuntamente con un diagnóstico de la institución/organización; en un segundo momento, las guías permitirán la reconstrucción de un plan de intervención situado que culmina con una evaluación del proceso y visualiza los impactos de la estrategia desarrollada para devolverlo dialógicamente a la institución-organización. De esta manera se trabaja con la premisa “todas/os sabemos, todas/os aprendemos”.

Al proceso de enseñanza-aprendizaje lo entendemos como una construcción conjunta, donde acercamos herramientas para que las/los estudiantes generen andamiajes que les permitan crear sus propios procedimientos para resolver situaciones problemáticas, lo que implica mayores grados de autonomía especialmente en el último nivel de la carrera.

En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso dinámico, participativo e interactivo, se orienta a la acción y reflexión permanente; donde el conocimiento es una construcción de las/os alumnas/os guiadas/os, coordinadas/os y acompañadas/os por la/el docente y otros actores del proceso –adscriptas/os, referentes institucionales, orientadoras/es temáticos-.

Diseñamos y acompañamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la sugerencia, la reflexión, la supervisión y la evaluación de las/os estudiantes. El objetivo es la formación de profesionales y ciudadanas/os autónomas/os con capacidades para la construcción de miradas críticas y creativas, capaces de preguntarse, de formular problemas y pensar alternativas de solución desde una actitud dialógica y en instancias democráticas.

Si bien la asignatura Intervención Pre-Profesional posee características singulares, sin la masividad de las aulas logramos: a) identificar los diferentes trayectos académicos de la/os estudiantes, b) articular entre las asignaturas del mismo nivel, c) recuperar contenidos del plan de estudio, d) leer singularmente las condiciones políticas, institucionales, culturales de las organizaciones insertas en determinados momentos históricos, e) rescatar los procesos de negociación desarrollados con cada una de las asignaturas del mismo nivel, con las/os estudiantes y las instituciones. Asimismo, con los grupos de tesis logramos: fortalecer el trabajo en equipo, la promoción de explicaciones teóricas de lo que sucede en la realidad social y profesional, el acompañamiento en la puesta en marcha de respuestas que ponen en juego las dimensiones teóricas, metodológicas y ético-políticas de la intervención, la planificación de una sistematización rigurosa del dato empírico y la reflexión sobre la producción escrita con cánones académicos.

Como equipo docente trabajamos con los acumulados y recorridos de las/os estudiantes en sus propios aprendizajes y re-lecturas para construir intervenciones que rescaten la demanda de los sujetos sumergidos en la realidad de las desigualdades sociales y de los nuevos padecimientos. Y, desde allí, creamos, construimos, resolvemos, compartimos y aprendemos con la/el otra/o, en un espacio de diálogo y encuentro entre el hacer y la reflexión.

Siguiendo la idea de Carballeda (2018) acerca de que el trabajo social desde la intervención denuncia porque hace visible el padecimiento como expresión de la desigualdad social en los

espacios de lo micro, construyendo desde allí nuevas formas de agenda pública, la intervención se torna en un lugar de construcción de nuevas preguntas, donde aquello que es construido desde la injusticia y la desigualdad puede ser desarmado, rehecho y transformado. Se trata de una reconexión con las/los otras/os, con nuestra historia, con nuestro propio mestizaje americano, interpelando a la fragmentación cultural desde la memoria histórica, relacionando a la intervención con el desarrollo de lo propio, de lo que la/el otra/o tiene; una intervención que permita hacer ver aquello que se tiene inscripto en la memoria.

Nuestro desafío es también desafiarlas/os a pensar praxis anticoloniales desde el Trabajo Social como intervenciones mutuas que son resultado de relaciones sociales objetivas y subjetivas que se desarrollan en la co-presencia, sin la distancia del tiempo y espacio entre el Trabajo Social y los sectores populares, y que suponen acciones y reacciones de ambos lados, aunque con impactos diferenciados, pero siempre generadores de transformaciones. La idea de intervención mutua se desenvuelve como reconocimiento, valoración y presencia del otro y la otra, con su real papel estelar y transformador, con su enorme validez, legitimidad, e importancia real de sus saberes y experiencias que impactan sobre el Trabajo Social en cada relacionamiento. Es un procedimiento que nos va a permitir la búsqueda de puntos de significación en común desde los saberes científico-sociales del Trabajo Social y desde los saberes de campesinos y pueblos originarios, y distinguiendo y respetando desde ahí, las diferencias iguales y las desiguales (Pereyra y Páez, 2017).

A lo largo de los últimos seis años hemos propuesto y reconstruido tres grandes líneas de acción que aparecen en las tesinas escritas y reflejan las estrategias de intervención pre-profesional que colaboramos a construir en diálogo con las/os estudiantes, sus intereses y los de las instituciones y sujetos:

- Acompañamiento institucional, formación en servicio, aprender-haciendo junto a los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Indagación, investigación, producción de conocimientos sobre y con los sujetos, sus realidades, las instituciones y la intervención del trabajo social.
- Construcción mutua de proyectos y desarrollo de estrategias de intervención con el/la otra/o, sujeto o institución.
- Mientras les proponemos diversas estrategias situadas según los siguientes momentos:
- Ingreso al campo: reconocimiento, diagnóstico, acuerdos de trabajo, construcción de legitimidad y vínculos, reconstrucción del campo problemático (teorías, políticas públicas, lectura de la institución/organización, sujetos); fortalecimiento del equipo de estudiantes.
- Recuperación y concientización de los conocimientos que las/os estudiantes han incorporado a lo largo del plan de estudios
- Permanencia en el campo implicando procesos de participación continua en las instituciones/organizaciones por parte de las/los estudiantes para con los sujetos; construyendo demandas, haciendo lecturas de necesidades, desarrollando estrategias de

intervención como producto de la lectura entre lo necesario, lo posible y lo viable. Construcción de una propuesta que pueda acompañar los procesos de intervención (pensada como campo problemático y como bisagra entre la interpretación y la acción) con carácter flexible y capaz de singularizarse en cada proceso de intervención.

- Salida del campo: diseño y construcción de estrategia de devolución y cierre. Redacción de informes de devolución institucional, eventos de devolución con sujetos, diálogos de experiencias vividas.

Finalmente, como docentes del quinto nivel (junto a las/os docentes del seminario de sistematización y las/os orientadores temáticos), nos encargamos de acompañar procesos de escritura académica que inician con presentaciones en congresos, encuentros o artículos de revistas con referato, durante la cursada de la asignatura y como parte de los requerimientos académicos; supervisión que prosigue durante los meses de escritura de tesina, la preparación comunicacional de defensa y defensa pública.

Coincidimos con Peralta acerca de la idea de que a los Trabajadores Sociales nos concierne:

“Ocuparnos de los márgenes, para ampliarlos y para resignificarlos, ha sido una constante en la acumulación del Trabajo Social, por lo cual la Intervención Social como categoría teórica y como proceso metodológico constituyen un capital sobre el cual es ineludible nuestro aporte en el campo académico” (Peralta 2020a, 6).

Muñoz Arce (2020), en la misma línea de lo planteado por Peralta (2020a), entiende la trayectoria del trabajo social como profesión y disciplina instalada en las orillas de los estallidos, de las rupturas y de las transformaciones, que verá emerger nuevas formas de racismo, sexismo, homofobia, transfobia y discriminación ubicándonos en un momento clave para volver a pensar qué significa para el trabajo social asumir y hacer emerger posiciones críticas en estos tiempos. Por todo ello nuestra propuesta pedagógica tiene como resultante un trabajo que prioriza el proceso y no los resultados, que invita a trabajar la intervención como campo problemático y a construir colectivamente una estrategia de intervención fundada en aspectos teóricos, metodológicos, ético-políticos y donde hay lugar para vivencias, pasiones, experiencias, pensamientos y sentimientos de los actores, porque estamos convencidas/os de que ésa es la manera de construir un trabajo social crítico que aporte procesos emancipatorios a nuestramérica.

### **Desafíos cercanos**

La complejidad que implican los procesos de enseñanza aprendizaje en la intervención pre-profesional del quinto nivel requiere de un trabajo artesanal, singular y situado con cada equipo de estudiantes e instituciones/organizaciones con las que nos vinculamos como Universidad.

Los procesos que se desarrollan aspiran a la excelencia académica, pero atravesados por aspectos económicos, políticos, culturales y sociales en el plano macro y en los espacios micro de cada estudiante, equipo, docente, institución/organización y sujetos. Nuestros desafíos cotidianos radican en trabajar teniendo en cuenta estos atravesamientos, construir vinculaciones horizontales Universidad-institución/organización; pensar la tarea docente desde el acompañamiento del pensamiento de estudiantes, hacer presente lo sentipensante de cada una/o, mirar el campo problemático y sus posibilidades de actuar, generar estrategias de intervención fundadas y situadas que aporten a diversos procesos instituyentes y construyan conocimientos.

Como Muñoz Arce (2020) pensamos que una aproximación interseccional a las discusiones sobre las matrices teóricas en trabajo social permite poner el foco en el encuentro, en la intersección entre estructura y subjetividades, en el intersticio en que las condiciones estructurales se conectan con las subjetividades de una forma desordenada, inconexa, contradictoria. Una perspectiva crítica implica la consideración de la injusticia y la opresión del capitalismo neoliberal, pero sensible además a las diferencias de clase, etnia y género, que profundizan la desigualdad. Esta sensibilidad requiere ser enmarcada en un telos de transformación mayor, que intente escapar de la totalización de una única dimensión (como por ejemplo clase, etnia o género) y la ponga en tensión con todo lo que parece quedar fuera de dichas demarcaciones fragmentarias. Se trata de interrogar al todo desde las partes y conflictuar a las partes para que definan cuánto de su particularidad están dispuestas a ceder para conformar un todo, un proyecto de sociedad que sea inclusivo, que goce con la diferencia y se escandalice con las desigualdades. Se trata, en otras palabras, de posicionar una crítica no solo anti-positivista, anticolonial y anti-patriarcal, sino una crítica a cualquier centramiento.

La posibilidad de trabajar desde la triada formación-extensión-investigación forma parte de nuestro horizonte, con los primeros desarrollos en la encuesta respecto a características de las/os cursantes 2015 y la base de datos sobre grupos y productos (de tesis) que venimos robusteciendo sistemáticamente desde 2015. Esta información nos ha permitido realizar las primeras caracterizaciones sobre intereses de tesis respecto a género y disidencia sexo genérica, expuestas en el trabajo que presentamos en FAUATS 2019.

Consideramos, además, que la instalación de grupos de tesis en proyectos de la Secretaría de Extensión de la unidad académica y/o en el propio Consejo Social de la facultad podría ser una de las líneas más certeras hacia la construcción de redes sólidas entre los tres pilares de una universidad pública y nacional.

En el contexto de inminentes cambios de plan de estudios, necesitamos pensar en tesis que den cuenta de procesos de intervención, tanto como de procesos de investigación. Las tesis han sido resultados altamente productivos para el desarrollo de pensamiento y escritura propia desde y para el Trabajo Social. El escenario institucional del que formamos parte -una unidad académica con tres carreras de grado- hace necesario pensar las posibles intersecciones,

entramados que nos permitan interactuar, intercambiar y ampliar posibilidades a las elecciones, capacidades e intereses de las/os estudiantes.

Estamos convencidas/os que estos modos de pensar y de hacer educación en la Universidad son posibles cuando la misma es pensada como un bien público y gratuito, que pone en jaque prácticas educativas excluyentes.

### Referencias bibliográficas

Acevedo, Patricia y Fuentes, Pilar (comp.) (2013): La formación académica en Trabajo social en la República argentina: Debates y Desafíos. FAUATS.

Carli Sandra (2012): El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Carballeda, Alfredo (2018): *Apuntes de intervención en lo social: lo histórico, lo teórico y lo metodológico*. Editorial Margen, Libro digital, PDF <https://www.margen.org/epub/Lohistorico.pdf> ISBN 978-987-46719-2-9, ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Fecha de última consulta: 18 de mayo de 2020.

De Sousa Santos, Boaventura (2016): La universidad del siglo XXI. Cómo construir conocimiento incluyente en sociedades excluyentes. *Revista Instituto Varsavsky Cuadernos de Debate* n° 3, p. 12-17. Córdoba-Argentina.

Meschini Paula (2018): Sistematización de la intervención en trabajo social. Experiencias y fundamentos para un debate por el pensar-hacer en Ciencias Sociales. Editorial Espacio, Buenos Aires, Argentina.

Muñoz Arce, Giannina (2020): Teorías críticas, tiempos críticos y la tradición intelectual de trabajo social bajo un estado de "emergencia". *Escenarios Revista de trabajo social y ciencias sociales*. Núm. 31 Matrices teóricas en Trabajo Social: debates y perspectivas. UNLP. Fecha de última consulta: 28 de mayo de 2020.

Peralta, María Inés (2020) (a): La intervención social como categoría teórica y campo de conocimiento de las Ciencias Sociales. Una mirada desde la acumulación del Trabajo Social. *Escenarios Revista de trabajo social y ciencias sociales*. Núm. 31 Matrices teóricas en Trabajo Social: debates y perspectivas. UNLP. Fecha de última consulta: 28 de mayo de 2020.

Peralta, María Inés (2020) (b): Teoría crítica y trabajo social crítico. Interpelaciones a la intervención y a la formación profesional. En *Revista Conciencia Social*, Año 2020 - N° 6 / p.127-141. Publicación de la Carrera Lic. En Trabajo Social - Facultad de Ciencias Sociales- Universidad Nacional de Córdoba.

Pereyra Esteban y Páez Roxana (2017): El Trabajo Social y los desafíos de una praxis anticolonial, en María Eugenia Hermida - Paula Meschini (Compiladoras) *Trabajo social y descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social*. EUDEM Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Tapella, Esteban y Rodríguez-Bilella, Pablo (2014): Sistematización de experiencias: una metodología para evaluar intervenciones de desarrollo. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas* Núm. 3 (2014), pp. 80-116. UNED

### Documentos consultados

Congreso de la República Argentina (2014). Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072. Buenos Aires: Congreso de la República Argentina.

Gonzalez Natalia (2016): Informe proyecto PAMEG, Acompañar al estudiante: el rol del referente institucional/de terreno. Carrera Licenciatura en trabajo social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba. (2004).

Resolución del Honorable Consejo Consultivo de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba (2014). Reglamentación sobre las tareas y funciones de la figura de referente institucional N°159 / 2014.

### Cita recomendada

**García, P.; Torres, E. y Bermúdez, S.** (2020). Una propuesta pedagógica situada en la formación final de grado en Trabajo Social. *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*. 3 (Nro. Especial 2). 139-159. Recuperado de:

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/30282>

Esta obra está bajo la licencia Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. La que permite compartir, copiar, distribuir, alterar, transformar, generar una obra derivada, ejecutar y comunicar públicamente la obra, siempre que: a) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); b) se mantengan los mismos términos de la licencia. La licencia completa se puede consultar en: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

### Sobre los autores

#### Paola García

Argentina. Feminista. Licenciada en Trabajo Social. Docente investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Docente de la asignatura intervención pre-profesional desde el año 2014. Correo electrónico: [paola.garcia@unc.edu.ar](mailto:paola.garcia@unc.edu.ar).

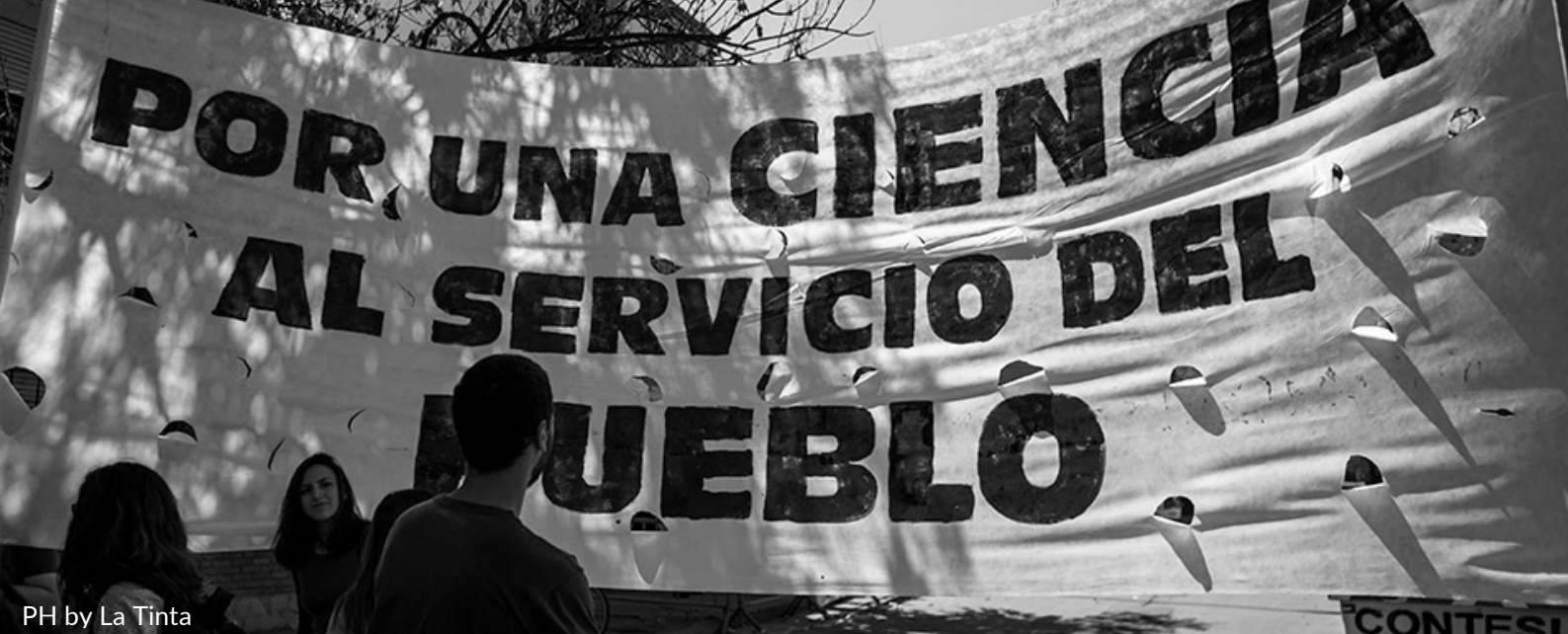
*Exequiel Torres*

Argentino. Licenciado en Trabajo Social. Docente concursado e Investigador de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba (FCS-UNC). Profesor Adjunto en la asignatura Intervención Pre-Profesional de la Carrera Licenciatura en Trabajo Social (FCS-UNC). Maestrando de la Maestría en Trabajo Social con Mención en Intervención Social (FCS-UNC). También ejerce la profesión en la Oficina de Derechos Humanos y Justicia del Poder Judicial de la Provincia de Córdoba y es integrante de “Telar, comunidad de pensamiento feminista latinoamericano” y de la “Mesa de Trabajo en Discapacidad y Derechos Humanos de Córdoba”. Correo electrónico: [etorres@unc.edu.ar](mailto:etorres@unc.edu.ar)

*Sabrina Bermúdez*

Argentina. Licenciada en Trabajo Social. Doctoranda en Estudios Sociales en América Latina en Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Docente Adjunta concursada en la Cátedra Intervención pre-profesional, en la Cátedra “B”: Fundamentos y Constitución histórica del Trabajo Social y Profesora titular interina del Seminario Diseño de intervención y coordinadora a cargo del V nivel de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC, Argentina. Correo electrónico: [sabrina.bermudez@unc.edu.ar](mailto:sabrina.bermudez@unc.edu.ar)





## conversaciones

ENTREVISTA CON MARTA FABING, MARIANA JAIME, DOLORES VERÓN Y CINTIA NIN, REFERENTES DE TERRENO DE LA DIRECCIÓN DE ATENCIÓN PRIMARIA DE LA SALUD (CÓRDOBA, ARGENTINA).

# Formar estudiantes en el territorio: apuesta ética y política de la profesión

Por Susana Andrada\*

*Cuando pensamos este número especial, una de las apuestas fue visibilizar, allí donde los territorios se vuelven aulas, la tarea de las/os Trabajadoras/es Sociales que en ejercicio de la profesión asumen la tarea de Referentes de Terreno (la Licenciatura de Trabajo Social de la UNC reconoce y certifica esta tarea a través de la Resolución HCAETS 159/2014). La inserción de estudiantes en procesos y espacios sociales concretos, en el marco de intervenciones profesionales constituye una dimensión fundamental de la formación profesional, de lo que denominamos prácticas académicas y pre-profesionales.*

*“La cabeza piensa allí donde los pies pisan” - frase que Frei Betto, fraile dominico brasileño y teólogo de la liberación, recupera de Paulo Freire-, versa el principio epistemológico de la educación popular, es así que el aprendizaje se construye en el diálogo reflexivo e interpelador en y de la experiencia, no es un acto espontáneo surgido del “estar” o el “hacer”, y en esa trama hay un saber y saber hacer que las/os colegas ponen en juego desde sus lugares de trabajo.*

*Si bien, imaginamos la entrevista en el marco de una charla entre mates, siguiendo el hilván de los encuentros para definir espacios de inserción de las/os estudiantes, donde*

160



*debatimos con ahínco las formas del enseñar el oficio profesional; la situación inédita de la pandemia hizo que la conversación se realizara en la virtualidad, entre intercambios de mails, WhatsApp y llamadas telefónicas. Los intercambios también estuvieron atravesados*

*por las complejas exigencias que enfrentan las colegas en el sistema de salud; y por ello, hacemos un especial agradecimiento a la generosidad de compartir sus pensares y sentires, a pesar de las dificultades.*

### **Cuéntennos ¿dónde se sitúa su trabajo cotidiano y la inserción de las/os estudiantes?**

**Marta Fabing:** La Dirección de Atención Primaria de Salud de la Municipalidad de Córdoba (DAPS) se compone por 100 Centros de Salud y un Nivel central administrativo. Cada centro de Salud cuenta con un equipo de médicas/os y enfermeras/os, en algunos con Trabajadores Sociales, psicólogas/os, administrativas/os, odontólogas/os, fisioterapeutas, nutricionistas. Actualmente solo en 15 Centros de salud contamos con profesionales de Trabajo Social, dos Trabajadoras Sociales en los EZI (Equipos de conducción que coordinan Centros de Salud) y una colega a Cargo de la División Trabajo Social. Desde el año 2008 ha disminuido la cantidad de profesionales fundamentalmente por jubilaciones que no han sido cubiertas.

En la DAPS ha sido una decisión del colectivo profesional, de la División Servicio Social recibir estudiantes, desde la década del '70 que lo hacemos, por lo que hay una historia muy importante de articulación con las diferentes cátedras de la carrera.

La Institución, además, tiene convenios de muchos años con la UNC y también con universidades privadas, especialmente medicina y enfermería. En algunos casos profesionales de los Centros de Salud de esas disciplinas reciben estudiantes de las cátedras en las que son docentes, lo que ha generado diferentes cuestionamientos, por superposición de tareas. Esa situación no ocurre con Trabajo Social, por un acuerdo implícito, sostenido por un posicionamiento ético.

Se reciben estudiantes de las Cátedras de Familias, Instituciones, Comunitario e Intervención pre-profesional (tesina de grado). Ha sido muy variable la cantidad de estudiantes que recibe cada profesional, así como de qué cátedras. Es una decisión de las/os profesionales, cada año, aceptar o no recibirlos. Los criterios para hacerlo van desde las definiciones institucionales y de los equipos, que ponen a disposición los centros de salud, para el intercambio de conocimientos con la Universidad, mediado por las/os estudiantes.

Se incluyen también criterios personales, como la disposición del equipo

Los cambios de la realidad se dan en colectivo, en articulación con distintos sectores, por lo que es también una necesidad política generar estos diálogos, y las prácticas académicas se presentan como mediación.

para recibir estudiantes, los espacios físicos con que se cuentan, la situación de los procesos familiares, grupales o comunitarios en los que se realizarían las prácticas. Por otra parte, se consulta a las organizaciones territoriales, a las familias sobre la posibilidad de acompañamientos de estudiantes. Y también influyen las experiencias personales con las/os estudiantes, que son muy variables, grupos que no logran empatizar con la tarea o las/os pobladores, o quedan libres en la materia a mitad del proceso territorial, o grupos que trabajan con responsabilidad y compromiso, situaciones que varían año a año.

*¿Cuándo y por qué comenzaron a recibir estudiantes? ¿Recibir estudiantes es una definición individual, colectiva, institucional?*

**Marta Fabing:** Ingresé a la municipalidad en el año 2004, y desde ese mismo año recibí estudiantes de Trabajo Social, además de coordinar algunas experiencias con estudiantes de enfermería. En otro trabajo anterior, en el interior provincial, también recibía estudiantes de Trabajo Social. Considero una responsabilidad profesional participar en el proceso de formación de las/os estudiantes, además de valorar los aportes que hacen en la práctica cotidiana.

Siempre trabajé con estudiantes de todas las cátedra, familia, instituciones, comunitario y tesis, alrededor de 20 estudiantes por año. A ello se sumaban estudiantes de otras disciplinas que también se integraban a los diferentes proyectos.

La división de Trabajo Social los últimos cinco años recibió entre 75 y 85 estudiantes de Trabajo Social, entre todas las colegas.

**Mariana Jaime:** Siempre he tenido a cargo estudiantes de Trabajo Social desde que me recibí. La experiencia ha sido tanto en espacios movimientistas como desde el Estado. Lo hago porque considero que es una responsabilidad ética -política; yo fui formada en la universidad pública por lo tanto debo retribuir esa formación. Por otra parte, para mí las/os estudiantes son lo nuevo, lo que irrumpe, lo que cuestiona; y está bueno poner en tensión mi propia formación, mi hacer y su lógica con ellas/os como veedoras/es externas/os. A esto se suma la devolución que la academia hace al proceso en los territorios, y eso es un aporte significativo. Los cambios de la realidad se dan en colectivo, en articulación con distintos sectores, por lo que es también una necesidad política generar estos diálogos, y las prácticas académicas se presentan como mediación.

Es una decisión del colectivo profesional, el cómo y que acompañamos. Como colectivo solicitamos a la conducción de la DAPS la autorización

para llevarlo a cabo. Pero, no está ni ha estado en nuestras autoridades gubernamentales generar una política de formación de estudiantes de Trabajo Social en Atención Primaria de la Salud. Por ejemplo, no hay residencias de Trabajo Social en Atención Primaria de la Salud y si de otras disciplinas. Es decir, en nuestra institución recibir estudiantes de cualquier práctica es una decisión de las/os profesionales que forman parte de los equipos. En nuestro centro de Salud, recibimos por año 10 estudiantes de Trabajo Social (de la cátedra de familia y comunitario), y 20 estudiantes de otras carreras como psicología, medicina o nutrición. Al ser una decisión personal son pocos los centros de Salud que reciben estudiantes lo que significa a veces centros de salud con mucha actividad de formación y que no llegan a cubrir las demandas que requiere el campo académico.

**Dolores Verón:** Recibo estudiantes desde el primer año de trabajo en el Centro de Salud (2009), porque entiendo que la universidad pública puede aportar a la sociedad y a las instituciones públicas. Y nosotras, desde este espacio de ejercicio profesional, al proceso de formación, desde lo que sucede a las/os sujetos, grupos, familias y organizaciones; contextualizando y trabajando sobre las huellas que los problemas sociales dejan en las personas y sus organizaciones. Es una definición de la profesión, del equipo de salud, del colectivo profesional, por lo que se constituiría en institucional.

Es un centro con mucha historia relacionada a salud y medio ambiente: hemos tenido y tenemos estudiantes de enfermería, medicina, psicología, arquitectura, sociología, nutrición. Muchos de los proyectos que hoy se sostienen se relacionan con el producto de los trabajos que les estudiantes dejaron.

**Cintia Nin:** En mi caso, ingreso al Centro de Salud a fines de 2016, y recibo estudiantes desde 2017. En principio fueron estudiantes de la Cátedra de Familia, luego se sumaron Comunitario, Tesis e Instituciones. Este año, en este contexto particular, estoy acompañando de forma virtual a un grupo de Instituciones, y otro que realiza sus prácticas pre-profesionales. En este último, varias de las estudiantes ya tenían conocimiento del territorio por haber realizado prácticas de familia o comunidad en años anteriores, lo que facilita pensar un proceso lo más situado posible en este escenario. La continuidad en el territorio es en este caso un elemento clave.

La decisión de recibir estudiantes tiene que ver con un interés personal, que como dicen mis compañeras es también una apuesta profesional – ética y política- en la formación de Trabajadores Sociales; y se enmarca

La participación de las/os estudiantes en el territorio posibilita aprendizajes desde el momento de planificar la inserción, con la riqueza que da la complejidad de ser parte de un proceso desde una Institución de Salud del Primer Nivel de Atención.

en un posicionamiento como colectivo de Trabajadoras Sociales de la DAPS, con una trayectoria histórica como centro formador.

Por otra parte, en el Centro de Salud en el que estoy, hubo otras colegas anteriormente que recibían estudiantes, entonces hay también un recorrido de formación en el territorio; y no sólo de Trabajo Social, también concurren estudiantes de Psicología, Enfermería, Residentes de medicina, lo que da cuentas de un equipo de salud que valora la dimensión de enseñanza-aprendizaje en el espacio de trabajo.

*Sin dudas las prácticas constituyen una huella significativa en la trayectoria de formación, todas/os tenemos un recuerdo vívido de las experiencias que se tejieron en “el ir a terreno” y “poner el cuerpo”. ¿Qué y cómo aprenden las/os estudiantes en el territorio? ¿Qué condiciones y situaciones posibilitan el aprendizaje?*

**Marta Fabing:** La participación de las/os estudiantes en el territorio posibilita aprendizajes desde el momento de planificar la inserción, con la riqueza que da la complejidad de ser parte de un proceso desde una Institución de Salud del Primer Nivel de Atención.

Inicialmente se aborda la comprensión del sistema de salud, su organización y desarticulaciones. Luego la dinámica de los equipos, teñida por la mirada médico/hegemónica del sistema, atravesada por las posiciones de género, y las luchas gremiales, que muchas veces entran en tensión con el derecho de las comunidades al acceso a la salud.

Debe existir un acuerdo en el equipo en relación a la participación de las/os estudiantes en el centro de Salud, y es ideal si el equipo se involucra en la decisión de las actividades o proyecto que llevarán adelante. Por ejemplo: la priorización de cuáles familias acompañar (cátedra Familia), o en cuáles grupos insertarse (Comunitario) o qué aspecto del funcionamiento del Centro puede ser monitoreado (Institución).

Considero muy importante la presentación formal de los proyectos a la DAPS, por la importancia que tiene la UNC en la producción de conocimientos, trayectoria que avala las intervenciones profesionales de Trabajo Social, siempre cuestionadas por una institución que está históricamente atravesada por el modelo médico hegemónico, el cual subestima cualquier otra mirada.

Y fundamentalmente, el consenso con las familias, grupos y/o redes en la intervención de las/os estudiantes. Las personas deben conocer el aporte que realizan en la formación de las/os estudiantes, y también participar en el proceso de evaluación de la práctica, con metodologías acordes al espacio.

En mi experiencia, el hecho que el docente conozca el territorio es fundamental y que se puedan realizar al menos tres reuniones en el año, planificación, monitoreo del proceso y evaluación, posibilita la coordinación para poder cumplir con las expectativas de la cátedra y del equipo de salud.

Otro aspecto que potencia la inserción, los aprendizajes y los aportes de las/os estudiantes en el territorio, es la continuidad y permanencia en un mismo Centro de Salud, especialmente teniendo en cuenta lo acotado de los tiempos destinados a las prácticas desde la carrera. Sobre la experiencia de aquellas/os que pudieron realizar sus prácticas primero en Comunidad, luego Familia y más tarde Tesis; los conocimientos y los vínculos construidos con el equipo, las organizaciones, les permitieron profundizar la reflexión, producir saberes y accionar de modo pertinente. Esto exige de coordinación entre las cátedras, que es difícil de lograr, pero necesario. Sobre todo, en prácticas de un mismo año como Familia e Instituciones, cuando las/os estudiantes pudieron hacer las prácticas de las dos asignaturas en el mismo Centro de salud fue mucho más fácil para ellas/os y para el equipo de salud.

**Cintia Nin:** El principal, o uno de los principales aprendizajes de las/os estudiantes en el territorio, se encuentra en el contacto directo con las situaciones a abordar, ya sean situaciones familiares o procesos comunitarios. El hecho de implicarse en la realidad de las personas y los territorios, su vida cotidiana, lo que les sucede, y vivenciar los espacios institucionales y cómo atraviesan el contexto, las políticas públicas, los procesos organizativos, es un elemento formador, que se nutre con la posibilidad de mirar y analizar esas experiencias a la luz de marcos teóricos explicativos que toman de la academia. Resulta significativo en el proceso de aprendizaje el diálogo continuo entre estudiantes y referente, también los acuerdos y el planteo de líneas de trabajo entre docentes y referentes. El vínculo estudiantes-docentes-referentes es central.

**Mariana Jaime:** Aprenden observando y siendo acompañadas/os en las acciones que llevarán a cabo. Para eso "el territorio" debe generar las condiciones que den confianza que hay un/a otra/o en el proceso que acompaña la reflexión y la intervención. Lo rico de este proceso es que son variados actores que "dialogan" con la formación (referentes sociales e institucionales, otras disciplinas). Las mediaciones con las/os profesoras/os son muy importantes, que haya comunicación con ambos espacios. Es decir, desde una "contención teórica" y de las vivencias. En

Allí radica el aprendizaje, en comprender e intervenir en situaciones sociales concretas.

relación a esto, las interacciones vivenciales (entendiendo esto desde todos los sentidos, la emocionalidad y racionalidad de la experiencia) es uno de los aspectos que más destacan las/os alumnas/os cuando realizan la práctica en territorio.

**Dolores Verón:** Ponemos a disposición los proyectos donde estamos participando desde la profesión, y que involucran a los diferentes niveles de intervención, familiar, comunitarios, etc. Los espacios donde intervienen las/os estudiantes, pueden ser de reconocimiento, fortalecimiento, apoyo, seguimiento, según el momento del proceso y según las necesidades de las personas involucradas. Allí radica el aprendizaje, en comprender e intervenir en situaciones sociales concretas. En general el seguimiento de las practicas, se relacionan fundamentalmente con las/os referentes de terreno, podemos mediar entre los requerimientos académicos y las practicas en territorio, al estar la población involucrada, el foco de la intervención se basa en las necesidades de la gente y esta intervención posibilita aprendizaje a las/os estudiantes. Otra dimensión de esta relación es con las/os docentes que supervisan las practicas académicas, a fin de facilitar el proceso.

*La presencia de estudiantes en el centro de salud y el vínculo con la Carrera y la UNC, ¿qué aporta al ejercicio profesional cotidiano y colectivo y a la institución?*

**Marta Fabing:** En el ejercicio profesional las experiencias han sido absolutamente enriquecedoras. La participación de estudiantes me ha “obligado” a la capacitación permanente, la lectura de los materiales de las diferentes cátedras, a tener elementos teóricos para fundamentar las decisiones en las intervenciones.

El cuestionamiento de las prácticas profesionales desde la mirada de las/os estudiantes aporta a desnaturalizar situaciones que por lo cotidianas, una deja de problematizar, y a destinar tiempo para la reflexión teórica metodológica, que no siempre priorizamos debido a la cantidad de demandas y proyectos que llevamos adelante.

Por otra parte, la incorporación de la Facultad en los proyectos de Trabajo Social, ha permitido en muchas oportunidades avalar las intervenciones profesionales, cuestionadas algunas veces por miembros de los equipos, o por funcionarios. Por ejemplo, cuando con grupos de niños se ocupan espacios públicos (plazas, playones) para lograr que los mejoren, o se participa en estrategias de luchas comunitarias, siempre se cuestiona que los profesionales no deberían participar. O la

participación de grupos de mujeres o feriantes o redes al interior de los Centros de salud, en estrategias de apropiación de la institución, muchas veces se rechazan las metodologías de Trabajo Social que intentan generar espacios de horizontalidad en la toma de decisiones, situación que de alguna manera pone en cuestión el saber profesional como el más valioso.

La devolución final de las prácticas realizadas, que hacen las/os estudiantes a la institución, resuenan de manera muy positiva en las miradas que los equipos tienen sobre las intervenciones del Trabajo Social, dejan en evidencia los aportes técnicos y metodológicos de las ciencias sociales, así como la complejidad de un abordaje familiar o comunitario. Fue muy importante el impacto que tuvo la presentación de cierre todas las prácticas de Trabajo Social en la Facultad en el 2018 (participaron las diferentes cátedras y centros de salud), porque contó con presencia de los directores de la Institución, y pudieron visibilizarse, la magnitud de las acciones que la disciplina lleva adelante en el ejercicio profesional, el trabajo como Referentes de Terreno, y los aportes de la Academia.

**Mariana Jaime:** Entiendo que hay espacios de interrelaciones que son posibles por estas vinculaciones entre la carrera y la DAPS. Ese vínculo ha generado convenios específicos de colaboración en intervenciones, conocimientos sobre las poblaciones, proyectos de extensión que enriquecen y fortalecen los servicios del Centro de Salud en el territorio.

**Cintia Nin:** Las/os estudiantes ponen en juego nuevas miradas (además del tiempo que dedican) que enriquecen los espacios y procesos en los que se incorporan, y también preguntas que nos aportan para revisarnos, revisar nuestras prácticas, organizarlas para poder transmitir las, argumentarlas.

**Dolores Verón:** En el sector poblacional del Centro de Salud, aportó a la concreción de proyectos socio/sanitarios, que han sido fundamentos para la visibilización de problemas ambientales, territoriales y poblacionales, en beneficio de los grupos afectados.

**¿Cuál es la tarea del Referente Territorial? ¿Qué habilidades, conocimientos y compromisos exige esa tarea?**

**Marta Fabing:** La tarea de referente en mi experiencia debe ser el involucramiento desde la definición del eje de la práctica, la planificación junto a las/os estudiantes y la valoración del proceso. Debe tener

Transmitir el hacer profesional y los fundamentos que lo sostienen es todo un desafío. Es una responsabilidad que no resulta fácil de sostener y acompasar con el resto de las actividades pero es un espacio de mucho aprendizaje compartido y disfrute.

presencia en todas las acciones de las/os estudiantes. Ellas/os acompañan al referente y no al revés, las prácticas no pueden sostener espacios que no sostiene Trabajo Social o el equipo.

Este trabajo nos exige como Referentes, el conocimiento del área, la formación permanente, la capacidad de reflexión y evaluación. Permitir ser evaluada/cuestionada no es fácil. Exponer fortalezas y debilidades es un compromiso a veces muy difícil, pero los aportes que se reciben son muy importantes para mejorar la intervención.

Se aprende en el transcurso de los procesos. Cada grupo es diferente, una aprende a negociar algunas cosas, que son muy diferentes a cuando una cursó la carrera. También se aprende con las/os docentes, comparten distintas formas de analizar, de evaluar, y de exigencias en relación a los procesos que van haciendo las/os estudiantes. Se construye un modo de coordinar, de analizar y proponer, por eso es muy importante la continuidad de los vínculos del referente con las/os docentes, al menos para mí, a lo largo de los años.

**Cintia Nin:** La tarea de referente exige compromiso, tiempo, dedicación. Estar atenta al proceso de aprendizaje. Pensar una propuesta que responda a una necesidad, problemática o temática que atraviesa el territorio, y hacerlo en forma articulada con el equipo de salud y las/os docentes. Realizar el encuadre institucional y contribuir a la inserción de estudiantes en la institución, con las familias, en el territorio, con el equipo. Acompañar el proceso desde cuestiones operativas hasta lecturas y análisis de las situaciones, son parte de la tarea como Referente. Transmitir el hacer profesional y los fundamentos que lo sostienen es todo un desafío. Es una responsabilidad que por momentos no resulta fácil de sostener y acompasar con el resto de las actividades que tenemos en los Centro de Salud, pero a la vez es un espacio de mucho aprendizaje compartido y disfrute.

**Mariana Jaime:** Tiempo de planificación junto a las/os estudiantes (cuando está dentro del horario de la práctica). Exige paciencia, tiempo. Mucho tiempo.

**Dolores Verón:** Las/os Referentes, somos parte de la profesión, con mayor especialidad y trayectoria en campo de la salud pública, por lo que es el capital que podemos ofrecer.

*En nuestra carrera hemos construido reconocimientos más formales a la labor de las/os Referentes, la Resolución HCACETS 159 del 2014 ¿Qué tipo de reconocimientos permitirían que la tarea de Referente sea jerarquizada?*



**Marta Fabing:** La certificación es lo más importante, pero también se ha planteado en algunas instancias, el pago de la tarea, por la dedicación que requiere, y dado que otras facultades lo hacen, especialmente medicina de la UNC y de la UCC.

### *¿Nos convidan alguna reflexión final?*

**Marta Fabing:** Sostenemos, y lo digo en plural porque surge de las discusiones y acuerdos como equipo de la DAPS, que es una decisión colectiva, institucional y política, contar con estudiantes en nuestro trabajo. Constituir a los centros de salud como espacios de formación, es poner a disposición la salud pública, lo que sucede en los territorios y la intervención profesional. El aprendizaje para las/os estudiantes es multidimensional, pueden no solo reconocer lo que le pasa a la gente, reconocen políticas públicas, diferentes perspectivas teóricas desde donde se interviene, de análisis institucional, de relaciones interjurisdiccionales e interinstitucionales. Y reconocer al Trabajo Social como la principal disciplina que introduce la perspectiva de Derechos desde cada una de sus intervenciones, en los Centros de Salud de la Municipalidad de Córdoba.

*Gracias por compartir el saber construido en el trabajo cotidiano de formar futuras/os Trabajadoras/es Sociales.*

## **Las entrevistadas**

### *Marta Fabing*

Es Licenciada en Trabajo Social. Actualmente, es Coordinadora de la División de Trabajo Social de Dirección de Atención Primaria de la Salud (DAPS). Realizó la Residencia de Atención Primaria de la salud. Cursó la Residencia de Salud Familiar y fue Instructora de ésta. En el campo de la salud, se ha dedicado a la intervención con Mujeres (participando en la Red de Profesionales por el Derecho a Decidir en Córdoba), y Niñas/os y Jóvenes, siendo parte del Consejo de Niños, Niñas y Adolescentes de la Municipalidad de Córdoba, y en la formación del Consejo de Jóvenes de Ruta 20.

### *Mariana Jaime*

Es Licenciada en Trabajo Social y se desempeña en el Centro de Salud N° 60 Marqués Anexo de la Ciudad de Córdoba. Trabaja en Atención Primaria de la Salud desde 2005. Participa en la Comisión de niñez y adolescencia de la Mesa de Trabajo por los Derechos Humanos de

Córdoba y en la Red de Orquestas Barriales. Participó activamente en Red Buhito por la Defensa de los derechos de los NNyA y en Movimiento de Agricultorxs Urbanxs.

#### *Dolores Verón*

Es Licenciada en Trabajo Social y se desempeña en el equipo Centro de Salud N° 90 Ituzaingó Anexo. Es Docente e investigadora en la Licenciatura de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

#### *Cintia Nin*

Es Licenciada en Trabajo Social. Se desempeña, actualmente, en el Centro de Salud N° 79, zona de Cortaderos Sur. Fue Residente de Trabajo Social en el Hospital de Niños de la Santísima Trinidad. Es docente e investigadora en la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

#### *\*Susana Andrada*

Argentina. Licenciada en Trabajo Social. Profesora titular regular de la asignatura TEEI II (comunitario), Profesora regular asistente del Curso Introductorio a la Licenciatura en Trabajo Social y Coordinadora del Programa de Articulación de Prácticas en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC. Investigadora en temáticas vinculadas a niñez y juventudes, docente extensionista en proyectos territoriales de trabajo en red y con organizaciones. Participó activamente de la Red Buhito por la defensa de los Derechos de niños/as y adolescentes. Actualmente integra la Comisión de Niñez y adolescencia de la Mesa de Trabajo por los Derechos Humanos de Córdoba.



[Reseña]



## Construcciones, acciones y cartografías en Trabajo Social

*Trabajo Social y vulnerabilidad social: Estrategias institucionales y prácticas organizativas. Dir. Giraldez, Soraya /Aut. Cecilia Testa; Claudia Lugano; Claudio Ríos. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales, 2020.*

Por Gabriela Rotondi\*

*El texto que reseñamos es una convocatoria que nos acerca en espejo a trayectos, recorridos y preocupaciones que circulan en nuestra disciplina y en los espacios que transitamos a diario, pero que no siempre se abordan o nos detenemos a profundizar. Nos pone frente a voces y textos contruidos desde miradas múltiples que, colectivamente, se acercan a claves disciplinares constitutivas: la intervención, la práctica social, el encuentro con problemas, las diversas expresiones de las necesidades pero, básicamente, el encuentro con las/los sujetos populares en sus propios espacios y territorios. Ofrece, además, una producción y una reflexión donde se observa una toma de posición particular. El acercamiento en cuestión y la producción se concretan desde la docencia y nos conecta con los diseños y desarrollos de las prácticas pre-profesionales de quienes se forman como licenciadas/os en Trabajo Social.*

La construcción de este libro recupera una palabra sistematizada y respaldada por procesos de investigación de colegas que transitan sus recorridos por tres universidades nacionales: Universidad Nacional de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata y Universidad Nacional de Moreno. A partir de allí, construyen desde sus particulares estructuras y contenidos una trama común de debate que exhibe abordajes epistemológicos, teóricos y organizativos respecto de sus prácticas profesionales.

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 interdisciplinarios. Es un hecho concreto el que las/ los estudiantes van construyendo caminos y posibilidades, más allá de sus docentes, y sin embargo pocas veces miramos estos recorridos.

Por eso la mirada de las prácticas pre-profesionales es un tránsito desafiante pero además necesario para construir, generar reflexión y acción. Una cuestión en la que nos centramos desde hace unos años, fue la importancia que plantean en la formación, los aportes que derivan de las diversas funciones universitarias y su relación con la currícula 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 alumnas/os o junto a ellos con relación no solo a la docencia, sino además a la investigación y a la extensión. Esto como forma de objetivar la sinergia de esas vinculaciones. En este sentido, es clave poner a discusión aquellos recorridos realizados junto a otras/os futuras/os profesionales en el marco de instancias y proyectos de extensión que operan como la antesala de las prácticas interdisciplinarias de nuestros futuros colegas. Esta cuestión, la vemos presente en el texto a la hora de establecer relaciones y proponer acciones. Se observa que aquellas cuestiones claves de las prácticas pre-profesionales se ven enriquecidas en su tratamiento en la medida que se analizan en articulación de equipos interuniversitarios.

Los equipos docentes de las licenciaturas de Trabajo Social que revisan sus propios tránsitos, herramientas, formas de ejercer la docencia, avanzan en tres claves de análisis recuperando lo aportado por Alfredo Carballeda (en Giraldez et.al 2020): “el abordaje de necesidades y demandas en contextos de vulnerabilidad social; el abordaje sobre el lazo social ya sea en grupos primarios familiares , como en espacios comunitarios y el acceso a la protección social, de dispositivos a través de políticas sociales y públicas”(p.6). En sus recorridos, las/los colegas realizan una lectura de las prácticas pre profesionales, como espacios estructurantes, con diversas implicancias para las/os estudiantes, docentes y referentes. Pero además con impactos territoriales e institucionales en Universidades que llevan un modelo de enseñanza paredes afuera.

Este hecho nos habla de prácticas de sinergia del colectivo que ofrece esta producción, se trata de una mirada involucrada, donde se analizan prácticas en diálogo permanente con los propios posicionamientos ante el asunto, y un encuentro con organizaciones, instituciones, sujetos que

transitan sus propias prácticas cotidianas. Ahora bien, sabemos que son diversas las discusiones y debates que nos plantea la intervención 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 preocupaciones concretas, de manera de sumarnos a los debates de estos equipos.

Una 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. Nuestra tarea docente nos vincula con nuestras/os estudiantes de diferentes modos, propios del encuadre docentes y sus instancias evaluativas, en tareas de producción conjunta, asesoramiento, etc. 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 cuento este asunto, recuperando algunos debates en los que nos preguntamos sobre cuestiones 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 nuestras/os alumnas/os, 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 formularnos diversos interrogarnos respecto a nuestras prácticas docentes como colectivo: ¿En qué medida propiciamos entre las/os estudiantes de Trabajo Social prácticas de profunda autonomía a nivel de las currículas de manera global? ¿De qué manera se instalan entre nuestras/os 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 las/os docentes- alumnas/os con las relaciones de los trabajadores/as sociales y sus sujetos? ¿Asistimos a nuestras/os alumnas/os? Objetivar estos puntos de interrogación es para nosotras/os importante a los fines de replantearnos la formación de las/os trabajadoras/es sociales, teniendo en cuenta además, los debates interdisciplinarios.

El material claramente va transversalizando las propias reflexiones de colegas que transitan por los diversos capítulos y que exponen a partir del encuentro con las organizaciones y las/os sujetos, ese lazo social que se traduce en aquello que describe espacios y llega hasta los focos de la acción directa de Trabajo Social, las prácticas pre profesionales de las/os estudiantes y la reflexión de esas organizaciones que son parte de las búsquedas.

El trabajo conjunto entre las tres unidades académicas presenta conclusiones acerca de aquellos interrogantes que se plantearon respecto de la formación de sus estudiantes, centralmente desde sus prácticas pre-profesionales. Prácticas que ofrecen un rasgo que sin duda aporta a la reflexión, pero además a la acción directa. Superan el marco del proceso de aprendizaje y proponen una relación Universidad contexto desde un modelo de trabajo puertas afuera, constitutivo de nuestras universidades públicas, pero no siempre instalado en el posicionamiento profesional. Esta relación, manifiesta en definitiva una toma de posición respecto de las relaciones universidad-sociedad.

Otro aspecto que se torna clave a la hora de analizar su aporte es, como dijimos, el hecho que surge de un proyecto de investigación, "Procedimientos y tecnologías para la intervención con poblaciones en vulnerabilidad social" del equipo docente, lo cual le otorga un particular valor a la reflexión por el recorrido sistemático que ofrecen en el marco de su proyecto. Esto opera respecto a las diversas sinergias que actúan a la hora de la reflexión, y por otra parte, transita por una revisión de elementos que configuran procedimientos para la intervención social, recuperando aquí las claves de análisis propuestas por Carballeda (en Giraldez et.al 2020).

Algo central a considerar es la organización que el trabajo prevé en capítulos claramente vinculados a la reflexión profesional y docente respecto de las prácticas en diálogo permanente con espacios organizacionales de sectores populares. Así, presentan diez casos concretos de experiencias de organizaciones populares, que se ponen en diálogo con las prácticas pre-profesionales.

En la presentación se exponen dos de los diez casos de experiencias que se presentan a lo largo del libro. Luego plantean un abordaje en cuatro capítulos que se construyen bajo un eje de reflexión sobre las prácticas y sus nudos de tensión, incluyendo dos experiencias en cada uno.

Así el libro se estructura de la siguiente manera: en el Capítulo 1, se abordan las prácticas pre-profesionales, tomando las experiencias de la Municipalidad de Beriso y de Grietas (Asociación civil en la Multisectorial Vecinos de San Cristóbal-CABA); en el Capítulo 2, reflexionan sobre el abordaje de necesidades y demandas, recuperando las experiencias del Movimiento Patria Grande CTA (Villa Elvira- La Plata) y de la Peña "La alegría" Hosp. Sommer- Área de tercera edad y recreación (General Rodríguez); en el capítulo 3, avanzan en el abordaje sobre el lazo social desde las experiencias de la Casa del trabajador rural (Abasto- La Plata) y el Centro de Día Juan Pablo II (Moreno); y en el Capítulo 4, abordan la protección social, retomando las experiencias del equipo de atención de Trabajo Social descentralizado (Trujui-Moreno) y de la Escuela técnica de la Universidad de Buenos Aires (Villa Lugano-CABA).

El encuentro que brinda el índice entre la reflexión respecto de las prácticas; la caracterización y muestra de los espacios de trabajo concretos, otorgan pistas de las razones por las que estas/os colegas realizan y ofrecen este escrito profundizando diversos puntos de reflexión.

Ahora bien, ¿por qué se incluyen estas presentaciones respecto de las prácticas sociales organizativas en redes, en instituciones de la política pública en diálogo con lo profesional? Esa tal vez fue una de las primeras convocatorias a la lectura, las razones y motivos que tienen quienes realizan este trabajo en mostrar ese diálogo permanente con quienes son referentes de

experiencias concretas, y prácticas. Así, la reflexión y encuentro de la academia como campo profesional, permite objetivar necesidades, demandas y lazos sociales, como el acceso a las protecciones sociales. Poniendo en interacción desde la investigación, sus entrevistas que se reflejan a lo largo de las diversas explicaciones y explicitaciones.

Por otra parte su encuentro con profesionales entrevistadas/os, ofrece una narrativa cercana que facilita ese diálogo entre el Trabajo Social y aquello que se realiza; esto que las autoras/es señalan como nombres propios con el relato y la voz de quienes son protagonistas.

Las preguntas que surgen entre las/os autoras/os nos vinculan también a una de las claves del trabajo, aquello que transcurre en las instituciones y organizaciones y que pueden aportar aprendizajes en la formación de estudiantes de Trabajo Social. El diálogo entre el aula y el lugar de práctica es otro de los focos que nos convocan a la lectura. Allí surge como clave, la importancia de las diversas organizaciones que se expresan. Esto, en el relato de sus orígenes y trayectorias pero también con relación a los entramados sociales y las redes en orden a las cuales se opera, dando cuenta de aquellos/as sujetos que habitan los espacios en diálogo con un contexto, siempre complejo. Ante esto se trama con una reflexión permanente que nos vincula a sectores sociales en diversos ámbitos, pero además grupos y personas concretas, que se identifican como parte de la formación de las/os futuros colegas.

Como dijimos, se presentan organizaciones sociales que van poniendo en diálogo los contenidos respecto de los capítulos que reflexionan sobre las prácticas pre-profesionales. Esto alimenta y retroalimenta aquello que se observa y se fue reflexionando desde la disciplina. La mirada de las organizaciones emerge con un interrogante que circula a lo largo de todo el texto y da cuenta de esa lectura crítica y autocrítica de los propios procesos ¿Sobre qué reflexionan, hacen y nos proponen aprender?

Nos detendremos a continuación en la mirada desde la disciplina que se realiza y nos interpela desde los capítulos contruidos por las/los autores.

El capítulo 1 “Las prácticas pre profesionales”, nos presenta comparativamente una clara descripción de los espacios que organizan el aprendizaje en las tres universidades respecto del tema. Gradualidad, integración de espacios, y lo pluridimensional como herramientas que circulan y se observan en las propuestas que se comparten entre las universidades.

Claramente se alude a experiencias en las que hay que reconocer diferencias horarias, diversas trayectorias como expresiones que van circulando a lo largo de la descripción y que permiten atender a las conclusiones de aquello que se aprende desde las prácticas pre profesionales. El hecho de considerar prácticas situadas territorial e institucionalmente, permite contextualizar los aprendizajes que las/os estudiantes van adquiriendo. Tal vez, sería interesante conocer algunas visiones o lecturas respecto de aquello que diferencian los escenarios de aprendizaje del estudiantado o espacio organizadores cómo le llaman las/os autoras/es: el aula, las instituciones organizaciones y la supervisión y acompañamiento. En ese sentido, atender desde la docencia como un insumo de prácticas de sinergia, nos permite considerar la articulación con la diferencia,

trabajando sobre la supervisión y el acompañamiento como instancias que permiten un juego externo a la hora de la reflexión sobre lo que transcurre en los espacios de formación.

A la hora del abordaje de necesidades y demandas –Capítulo 2–, las/os autores se proponen relevar y caracterizar ciertos modelos de abordaje específicos, la intervención en la complejidad permite observar problemas sociales y sobre esto nos interpela la capacidad de respuesta y de cogestión a la hora de la intervención. Es interesante tener en cuenta aquella relación entre demanda y necesidad contextualizada historizada como elementos que inciden en la organización social y las respuestas que trae al sujeto involucrado en la problemática.

El diálogo entre la experiencia docente y las organizaciones ofrece una oportunidad de observar complejidades, pero fundamentalmente nos plantea un debate que vemos central, el de la autonomía profesional como la capacidad argumentativa y propositiva, 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 y de los marcos institucionales. 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 y, en este sentido, este particular trayecto, instalado o articulado a prácticas pre-profesionales plantea una riqueza significativa, sobre todo para quienes desarrollen procesos articulados, a sujetos, en interacción con organizaciones, etc. En este marco, 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 cómo 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 otras/os profesionales de otras disciplinas, lo cual aporta sus propios interrogantes que quedan instalados derivados de esos intercambios. Esto habilitará además otra posibilidad, la de objetivar la particular sinergia que se produce al acompañar 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.

Teniendo en cuenta la intervención como dispositivo a esas demandas complejas que se nos presentan desde el Trabajo Social, se ofrece una opción de construcción qué tal vez habría que poner a dialogar o profundizar a la luz de los testimonios de las/os colegas que van ofreciendo respuestas respecto de esa complejidad y la integración de estas propuestas de intervención. Asimismo, es potencial el vínculo con las/os sujetos como algo que emerge articulado a la mirada que las instituciones tienen, en relación con el diálogo que ofrecen quienes transitan por las



instituciones con diversos roles. Tal vez atender a esa mirada institucional que también ofrece respuestas y posibilidades de acción, sería una vía de comprensión en el contexto citado. Especialmente podría ser un nudo de análisis a la hora de la reconstrucción de las prácticas estudiantiles y su mirada docente.

Claramente las instituciones son una temática transversal en el material que va a condicionar de diversas formas y que requiere ser leída desde la labor profesional, con un contexto que ofrece diferencias para la intervención y mediatiza la llegada de las demandas. Este camino entre necesidad y demanda, se plantea desde el material ofreciendo diversas expresiones de la demanda y particularidades a la hora de conjugar la intervención, aportando en cada caso desafíos específicos. Entre estos desafíos, consideramos que la articulación entre las nociones de institución y organización sería una clave para poder, no sólo describir, sino ahondar en aquellas transversalidades sobre las cuales se puede operar desde la intervención.

En el tercer capítulo, se centran en la mirada respecto del lazo social y las experiencias que se vinculan para poder analizar y no romantizar el vínculo entre disciplina y sujetos. Resulta importante como se propone generar y fortalecer lazos desde familias y redes, sin caer en estereotipos, renovando la mirada. Observamos que podría ser de interés, realizar una lectura que permita desde el planteo de trabajo en redes, abordar estrategias concretas sobre la inclusión de las instituciones que operan a la hora de instalar y proponer políticas públicas que planteen acceso a derechos específicos. Si bien se alude a articulaciones interinstitucionales, no se observan en la construcción de los lazos sociales una perspectiva que instale estrategias particulares a los fines de construir ciertos enlaces. Y nos convoca a preguntarnos acerca de aquellas incertidumbres que solemos plantearnos como Trabajadoras/es Sociales, con aquellas cuestiones que desde lo social buscamos operen como políticas, o que se construyan como tales.

Por último, el cuarto capítulo, se presenta abordando acerca del acceso a la protección social, ofreciendo reflexiones que vinculan el proyecto de investigación, manifestando el propósito del mismo, orientado a visualizar las intervenciones sociales en el marco de “procesos y mecanismos de acceso a la protección social”. La accesibilidad como noción relacional y las relaciones del sujeto con servicios y prácticas sociales, se profundiza apelando a algunas dimensiones: la accesibilidad como lazo entre sujetos y servicios; la accesibilidad y la construcción de la demanda; la accesibilidad como relación con las redes y las prácticas colectivas. Claramente la búsqueda pretende optimizar esos accesos, y sus formatos.

Considero que sería de interés tal vez ahondar en esas miradas de aquellos aspectos que se presentan como barreras, o necesidades de fortalecimiento de aspectos específicos vinculando las nociones de transversalidades institucionales que operan (género, clase, etnias, formación, etc.) y estrategias específicas para esos abordajes. Así, como alguna mención referida a los impactos en el mundo profesional de estas cuestiones.

# consideraciones

Reconocemos que claramente el material es un aporte, con diversas novedades y construcciones, que permite seguir las reflexiones de un equipo en interacción que compara, analiza, se interroga sobre sus trabajos académicos ofreciendo una lectura poco frecuente, las prácticas académicas. Un trabajo conjunto y colectivo que se pregunta y se interna en aspectos analíticos a lo largo de un proceso de investigación que dialoga permanentemente con la diversidad, sujetos, experiencias, andares docentes, miradas profesionales, construcciones previas. Señalan un claro atreverse a andar, proponer, y seguir buscando. Invitan sin duda a ser parte de estas reflexiones.

## Cita recomendada

**Rontondi, G. (2020).** Construcciones, acciones y cartografías en Trabajo Social. [Revisión del libro *Trabajo Social y vulnerabilidad social: Estrategias institucionales y prácticas organizativas*. Dir. Giraldez, Soraya. Autoras/es: Cecilia Testa; Claudia Lugano; Claudio Ríos. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales, 2020]. *Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social*. Vol. 3, Nro. Especial 2. Carrera de Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. pp. 171-178. ISSN 2591-5339.

Esta obra está bajo la licencia Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. La que permite compartir, copiar, distribuir, alterar, transformar, generar una obra derivada, ejecutar y comunicar públicamente la obra, siempre que: a) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); b) se mantengan los mismos términos de la licencia. La licencia completa se puede consultar en: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

## Sobre la autora

### \*Gabriela Rotondi

Argentina. Doctora en Ciencia Política, Magíster en Ciencias Sociales y Licenciada en Servicio Social. Profesora Titular de la cátedra Teoría, espacios y estrategias de intervención IV-Institucional. Directora del Proyecto de investigación Intervención Social en el campo educativo (Proyecto Consolidar responsable y docente del Curso de Posgrado “Violencia de género desde un enfoque interdisciplinario: de las palabras a los hechos” dirigido a Profesionales del Poder Judicial. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: [gabrielarotondi@unc.edu.ar](mailto:gabrielarotondi@unc.edu.ar)





ConCienciaSocial. Revista digital de Trabajo Social.  
Vol. 3 (2020) Nro. Especial 2 - ISSN 2591-5339  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/>