



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

BUENOS AIRES, 7, 8 Y 9 DE AGOSTO DE 2019

Grupo Temático N° 12: Educación, estructura productiva y fuerza de trabajo

Coordinadores: Graciela Clotilde Riquelme, Esther Levy y Natalia Herger

La formación pre profesional en Trabajo Social y sus vinculaciones con el campo profesional futuro. La perspectiva docente y estudiantil

Autor/a: María Florencia Di Matteo

E-mail: florenciadm@hotmail.com , mdimatteo@filo.uba.ar

Pertenencia institucional: IIICE- UBA/ Departamento de Educación- UNLu

Palabras clave: formación pre profesional- marco institucional- perspectiva de actores.

Introducción

En esta ponencia presentamos la perspectiva docente y estudiantil sobre la formación pre profesional en la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires, su vinculación con la situación de formación para la profesión y el futuro campo profesional. Este trabajo se sitúa dentro de una tesis de doctorado en Educación¹ cuyo objetivo general es analizar la evaluación en la formación pre profesional en cursos universitarios y su relación con el proceso formativo del sujeto y con características de la profesión. Para esta ponencia focalizamos en lo referido a la formación pre profesional, una de las principales funciones de la universidad.

La formación profesional incluye la formación inicial o pre profesional y la formación continua. Mientras la primera refiere a la brindada desde las instituciones de formación de nivel superior (universidades, institutos de formación profesional, docente, técnico, entre otros); la segunda sucede en el marco del mismo ejercicio profesional. Referirse a la formación pre profesional implica relacionarla con el conjunto de las actividades formativas académicas y prácticas. Al situarse dentro del campo de la formación, los espacios curriculares que se orientan a formar en lo profesional son designados como pre profesionales, en tanto anticipan los desempeños futuros del estudiante, dejando el término de profesionales para las que se realizan en el campo del trabajo. Las primeras son realizadas por los estudiantes antes de la obtención del grado. Le permiten obtener capacitación práctica, entrenamiento en el saber-hacer de la especialidad y conocimiento de rutinas, hábitos y culturas institucionales. Señalamos, finalmente que la formación intenta lograr la profesionalidad en tanto articulación singular

¹ Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras con mención en Educación. Dirección: Diana Mazza.



de saberes y actitudes que permiten al individuo actuar en un campo (Souto, 2010), o sea “*en un espacio social que goza de una autonomía relativa y que es socialmente reconocido como especializado en la producción de cierto tipo de transformación de lo real*” (Barbier, 1999: 82). De manera simultánea, genera transformaciones identitarias en los sujetos en formación.

En este marco teórico conceptual situamos el objeto de estudio que constituye el eje de la comunicación en esta ponencia: la formación pre profesional en un espacio curricular de tipo taller de la carrera de Trabajo Social.

Marco metodológico y presentación del caso

Metodológicamente, la investigación se sitúa en una lógica comprensivo- hermenéutica, cualitativa y dentro del enfoque clínico en sentido amplio (Souto, 2010). Desde la epistemología del enfoque, construir el conocimiento implica elaborar hipótesis interpretativas con una finalidad comprensiva antes que explicativa. Esa interpretación se entiende como una construcción de sentidos por parte del investigador sobre las situaciones de estudio que implican a sujetos individuales o colectivos.

Para el diseño de esta investigación, adoptamos un estudio de casos y, para esta ponencia, como señalamos, tomamos uno de los tres casos² que forman parte de la investigación: el Taller 4 de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires. En esta oportunidad presentamos las perspectivas docente y estudiantil del Taller IV de Trabajo Social, a las que accedimos a través de entrevistas semiestructuradas. Éstas fueron analizadas de acuerdo con el denominado ordenamiento conceptual dado en el marco del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). Construidas las familias de categorías, elaboramos hipótesis interpretativas a partir de esos datos.

El Taller IV, es el último espacio curricular de la formación del trayecto de práctica pre profesional. Se orienta al análisis de las manifestaciones de la cuestión social –objeto de estudio del Trabajo Social- en lo familiar y subjetivo y a la adquisición y puesta en práctica de saberes teóricos y del proceso metodológico para el diseño y desarrollo de la estrategia de intervención en el Centro de Práctica, con eje fundamental en el diseño y desarrollo de la entrevista con sujetos y familias. Otro objetivo es que los estudiantes interpreten el escenario de intervención pre profesional considerando la política pública y los problemas sociales de la institución/organización, entre otros aspectos y adquirir, articular y aplicar saberes metodológicos –instrumentos y técnicas- para intervenir con sujetos y familias en la

² Los otros casos son: la práctica profesional supervisada de la carrera de Ingeniería Mecánica de la Universidad Tecnológica Nacional y el Grupo de Reflexión sobre habilidades relacionales del Módulo de Salud Mental del Ciclo Internado Anual Rotatorio de Medicina de la Universidad de Buenos Aires.



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

Buenos Aires, 7, 8 y 9 de Agosto de 2019

institución de la práctica pre profesional. Se trataría de objetivos propios de una función de profesionalización (Barbier, 1999).

Temporalmente, Taller IV tiene una duración anual y una carga horaria de 180 horas. El tiempo semanal es de 6 horas que se distribuyen 2 en el aula y 4 en el Centro de Práctica. Un tiempo extra, pero sin carga horaria definida es requerido para los espacios de supervisión. El curso se define, desde el Plan de Estudios, como espacio para el estudio y el análisis de la práctica mediada por la teoría, la metodología y por los aportes de compañeros y la docente. Centro de Práctica es la denominación empleada para referirse al espacio dado por la institución u organización social que interviene en la atención de diversas problemáticas sociales, donde los estudiantes experimentan el quehacer disciplinar acompañados por un profesional responsable que ejerce allí su profesión, a quien se denomina referente. Allí asisten una vez por semana 4 horas, de manera individual, en parejas o en grupos de 3 ó 4 estudiantes. El espacio de supervisión, también constitutivo de la propuesta de formación, propone el abordaje de obstáculos y potencialidades operativas y subjetivas para el proceso de aprendizaje a través de un trabajo individual o en pequeños grupos de estudiantes. Se prevé una supervisión por cuatrimestre y otras en función de la demanda de los estudiantes. La planificación estratégica de este espacio (Morin, 1996) supone un tiempo, pero sin carga horaria fija ni definida anticipadamente.

Esta organización pedagógica del Taller IV asume un diseño de la formación basada en una lógica de alternancia (Ferry, 2008) entre el Centro de Práctica –como institución que sitúa al estudiante con la realidad profesional- y el aula y los espacios de supervisión –como centros de formación-. Esto implica concebir que la formación no sucede por el mero estar en un espacio de trabajo profesional; sino que es necesario un trabajo de reflexión sobre esa acción. Esa potencialidad se haría acto en tanto se estructuran soportes, condiciones y mediaciones para el análisis y la reflexión sobre esa acción, es decir para la formación (Ferry, 2008). El trabajo en alternancia entre el Centro de Práctica, el aula y los espacios de supervisión permitirían hacer pensable la acción entendiendo al mismo tiempo que ese pensar es también acción.

En lo que refiere a la modalidad de trabajo en los Centros de Práctica, se estructura a partir de dos momentos: una primera de inserción y conocimiento del espacio (con una duración de dos meses) y otra de intervención con familias y seguimiento de casos (con una estimación de seis meses). En la primera etapa, durante el primer mes, los estudiantes se insertan en la institución a fin de conocer las políticas sociales que la enmarcan y los programas que ejecuta, los objetivos, las problemáticas que aborda y los recursos disponibles para su prestación. Aquí, se prevén actividades para docentes



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

BUENOS AIRES, 7, 8 Y 9 DE AGOSTO DE 2019

(reuniones con referentes, establecimiento de encuadre de trabajo) y para estudiantes (relevamiento de información institucional y la problemática que atiende, búsqueda bibliográfica). El producto esperado es una presentación de la institución en clase que incluya definición de problemas y su abordaje teórico. En el siguiente mes, deben profundizar en conocer los modos de operar de la institución y el rol del trabajador social. Son actividades programadas: observar entrevistas realizadas por referentes, buscar información sobre los modos de trabajo, comenzar a intervenir con el acompañamiento del referente, continuar con lecturas bibliográficas y diseñar el plan de trabajo con la intervención. Los estudiantes presentarán un trabajo grupal focalizando en la problemática abordada por la institución en la que interviene el trabajador social. En la segunda etapa, el eje es la intervención con familias y el seguimiento de casos. Los objetivos se complejizan ya que se espera que los estudiantes intervengan con familias y sean críticos y propositivos aplicando instrumentos pertinentes, basándose en la bibliografía. Para alcanzarlos, realizan prácticas de intervención: entrevistas en las instituciones y en los domicilios; seguimiento de casos, derivaciones, supervisiones con el referente. Los productos son: un estudio diagnóstico (incluye el problema y objeto, la estrategia de intervención y el plan de evaluación) y la realización de informes sociales.

Según analizamos, esta modalidad de trabajo, presenta un alto grado de detalle de objetivos, actividades y productos esperados, manifestando que la práctica pre profesional en los Centros de Práctica es una actividad racional y sistemática que presenta un alto grado de planificación por parte de la institución formadora (Cátedra de Talleres, Carrera de Trabajo Social,) y los docentes y un seguimiento que exige un contacto frecuente con el referente institucional.

A continuación, presentamos las perspectivas de la docente del curso de Taller IV y de los estudiantes sobre la formación pre profesional.

La propuesta de formación desde la perspectiva docente

En este apartado presentamos la perspectiva de la docente el curso sobre: el encuadre y la modalidad de trabajo y su modo de pensar la formación pre profesional. En el análisis de sus posicionamientos tomamos aportes de diferentes teorías pedagógicas, didácticas, psicológicas y sociológicas y antropológicas sobre la profesión en menor medida.

Para la docente, el propósito central del Taller IV consiste en favorecer la articulación entre teoría y situaciones de la práctica pre profesional. Esto implica leer, pensar, analizar y comprender los escenarios institucionales en los que acontece la práctica y analizar sus potencialidades y limitaciones



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.

Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis

Buenos Aires, 7, 8 y 9 de Agosto de 2019

para la intervención. Se propone tomar ese análisis para diseñar abordajes de intervención, poniendo en juego metodologías y técnicas, en la segunda mitad del año.

La modalidad de trabajo, definida por la profesora como aula taller, focaliza en el análisis desde dimensiones tales como el manejo institucional, las problemáticas sociales, el ejercicio de la profesión y lo que les pasa a los estudiantes, entre otras. Este análisis se realiza, al inicio del curso, sobre materiales relevados en años anteriores y a medida que los estudiantes recogen los propios, son éstos los insumos a analizar.

En la estrategia de enseñanza, adquiere un importante lugar el abordaje sobre la entrevista, entendida como herramienta que posibilita la intervención y definida como eje del Taller IV. Se trabajan sus fundamentos teóricos- metodológicos, su diseño para la puesta en práctica en el Centro de Práctica y el análisis de los datos que se construyen a partir de su implementación. Otra actividad consiste en el trabajo metodológico y el análisis de los registros de campo en donde los estudiantes anotan lo que sienten y piensan durante su estancia en los Centros de Práctica. La docente aborda la finalidad y modalidades de registros, la importancia de dar cuenta de las incomodidades ante el observar y registrar situaciones, de padecimiento de los sujetos muchas de ellas. Según señala, parte de los saberes previos de los estudiantes construidos en talleres anteriores (por ejemplo, sobre ciertas técnicas de intervención). Entre las estrategias también sitúa los desarrollos conceptuales (por ejemplo, sobre la temática de la problemática social) especialmente a principios de año, realizado por la docente y también por los estudiantes, quienes preparan, en parejas o grupos, clases especiales.

Desde nuestro análisis del discurso de la docente, precisando sobre esta modalidad de enseñanza y formación, señalamos, que el trabajo sobre el proceso metodológico adquiere una fuerza mayor respecto del trabajo teórico. Si bien se enuncia que se propone un trabajo teórico- metodológico, la formación teórica parece tener un peso menor frente a la fuerza con la que, desde nuestro análisis, se impone la experiencia de práctica pre profesional; o bien la teoría parecería estar subsumida en la práctica. La intervención en la práctica supone, según la profesora, que la teoría sostiene el diseño y la misma intervención; lo cual diferencia intervenir desde lo intuitivo de hacerlo con fundamento teórico, sentido, este último, orientado hacia la profesionalización (Barbier, 1999). Aquí, nos preguntamos si aquella situación puede leerse como una tensión entre la formación práctica y la teórica y si es posible pensar que, en una carrera orientada a la profesión, la práctica adquiere tal valor que esto implica pensar a toda otra instancia como menor.



Esta tensión entre proceso metodológico y marco teórico, nos remite a las visiones política arquitectónica e ingenieril (Sheldon Wolin, 1973, en Cazzaniga, 2015) de pensar el Trabajo Social. Desde la primera, esta profesión parte de considerar valores fundamentados en perspectivas teóricas desde los que se proyecta un orden político a una época futura tanto desde un interés comprensivo como de transformación. En cambio, la llamada visión ingenieril se preocupa por el mero diseño de lo metodológico donde los principios teóricos asumen un papel secundario y su interés se orienta a la descripción de principios de acción. No obstante, el posicionamiento de la carrera y de la docente en la perspectiva del Trabajo Social desde lo político arquitectónico (expresan la necesidad de buscar fundamentos teóricos, de construir marcos conceptuales para justificar las intervenciones y de considerar la investigación como constitutiva del campo), estas tensiones o corrimientos hacia lo meramente metodológico nos remiten a la historia de la profesión. En sus inicios, cuando se la denominaba Asistencia Social dentro de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, era considerada como carrera menor tal como lo expresa la Resolución que aprueba el plan de estudios con la denominación Trabajo Social ahora en la Facultad de Ciencias Sociales³: *“Una visión ideológica desactualizada y limitada del Trabajo Social predominó durante el período de facto, expresándose éste, tanto en un vaciamiento sustantivo de los conocimientos impartidos, como en la ubicación institucional de la “asistencia social”, como carrera menor”* (Resolución Consejo Superior, 1672/1987: III).

Según señala la docente, se espera que los estudiantes lleven a cabo el proceso metodológico en Trabajo Social: análisis de lo institucional, diseño y puesta en práctica de la estrategia de intervención –que incluye herramientas metodológicas- y, en menor medida, la evaluación. Se trata de un trabajo que supone un posicionamiento sobre la profesión, el lugar del trabajador social en la institución y en la sociedad, entre otras cuestiones. Entre los objetivos implícitos, se encuentra el que los estudiantes imaginen modalidades de trabajo para su futuro desempeño profesional a partir de la experiencia de ver y analizar la práctica profesional del referente, con quien pueden establecer relaciones de identificación o de rechazo (Freud, 1915), lo cual implicaría trabajar sobre las propias representaciones acerca del rol (Barbier, 1999). Aprender herramientas para comprender la estructura y la dinámica institucional es otro de los objetivos de aprendizaje. Sobre esto, señala la docente que, en el proceso de inserción, los estudiantes *“(…) se van apropiando de esas cuestiones de la institución, a veces más*

³ El cambio el nombre actual de Trabajo Social se da en 1987. Esta modificación en la denominación coincide con la creación de la Facultad de Ciencias Sociales (07/09/1987), de la cual comienza a formar parte hasta el presente.



crítica o acriticamente pero se van apropiando, de los recursos, de las problemáticas, a veces demasiado pronto de manías o cosas que a veces no... (risas)” (Entrevista a la profesora, 2014). Esto posibilita pensar que los estudiantes se van apropiando de tramas de sentido que pueden sedimentarse como formas naturalizadas de pensar y hacer las cosas en la profesión. Al introducir a los estudiantes en esta actitud “natural” y cotidiana, puede inhibirse *“la posibilidad de un incorporar “reflexivo” que juegue a favor de la interrogación de sentidos.”* (Andreozzi, 2011:108). Entendemos que esa posibilidad de problematizar y hacer objeto de análisis esas situaciones, se orienta a una formación entendida como trabajo sobre uno mismo (Ferry, 2008) que permite que esos efectos habiliten procesos de transmisión lograda (Hassoun, 1996).

La docente concibe a la propuesta de formación pre profesional en el taller a partir desde la aplicación del proceso metodológico a situaciones singulares de práctica pre profesional. Para ella, la formación universitaria ofrece *“una base y unas pistas”* para el futuro laboral, donde continúa y profundiza el proceso formativo. Según expresa, esa formación inicial se orienta hacia el trabajo profesional, más que al desarrollo académico disciplinar y acontece mediante situaciones de práctica real donde se ejercita el instrumental metodológico, con eje en la entrevista.

“La formación te da elementos, te da una base y unas pistas por donde seguir (...) [y] te da más elementos para toda la dimensión del ejercicio que tiene más que ver con la atención directa que elementos para el diseño y ejecución más de políticas sociales (...) puede ser que la mirada esté sesgada porque yo soy docente de este nivel de práctica pero porque, en general, la práctica está mucho más vinculada a estas habilidades del estudiante, de ese ejercicio, de esta dimensión de práctica profesional, no hay casi instancias de prácticas de diseño es, entonces lo que se desarrolla más es esta habilidad para el abordaje directo, en instituciones con sujetos y familias.” (Entrevista a la profesora, 2014).

Estos señalamientos nos remiten a pensar en la carrera de Trabajo Social como profesional (Follari, 2010) antes que disciplinar. Esto expresaría la focalización en el estudio de objetos reales más que teóricos (Follari, 2010). Este posicionamiento epistemológico es expresado en el Plan de Estudios de la carrera (2012): *“profesión que forma parte de las Ciencias Sociales”* (2012:1) y expresa que tiene como objeto de intervención disciplinar, la manifestación de la cuestión social y la acción social del Estado para enfrentarla. Allí se señala que su objeto de trabajo es un objeto de intervención: la manifestación de la cuestión social. Desde esta idea, el ejercicio profesional se piensa a través de la intervención sobre diferentes problemáticas sociales que se sitúan históricamente y son construidas por el trabajador social. En esta intervención ocupa un lugar relevante la definición de la demanda y de la



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.

Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis

Buenos Aires, 7, 8 y 9 de Agosto de 2019

estrategia de intervención que se realiza con el sujeto destinatario, concebido como aquel que ha sufrido la vulneración de diferentes derechos.

Para la profesora, la complejidad y la singularidad son rasgos que caracterizan a esas situaciones de práctica la que acontece o se encuentra situada entre múltiples atravesamientos: en una institución Centro de Práctica particular, con un referente que tiene su historia personal y profesional y sus modos de pensar y actuar sobre las manifestaciones de la cuestión social, intervenciones dadas con sujetos singulares, estudiantes con trayectorias, historias, expectativas, ansiedades y temores y con una docente que interviene desde su historia docente y profesional singular. Esta noción se distancia de la dada desde dispositivos de formación que se piensan, desarrollan y evalúan desde “moldes y modelos” institucionalizados en ámbitos académicos de formación (Andreozzi, 2011). Este reconocer la singularidad y lo idiosincrático se vincula con un modo de pensar la formación de manera menos prescriptiva y normativa y más centrada en la propia experiencia y análisis de cada estudiante (Blanchard Laville, 2013).

La presencia de diferentes instancias de acompañamiento y diversas mediaciones articuladas entre sí es otra de las características de la formación pre profesional para la docente del Taller IV. Entre los actores mediadores de la formación se encuentran: el referente institucional, la propia docente y los compañeros. Esto daría cuenta de una mirada multidimensional sobre el proceso de formación y de evaluación de la formación del sujeto.

Según su mirada, en la propuesta predomina una función tutorial y de acompañamiento por parte del referente institucional y de la docente lo cual expresaría la valoración de diferentes perspectivas constitutivas de la formación y de una situación de co-formación. El referente acompaña el proceso, aporta recursos (por ejemplo, bibliografía específica sobre el tema del Centro de Práctica), ayuda en el análisis institucional, en la construcción de la situación problemática y en el diseño de la intervención. La profesora acompaña desde el encuadre de trabajo de la cátedra y genera un andamiaje desde su experiencia docente y profesional. En la propuesta están también los espacios de supervisión. Y dentro del espacio del aula, se proponen actividades y trabajos prácticos. Todas estas formas de intervención pedagógica pueden conceptualizarse como condiciones y soportes de la formación, mediadoras entre el estudiante y su objeto de estudio e intervención (Ferry, 2008). Estas mediaciones, articuladas desde la propuesta de cátedra según la docente, dan cuenta de un dispositivo de formación que garantiza el desarrollo de la función tutorial, compartida, en este caso por la docente y el referente institucional.

En cuanto a actividades de formación, la docente señala varias. En primer lugar, aquellas que permiten un conocimiento de la institución desde lo formal y lo dinámico. Otras refieren a la observación y



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

Buenos Aires, 7, 8 y 9 de Agosto de 2019

valoración crítica de las modalidades de trabajo profesional. Luego, la realización de entrevistas y otras acciones de intervención junto con los referentes, actividades propias del desarrollo de las tareas del puesto de trabajo (Glazer, 1966), las que permiten internalizar saberes que se articulan con un pensamiento práctico.

Según lo señalado por la docente, la formación pre profesional es un proceso que implica atravesamientos subjetivos y diferentes emocionalidades. Entre las situaciones que ponen de manifiesto ello se sitúan: la proximidad a la graduación y a la inserción al campo profesional, la cercanía con los sujetos de la intervención, generalmente sufrientes de fuertes padecimientos (adicciones, violencia) y la puesta en práctica de estrategias de intervención dadas, generalmente, mediante entrevistas que realizan solos por primera vez. Es posible hipotetizar que, en ese proceso, el estudiante siente, piensa, desea, imagina su rol, reactualiza sus motivaciones e ideas iniciales sobre la elección de carrera y el ejercicio de la profesión.

Otro aspecto central de la propuesta de formación de Taller IV es la idea según la cual para que formación pre profesional acontezca se necesitan ciertas condiciones dadas desde los Centros de Práctica, que son ajenas, en diferentes grados, a la propuesta y al trabajo docente. Entre ellas la docente señala: la necesidad de que la institución brinde apertura a la formación: tiempo, espacio, acompañamiento y contención. Se expresa también la valoración del rol del referente acompañando el proceso de formación, más allá de las meras buenas actitudes. Asimismo, es necesaria cierta relación referente- estudiante: la empatía del primero y la autonomía relativa del estudiante respecto del accionar del primero. Lo enunciado permite pensar, por un lado, que la mera presencia en la institución no tendría valor formativo en sí mismo si no están dadas ciertas condiciones (Ferry 2008); o bien que en caso de tener que afrontar tensiones sin recibir un tratamiento especial, se podría poner en riesgo su mismo potencial formativo (Andreozzi, 2004). Por otra parte, las condiciones institucionales favorecedoras de la formación son requeridas para que el Centro de Práctica pueda potencialmente ser, para el estudiante, un lugar vivido y con sentido (Auge, 1996).

Otro de los ejes de análisis sobre el modo de pensar la formación por parte de la docente refiere a la percepción de ciertas dificultades de los estudiantes de Taller IV para articular teoría y práctica en la formación. Sobre esto, enumera aspectos que problematizan la cuestión. Por un lado, se encuentran definiciones teóricas sin articulación con lo que sucede en el Centro de Práctica. Luego, la pura descripción sin uso de teoría: *“Lo ves hasta en los trabajos escritos. Hay una cita de alguien, no importa si es una paráfrasis o si es textual y, en el otro párrafo pasa otra cosa (risas) O es otro autor*



o pasa a otra cosa.” (Entrevista a la Profesora, 2014). Una tercera dificultad refiere a las relaciones lineales entre la teoría y la práctica: *“vos por ahí preguntás cuál es, qué concepto de sujeto o cuál les parece que es el marco de referencia del referente o cuál es el posicionamiento metodológico, “nunca les hice la pregunta directamente”, la pregunta”* (Entrevista a la Profesora, 2014).

De acuerdo con lo señalado, si los estudiantes no logran realizar una articulación entre teoría y práctica, propia de una profesionalización (Barbier, 1999), el diseño y puesta en práctica de la estrategia de la intervención, carecen de sostén teórico- metodológico, objetivo del Taller IV.

Entre las posibles causas de la dificultad de quedarse solo en un nivel empírico- descriptivo, la profesora enuncia: ceñirse a la mera sensibilidad ante la problemática del otro, a la religiosidad en la intervención, a los *“ideologismos”* (sic). Según señala, estos motivos podrían ligarse a la historia de la carrera de Trabajo Social (en la filantropía y en la beneficencia) y al llamado ideologismo (sic) que implicaría ciertas prácticas militantes que, si bien habilitan una primera lectura de la problemática social -en tanto articulación de lo técnico y lo político, teórico. ideológico-, impiden tomar la teoría para problematizarla, tomar distancia e ir más allá de ella.

“Tenemos dos militantes fuertes (risas). Hay otros militantes pero son más callados. (...) no hay posibilidad para mí, en mi concepción, no hay posibilidad de separar lo ético, lo técnico de lo político, lo teórico de lo ideológico, o sea yo puedo mantener una distinción pero hay un ir juntos. (...) Alguna de las chicas me parece que todo lo responde desde la ideología o, tampoco sé si es exactamente desde lo ideológico, de un ideologismo. Que tiene que ver con su práctica militante. Pero me parece que a veces como esa es la primera respuesta, lo que cuesta es pasar a una segunda respuesta. Como primera respuesta, pero un paso más... Y esa frontera a estas chicas les cuesta. Parece que con esa primera respuesta.... Y no casualmente, han tenido que rehacer sus dos primeros trabajos. Pero también porque se les juega en lo escrito. La respuesta de los discursos políticos generales sobre la cosa sin poder llevar un análisis en el plano más institucional. Sus respuestas son más desde las asociaciones discursivas generales. Las políticas sociales en esta década, las políticas, el modelo económico y las políticas sociales, y entonces, la pobreza y las políticas sociales, y la institución, y el sujeto se desdibujan. (...) Lo digo en ese sentido, sin ningún ánimo de separación de lo que es técnico y lo político.” (Entrevista a la Profesora, 2014).

Desde un punto de vista analítico, es posible pensar en estas dificultades en términos cognitivos, emocionales y del campo profesional. En lo que refiere a la primera dimensión, entendemos que ciertas ideas previas provenientes del sentido común -como pensar al Trabajo Social como beneficencia-, algunas enunciaciones analíticas muy generales o bien el quedarse en la pura empiria, podrían pensarse en términos de obstáculos epistemológicos (Bachelard, 1971). Aquí, entendemos que la construcción de conocimientos implica un trayecto costoso de recorrer -e incluso doloroso- porque



implica perder y dejar de lado saberes del sentido común que forman parte de la biografía del sujeto. Dentro de esos obstáculos epistemológicos, los enunciados por la docente podrían entenderse como ejemplos de los denominados “la experiencia primera o básica” -el creer que conocer se basa solo en la observación primera sin interpretación-, “la facilidad” -el pensar prematuramente en afirmaciones generales como explicativas de fenómenos complejos- y “la racionalidad simple” -considerar solamente una razón para comprender lo multicausalidad de los hechos- (Bachelard, 1971).

Al tomar en cuenta la vida psíquica de los sujetos en formación estas dificultades podrían pensarse como tensiones entre el “formarse” y “de-formarse” (Ferry, 2008). Se trata de un enfrentamiento “(...) inherente al deseo de enseñar y al de aprender, en tanto aprender implica cambiar, perder algo para adquirir otra cosa, morir de algún modo para vivir de algún otro” (Mastache, 1993: 42). Al mismo tiempo, esas dificultades en ir más allá de una primera lectura de lo social, interpretación que podría darse desde ciertas prácticas y discursos militantes de partidos políticos, hablaría no de la ideología en sí misma, sino del vínculo que el sujeto establece con ella.

Finalmente, analizamos estas dificultades para articular teoría y práctica desde la dimensión socioprofesional. Aquellas expresadas en quedarse solo en la emocionalidad ante la problemática del otro o en la religiosidad de la intervención, podrían entenderse desde la matriz histórica del Trabajo Social anclada en una actitud vocacional o de misión basada en la beneficencia y en enfoques religiosos que concebían que “*el asistente social desempeñe su profesión guiado por la moral cristiana, una conciliación entre la virtud de la caridad cristiana y un modo de ganarse la vida*” (Papili, 2013: 150). Al basar la intervención en estos supuestos, la teoría no sería necesaria. Por otra parte, la dificultad por articular teoría y práctica manifestada en un nivel descriptivo puede interpretarse desde una visión ingenieril del Trabajo Social (Sheldon Wolin, 1973, en Cazzaniga, 2015), la cual enfatiza el diseño del cómo intervenir desde un punto de vista meramente descriptivo y en donde los principios teóricos son subsidiarios y reemplazados por axiomas (Cazzaniga, 2015).

La formación pre profesional desde la perspectiva de los estudiantes

En este apartado presentamos un análisis de la perspectiva de los estudiantes sobre el Taller IV sobre el encuadre y la modalidad de trabajo, las imágenes y representaciones construidas sobre el Taller IV, modos de pensar y vivir la formación pre profesional (tanto en el aula como los centros de práctica) y modos de pensar la práctica profesional futura.



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

BUENOS AIRES, 7, 8 Y 9 DE AGOSTO DE 2019

Para los estudiantes, el propósito central de Taller IV consiste en favorecer la articulación entre teoría y práctica; entre temas teóricos y metodológicos –estudiados a lo largo de la carrera – y las situaciones observadas y vividas en los Centros de Práctica. Expresan que esto representa un salto cualitativo respecto de lo demandado en talleres anteriores, razón por la cual perciben que este taller implica realizar un “trabajo” y una exigencia mayor.

En cuanto a los contenidos, los estudiantes los sitúan, en términos generales, en relación con la doble especificidad del Taller IV: metodológica (diseño y realización de entrevista) y del sujeto individual y familiar de la intervención. Específicamente describen a los contenidos como insumos o condiciones que permiten analizar las experiencias de los Centros de Práctica. Entre éstos mencionan también los conocimientos construidos y la bibliografía de diferentes materias de la carrera. Los contenidos a los que refieren son: 1) problemas sociales, políticas públicas, políticas sociales; 2) conceptos de sujeto, salud, vivienda, discapacidad; 3) procedimientos y metodologías: el informe social, la entrevista, la planificación de encuentros; 4) articulación entre la teoría y lo que sucede en los Centros de Práctica. En nuestro análisis, entendemos que, si bien se trata de contenidos generales, no son específicos de los problemas que se abordan desde cada Centro de Práctica y que deben analizar.

Para los estudiantes entrevistados, la modalidad de trabajo en las clases se orienta a reflexionar y problematizar el hacer/ la acción/ las situaciones y las experiencias de la práctica pre profesional tomando, teorías y conceptos vistos a lo largo de la carrera y del Taller IV. En otros términos, parten de la práctica para discutirla, problematizarla y pensarla desde la teoría y conceptualizarla. Una de las estudiantes añade que ese trabajo supone teoría junto con metodologías y técnicas. En este sentido, las clases pondrían en relación dos corpus de diferente naturaleza: la de la experiencia de práctica pre profesional y las teorías y los conceptos. Podríamos considerar que esta modalidad de trabajo en las clases del taller implica un trabajo de formación entendido como reflexión y revisión de las propias prácticas y la de otros. “*Pienso la práctica del otro, pienso mi práctica*” señala al respecto una estudiante. Otra expresa que, durante las clases, “*se trabaja todo el tiempo*” y que prefiere no tomar apuntes para concentrarse en lo que sucede en ellas (Estudiante 2). Otros señalan, además, que esta modalidad de trabajo se diferencia del mero contar anecdótico, catártico o del “hacer terapia” sobre los hechos sucedidos (Estudiantes 1, 2, 3 y 6), situación que, según señalan, han vivido en otros talleres. La idea de trabajo en la clase es resaltada por otra alumna quien expresa que en el aula hay un recupero de lo que sucede en los Centros de Práctica pero ese contar va más allá del solo contar. Lo señalado expresaría que el propósito del Taller IV sería propio de una lógica de la alternancia en la formación (Ferry, 2008). Este análisis, a posteriori de la práctica, permite confirmar o disconfirmar los supuestos



teóricos subyacentes empleados en el momento de la intervención in situ. Por lo expresado, podemos entenderlo como espacio de reflexión sobre la acción (Schön, 1991).

Pero Taller IV no es solo entendido como un dispositivo técnico pedagógico por los estudiantes. Ellos visualizan en él diferentes imágenes, representaciones y significados construidos referidos a su proceso de formación y a su futuro profesional. Una de las imágenes que sobresale sobre el Taller IV es la del jugar a ser profesional/ trabajador social. Este sentir implicaría una construcción, entre docente, referente y estudiante, de un espacio psíquico, virtual, potencial que habilitaría esa capacidad de jugar (Winnicott, 1971). Los estudiantes se sienten ante el desafío de ponerse a prueba, de verse en el desempeño, de jugar y hacer en la práctica pre profesional. Al percibirse en el último paso llegando a la puerta de la práctica y el ejercicio profesional, se sienten en su iniciación al mundo laboral real. Y en esta representación incluyen la posibilidad de equivocarse, especialmente, por sentirse respaldados por el referente, un otro que supervisa su actividad. Para ellos, toda esta actividad dada entre el juego y la realidad, es parte del construir el rol profesional. Y, al ser el juego un espacio virtual se acerca, en ese sentido, a la idea de artificiosidad (Souto, 2006).

Taller IV también es percibido como una instancia totalizadora, de síntesis de la carrera, y entrelazamiento entre teoría y práctica (la de los Centros de Práctica). Esa síntesis incluye, para los estudiantes, diferentes saberes y prácticas personales, pre profesionales, de materias teóricas; es decir saberes provenientes de la carrera y de la vida personal. Así, señalan que el curso implica poner el conocimiento en acción (Estudiante 2), entrelazar la teoría y la práctica (Estudiante 4). Para otra alumna es totalizador en tanto aborda al sujeto de manera integral, considerando su familia, su comunidad y en un proceso que implica diseño e intervención (Estudiante 6). También señalan que en Taller IV no se aprende algo nuevo, sino que realiza una síntesis de todo lo estudiado en la carrera. Estas expresiones se asemejan a aquellos planteos que expresan que las instancias de práctica brindan la posibilidad de incorporar saberes y aprendizajes que permitirán realizar la transición de la teoría a la práctica (Contreras, 1985 en Andreozzi, 2004)

Sobre modos de pensar la formación preprofesional en el espacio del aula, los estudiantes refieren a distintos tipos de intervención docente desde lo instrumental⁴, lo grupal⁵ y lo emocional⁶. Los

⁴ Dentro de lo instrumental destacan: la formación y manejo teórico de los contenidos, la orientación y guía en la reelaboración de trabajos prácticos, el aportar bibliografía sobre las temáticas que abordan los Centros de Práctica y el aportar herramientas para el trabajo en los Centros de Práctica.

⁵ En cuanto a lo grupal, mencionan que la docente tiene experiencia en taller y sabe coordinar grupos, escuchar, dar la palabra, generar el clima para escuchar.



estudiantes reconocen la importancia de la dimensión afectivo- vincular en la intervención docente al señalar que tiene un “*excelente nivel humano*” (Estudiante 1) y que “*es buena persona además de buena docente*” (Estudiante 2).

Entendemos que este modo de intervenir de la docente puede encuadrarse bajo la modalidad de coordinación grupal de tipo psicosociológico (Maissoneuve, 1977) en tanto orienta y guía en la elaboración de los trabajos prácticos y conoce en profundidad y acompaña la tarea en los Centros de Práctica tanto desde los aspectos técnicos – instrumentales u operativos como afectivos. Desde otra perspectiva de análisis, el enfoque y la modalidad de formación podrían pensarse desde la representación de la formación denominada “*formar como la madre*” (Kaës, 1968). Según ésta, el formador alimenta, cuida y protege a los sujetos en formación, rasgos de la docente que aparecen enunciados por parte de los estudiantes en cuanto a sus modos de intervención en lo emocional.

La orientación y guía para la reelaboración de los trabajos prácticos es otro de los aspectos enunciados. Cuando un trabajo práctico no cumple con los objetivos previstos, la docente solicita su reelaboración y orienta y guía para ello. Esta intervención que entrama enseñanza, formación y evaluación, podría pensarse como un modo de marcar una separación entre sujeto de la formación y mundo en el sentido que el desear hacer nacer es parte de la formación y se acompaña de un arrojar a los sujetos al mundo (Mastache, 1993).

Estos modos de intervención docente forman parte y se entraman con un clima de cuidado y confianza que habilita el intercambio de conocimientos y perspectivas entre la docente y los estudiantes y entre ellos entre sí. Ello se expresa, por ejemplo, en que los estudiantes se refieren a la docente por el nombre de pila, incluso en diminutivo. Este clima es parte constitutivo del modo de pensar la formación en el aula y se refieren a él en tanto piensan a las clases como un “*espacio copado*” (Estudiante 2), donde se generan relaciones amenas (Estudiante 8) que posibilitan compartir sensaciones, opiniones y conocimientos “*sin que te miren mal*” (Estudiante 2). Esta valoración se expresa también al enfatizar la necesidad de asistir al espacio: “*Me hacía bien ir al taller*” (Estudiante 2), “*Es la pata que te permite estar de pie en la práctica*” (Estudiante 8). En contraposición, uno de los estudiantes manifiesta cierta incomodidad por la dinámica de trabajo grupal ya que, según señala, le cuesta seguir la lectura grupal en el curso y le disgusta iniciar las clases tardíamente (entre 15 y 30 minutos después del tiempo estipulado).

⁶ Desde lo emocional se destaca el trato personalizado con los estudiantes, manifestado desde las siguientes expresiones: “*Te tiene presente*”, “*Conoce tu situación*”, “*Lee situaciones, vivencias, miradas de los estudiantes*”, “*Se da cuenta cómo estás en la práctica*”, “*Es un sostén en el aula y fuera de ella*”, entre otras.



Siguiendo en la caracterización del espacio de formación, los estudiantes refieren a la existencia de dispositivos que permiten abordar los aspectos emocionales y subjetivos que se manifiestan a partir de la vivencia de situaciones de la práctica pre profesional. Ellos son: los registros de práctica, las supervisiones, las clases del taller, los trabajos prácticos. Estos dispositivos se constituyen en mediaciones dadas por la propia escritura, el intercambio con la docente y el uso de la teoría. Según lo señalado, su función se orienta no solo a descargar –al decir y escribir lo que les pasa- sino a distanciarse de ello, a tomarlo como objeto de análisis y elaboración para transformarlo en parte del aprendizaje y continuar con la práctica (Bion, 1981). Este trabajo de figuración o representación de las acciones de la práctica pre profesional sería condición para lograr un mayor distanciamiento de la realidad (Ferry, 2008). Es este otro rasgo que permite pensar que el tipo de trabajo en Taller IV es propio de un abordaje clínico en la formación (Ferry, 2008; Blanchard Laville, 2013).

La supervisión es, para los estudiantes, una charla informal, un lugar de escucha, de preguntas, de reflexiones; un espacio disponible, de apoyo y enriquecimiento a la formación. En ellos conversan sobre las actividades que observan y realizan en el Centro de Prácticas, lo que piensan y sientan a partir de ellas. Conversan si “*algo me molestó, me incomodó, me sorprendió*” (Estudiante 3); sobre “*los obstáculos que surjan*” (Estudiante 5). La función de este espacio es ayudar a descargar tensiones y ansiedades (Estudiante 3), tomar distancia de las acciones (Estudiante 3), reflexionar sobre lo aprendido (Estudiante 6), pensar sobre aquello que se quiere y se puede mejorar, planificar cómo continuar y qué actividades realizar en el Centro de Prácticas según los propios intereses y los objetivos del taller (Estudiante 2). Según lo señalado, entendemos a la supervisión como un dispositivo de trabajo sobre la propia implicación (Barbier, 1977) que permite trabajar sobre uno mismo como persona y como profesional (Ferry, 2008), que brinda “*seguridad psicológica*” y “*contención emocional*” para enfrentar las sensaciones y afectos que la experiencia de práctica suele despertar en los estudiantes” (Andreozzi, 2014:3) y que permite tramitar expectativas, temores y ansiedades con el fin de continuar -y no interrumpir- el proceso de formación pre profesional. Estos rasgos hablarían de un enfoque clínico de la formación (Ferry, 2008; Blanchard Laville, 2014).

En cuanto a los modos de vivir la práctica pre profesional, los estudiantes señalan que es un espacio creado a los fines de la formación, con inicio, tránsito y fin, que la entienden como lo más cercano a la práctica profesional y que es una situación de aprendizaje siempre que se den ciertas condiciones, entre las que se destacan la buena intervención del referente institucional.



La práctica pre profesional es concebida como un espacio creado a los fines de la práctica y la formación, es decir un dispositivo artificial (Souto, 2010). La variable temporal es elegida por los estudiantes para caracterizar su vivencia de la práctica pre profesional. El momento inicial es vivido como crítico (“*estar en bolas*”, “*no animarse a entrevistar*”) e iniciático por ingresar a un espacio nuevo (“*entrar al hospital con un ambo*”). Y el final es caracterizado a partir de la toma de conciencia del cambio experimentado (“*tener seguridad para atender a una persona y entrevistar*”, “*sentirme parte de la institución*”). Esta distancia entre un momento inicial y uno final expresa un tiempo de formación que daría cuenta del abandono de una posición identitaria conocida –del estudiante- y de la conciencia del inicio en un nuevo rol –el de profesional que están empezando a ser- (Andreozzi, 2011). Asimismo, permite pensar en una noción de temporalidad que habita el sujeto desde lo vivido en sus relaciones subjetivas (Mazza, 2007).

El tránsito en la práctica pre profesional es descrito como un proceso en el que no están solos (“*no caemos en paracaídas*”), por el contrario, es guiado y acompañado por el referente y la docente. En el imaginario de los estudiantes esto permite tomar decisiones acompañados, tener chance para equivocarse y errar -y de rehacer en ese caso-; oportunidad que contraponen cuando estén ejerciendo la práctica profesional. Esta percepción podría entenderse en el marco de la temporalidad –duración que da cuenta de la posibilidad de desplegar esa intervención y de un espacio que se construye de manera conjunta en ese sentirse acompañados (Ardoino, 2000).

Las referencias mencionadas a la creación del espacio y tiempo de la práctica con fines de formación, a la presencia de un personal a cargo y al control de un supervisor -docente y referente- en la tarea, son algunas de las variables que otorgan a este dispositivo de formación el carácter de artificiosidad aún cuando la situación de referencia sucede en ámbito natural (Souto, 2010).

Otra imagen que predomina sobre la práctica pre profesional es la de ser lo más cercano a la futura realidad profesional, la última oportunidad “para aprovechar”, la experiencia que “*te coloca en un lugar diferente*” del de alumno, el estar transitando el último año de la carrera. Estas percepciones remiten a las difíciles transiciones de la universidad al ámbito de desempeño y la de ser estudiante a ser profesional (Contreras, 1985 en Andreozzi, 2004). Esa cercanía con la práctica profesional futura se expresa en el discurso de los estudiantes: hacer lo que hacen los trabajadores sociales –entrevistas, informes para obtener subsidios-, tener mayor responsabilidad que en talleres anteriores, encontrarse y entrevistar al sujeto en la institución, en su casa. “*La imagen es la entrevista*” señala una estudiante.

La práctica pre profesional es concebida como una situación de aprendizaje siempre que se den ciertas condiciones. Entre ellas destacan: la buena intervención de los referentes y el apoyo y guía de la



docente; la importancia de disponer de conocimientos previos en el área en la cual realizan las prácticas (antropología, salud mental, políticas urbanas) ya que permite “*aprovechar mejor la experiencia en los Centros de Práctica*” (Estudiante 1, 6 y 7). El compromiso, la predisposición y el interés de los alumnos (Estudiantes 1, 2, 7 y 8) y con los compañeros (Estudiante 2) y con el Centro de Práctica (Estudiante 2) también se mencionan como condiciones necesarias para el aprendizaje.

En cuanto a la buena intervención del referente institucional, los estudiantes señalan que ésta se da en diferentes situaciones. Por un lado, cuando se identifican con su posicionamiento sobre la profesión y sus modos de intervenir. Esto se expresa cuando observan que interviene con fundamento teórico -y no desde el sentido común- (Estudiante 1), al trabajar en un marco interdisciplinario (Estudiante 1); cuando se involucra con la problemática del sujeto, le brindan información, siguen su caso (Estudiante 8), cuando tienen experiencia, fuerza y motorizan acciones. Lo señalado expresa que toda relación de acompañamiento implicaría relaciones intersubjetivas que involucran procesos de transferencia e implicación personal (Ardoino, 2000) a los que es necesario atender desde la formación. En segundo lugar, para los estudiantes, la buena intervención deviene cuando se sienten acompañados por el referente en los diferentes momentos del proceso de la práctica –inserción, entrevista-. Esto se da al sentirse incluidos en la situación, cuidados y preservados en situaciones de riesgo (Estudiante 1), cuando cuentan con espacios para dialogar, preguntar sobre situaciones sucedidas (Estudiantes 1 y 8) y tomar decisiones en compañía (Estudiante 1), en momento en que los referentes guían y motivan su intervención y favorecen su autonomía (Estudiante 3). Todas estas intervenciones de los referentes contribuyen a que los estudiantes vivan al Centro de Práctica como un lugar (Auge, 1996) de formación pre profesional. Finalmente, la buena intervención del referente se expresa mediante la ayuda para los trabajos prácticos (Estudiante 3), aportando bibliografía temática y protocolos de intervención (Estudiante 5), es decir, cuando los involucran en las tareas propias de la profesión. La imagen de los estudiantes sobre la buena intervención de los referentes expresa vínculos emocionales favorables construidos entre ambos sujetos. Esos vínculos entrelazan una posición del referente –ocupando el lugar de “modelo a imitar” y de agente de socialización profesional- y la del estudiante –quien desarrolla procesos de transferencia e identificación con sus modos de pensar y actuar-.

Por otra parte, se encuentran aquellos estudiantes que refieren a situaciones que pueden conceptualizarse desde la noción de identificación negativa con ciertos modos de pensar y llevar a cabo la intervención profesional por parte del referente. Prácticas tales como “*Te hago el informe y chau*” (Estudiante 8) suelen generar desmotivación y frustración en los estudiantes, quienes manifiestan un posicionamiento de crítica a ese modo de actuar. Asimismo, observamos que ciertas



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

BUENOS AIRES, 7, 8 Y 9 DE AGOSTO DE 2019

situaciones pueden inhibir a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Tal es el caso de una estudiante que expresa una fuerte inhibición al momento de intervenir, dada la permanente “presencia” de una referente por la que siente fuerte admiración, lo cual actuaría en contra de la generación de un espacio transicional de formación (Winnicott, 1971). Otro caso de inhibición puede pensarse a partir de la emoción generada desde comentarios de una referente que refuerzan las dificultades de los alumnos (“*Tenés terror a la entrevista, trabajalo en diván*”) sin abrir la posibilidad de trabajar sobre ellas. Estos señalamientos expresan la intensidad en que los aspectos personales y rasgos identitarios de los estudiantes se hacen presentes en los procesos de formación pre profesional, lo cual habilita pensar la necesidad de un abordaje clínico que contemple lo emocional.

La práctica sin el acompañamiento y el diálogo con el referente es visualizada como una situación de desventaja y que obtura la posibilidad de aprendizaje y formación. Uno de los estudiantes comenta que aprende a partir del accionar de la referente, pero al no contar con espacios para el diálogo e intercambio, algo queda trunco (Estudiante 1). En esta misma institución, otra estudiante señala que no dispone del acompañamiento de la referente ni para la inserción ni para tramitar las angustias y temores que emergen a partir de las situaciones críticas que manifiestan de los sujetos que asisten a la guardia de Salud Mental (sangre, gritos).

En cuanto a las imágenes de los estudiantes sobre la práctica profesional futura, encontramos que la conciben desde prácticas de intervención para lograr un cambio social, que la piensan en equipos de trabajo interdisciplinarios, que encuentran alcances y limitaciones para la intervención profesional. Estas imágenes referirían a que las diferentes actividades que realizan los estudiantes forman parte del proceso de formación de la identidad profesional.

Todos los estudiantes entrevistados señalan su interés por desarrollarse en el campo del Trabajo Social en instituciones que intervienen territorialmente y en contacto directo con los sujetos de esa intervención. Esto expresa el predominio en el campo laboral del trabajo social, centrado, mayormente, en prácticas de intervención en una variedad de situaciones y problemáticas (drogadicción, adopción, vivienda, salud) y en distintos momentos del proceso de intervención y más ligado a ámbitos territoriales que de planificación y gestión.

La finalidad que orienta el interés de trabajar de los estudiantes es la de lograr un cambio y una transformación social “*real*”, “*de verdad*”, “*desde adentro*” de las instituciones. Al respecto, algunos estudiantes señalan que esa transformación no es total sino que presentan diferentes grados o escalas (Estudiante 3, 5, 7 y 8). También hay referencias a una tensión dada entre un modo ideal de pensar al trabajador social como revolucionario, “*superman*” o superhéroe capaz de resolver, cambiar y



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

Buenos Aires, 7, 8 y 9 de Agosto de 2019

transformar el sistema social -ideas que sostienen especialmente en la elección de la carrera y se transmiten desde la facultad según señalan los mismos alumnos- y la de un sujeto que trabaja desde ciertas limitaciones institucionales y personales (Estudiante 1 y 3). Es posible pensar que la experiencia de ciertas prácticas pre profesionales confrontan a los estudiantes con un ejercicio profesional en donde la intervención encuentra alcances y limitaciones tanto de orden institucional como profesional y personal, experiencia que ayuda a relativizar ese ideal inicial. Entre los alcances y limitaciones sitúan: un marco institucional que posibilita, potencia o limita ciertas intervenciones; un programa de trabajo que tiene ciertas características (por ejemplo la guardia de Salud Mental de un hospital trabaja sobre la inmediatez, lo inesperado, las situaciones críticas, rasgos que dificultan establecer una intervención con relaciones interpersonales con otros profesionales y con los sujetos de la intervención (en donde se ponen en juego aspectos de índole subjetiva como el género). Esto permite pensar en una noción de trabajo profesional en términos de campo atravesado por pujas de poder, resistencias y limitaciones (Bazzalo, 2011) contextuales e institucionales que pueden tanto facilitar como dificultar el ejercicio profesional.

El reconocimiento de esos alcances y limitaciones mencionados es inicialmente vivido como una situación de impotencia, pero progresivamente conceptualizado como parte del trabajo institucional. Esta toma de conciencia se facilita por el trabajo de análisis propuesto en las clases y los trabajos prácticos, por ejemplo, al focalizar en la interpretación de las dinámicas institucionales de los Centros de Práctica. Estas actividades se orientan a favorecer la toma de conciencia de los alcances y limitaciones de la intervención, contribuyendo a tolerar esa inicial idealización del rol transformador del trabajador social. Esto expresa también que el trabajo de análisis de la práctica parte de los supuestos y representaciones de los estudiantes sobre sí como sujetos y futuros trabajadores sociales; análisis que aporta a la construcción de la identidad profesional en curso (Barbier, 1999).

El posicionamiento de los estudiantes sobre la finalidad y el tipo de trabajo de interés se vincula con un modo de pensar al objeto de intervención como sujeto de derecho y autónomo. Desde las concepciones de los estudiantes, el sujeto participa junto con el trabajador social de la definición de la problemática y de la estrategia de intervención. En estas definiciones se incluyen también, desde la perspectiva del trabajador social, marcos teóricos provenientes de diferentes campos disciplinares: sociológico, antropológico, psicológico, que orientan, sustentan y fundamentan la construcción. Esto implica, por un lado, volver a la definición de Trabajo Social como profesión que toma aporta de diferentes disciplinas (Plan de Estudios, 2012) y por otro, exaltar el carácter interpretativo del sujeto en la construcción de las problemáticas sociales.



Los estudiantes se muestran críticos de un Trabajo Social pensado desde el asistencialismo, la caridad, el hacer el bien y las visitas de higiene y la beneficencia; matrices que predominaron con el surgimiento del Trabajo Social como profesión (Papili, 2013). Entre estos enfoques con los que no acuerdan también refieren, en menor medida, al control social, a lo meramente burocrático, a la gestión de recursos, al emparchar lo inmediato, a lo político partidario.

Algunos entrevistados precisan las actividades que remiten a modos de intervenir: realizar seguimiento y apoyo a sujetos, derivar a otros profesionales –ante la conciencia de saber que no se podrá intervenir sobre todas las problemáticas del sujeto–, hacer recorridos barriales, entrevistar a los sujetos, etc. Para una estudiante, realizar una actividad lúdica o recreativa también es intervenir.

Otra de las imágenes de los estudiantes sobre la práctica profesional es aquella referida a su ejercicio en equipos de trabajo interdisciplinarios. Esta modalidad, señalan, permite planificar y pensar con otros sobre lo realizado.

En relación con los aspectos críticos visualizados por los estudiantes encontramos que, si bien no tienen una percepción clara de sus dificultades, realizan algunas demandas. Una estudiante expresa que existe una dificultad en los estudiantes para vincular experiencias y prácticas con la teoría, manifestada en “*discusiones llanas, bajas*” basadas en lo anecdótico y en lo personal y en desconocer teóricamente temas específicos de intervención. Esta dificultad se vincularía, desde su perspectiva con déficits de la carrera. Por un lado, su origen en la intervención y en el “*poner parches*” y en la falta de desarrollo disciplinar y teórico. Por otra parte, en la carencia de propuestas para ejercitar esa articulación y el contar con escaso material empírico (tener solo una entrevista).

Entre las demandas al trabajo en el Taller IV se ubican: disponer de mayor tiempo para profundizar ciertos marcos teóricos y para desarrollar los ateneos, trabajar sobre teorías para conceptualizar los problemas específicos de los Centros de Práctica. Un estudiante señala la laxitud al inicio de la clase, requiriendo cumplimentar el horario. Y otra expresa que sería interesante facilitar espacios de intercambio con estudiantes de talleres de otros años para socializar procesos. También requieren el conocer más detalles de otros Centros de Prácticas.

Conclusiones

Los análisis realizados permiten sostener la presencia de argumentos semejantes entre docentes y estudiantes sobre la formación pre profesional en el Taller IV. Refieren por un lado a la finalidad del taller de favorecer la articulación entre situaciones vividas en los Centros de Práctica y marcos teóricos interpretativos; en ambos casos se refieren a la centralidad del proceso metodológico, con eje en el



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

BUENOS AIRES, 7, 8 Y 9 DE AGOSTO DE 2019

diseño y desarrollo de la entrevista a sujetos y familias. En relación con esa articulación teórica y práctica se mencionan dificultades para el logro de ellas. Desde un marco analítico las comprendemos en términos de aprendizaje (a partir del conocer a partir de ideas previas, ya establecidas) y desde la matriz histórica del Trabajo Social centrada en la intervención antes que en la teorización de los problemas. Se trata de un aspecto central en la formación pre profesional que requiere mayor profundización. Desde el punto de los estudiantes, no hay, mayormente, registro de esta dificultad de articular teoría y práctica; para ellos el Taller, en comparación con otros previos, les permite ir más allá de la catarsis y problematizar la acción vivida.

Las perspectivas de ambos actores permiten pensar en la importancia de considerar al sujeto de la formación desde aspectos cognitivos y emocionales. La docente toma conciencia de las emocionalidades puestas en juego en la formación por la cercanía con la graduación, las fantasías e imaginario con el rol profesional futuro y por la inmediatez y situaciones, generalmente de padecimientos, que observan en los sujetos de la intervención en el campo del trabajo social. Los docentes reconocen estos atravesamientos subjetivos que logran poner en palabras dada la existencia de un proceso de acompañamiento y de diferentes dispositivos de la formación que ayudan al análisis de la implicación. En este proceso de acompañamiento sobresale también la presencia de los referentes de los Centros de Práctica que desempeñan un rol de co formación.

Señalamos finalmente la importancia de realizar un abordaje multirreferenciado de la formación en la práctica pre profesional que considere dimensiones psicológicas tanto de orden cognitivo como subjetivas (referidas al aprendizaje y al proceso de formación), didácticas (acerca de las finalidades, contenidos, modalidades de enseñanza y de evaluación), psicosociales (referidas a climas de trabajo, a la grupalidad), institucionales (para pensar por ejemplo en las condiciones desde los Centros de Práctica) y socio profesionales (que permitan pensar en el campo profesional futuro).

Bibliografía

ANDREOZZI, M. (2004). "La formación en la práctica profesional en el grado universitario: acerca de encuadres y dispositivos de acompañamiento de los estudiantes" Ponencia presentando en el IV Encuentro de Red Argentina de Postgrados de Educación Superior. Octubre. Disponible en: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje5/05.htm. Fecha de consulta: 21 de junio de 2013



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

Buenos Aires, 7, 8 y 9 de Agosto de 2019

- ANDREOZZI, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. En Archivos de Ciencias de la Educación, 2011, año 5, número 5. ISSN 2346-8866. <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>. Pp. 99-115.
- ARDOINO, J. (2000). Del “acompañamiento” como paradigma. *Pratiques de formation- analyses*. Paris: Université Paris VIII.
- AUGE, M. (1996). Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología sobre la modernidad. Madrid: Gedisa.
- ARDOINO, J. y BERGER, G. (1998). La evaluación como interpretación. México: Universidad Iberoamericana.
- BACHELLARD, G. (1971). *Epistémologie*. Paris: Presses Universitaires de France. [Epistemología. Barcelona, Editorial Anagrama, 1989]
- BARBIER, J.M. (1999). Prácticas de formación. Evaluación y análisis. Colección Formador de Formadores. Serie Los Documentos. F.F. y L., UBA – Novedades Educativas
- BARBIER, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution educative*. Paris. Gauthiers Villars.
- BAZZALO, A. (2011). Discursos habilitantes y nuevos escenarios en las políticas sociales. Matrices, factores y ámbitos de reproducción: El caso de los Centros de Referencia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. En Año 1 - Nro. 2 - Revista “Debate Público. Reflexión de Trabajo Social” - Artículos seleccionados. Pp. 101- 110.
- BLANCHARD LAVILLE, C. (2013). “Para una clínica grupal del trabajo docente” en Revista del IICE, número 34. Pp. 7-28.
- BION, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- CAZZANIGA, S. (2015). Trabajo social: miradas teóricas, epistemológicas y políticas. Revista “Debate Público. Reflexión de Trabajo Social” - Artículos centrales. Año 5 - Nro. 9 –Pp. 69-84.
- FERRY, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- FOLLARI, R. (2010). Curriculum y doble lógica de inserción: lo universitario y las prácticas profesionales. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 529-546, maio/ago.
- FREUD, S. 1985. [1915]. *L'inconscient*. En Freud. S. *Metapsychologie*. Paris: Gallimard. Pp. 1-43.
- GLASER, B. y STRAUSS, A., (1967) *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- GLAZER, M. (1966). “El proceso de socialización profesional en cuatro carreras chilenas” en *Revista Latinoamericana de Sociología*. Volumen 2, número 3.
- HASSOUN, J (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones La Flor.



ASOCIACIÓN ARGENTINA DE ESPECIALISTAS EN ESTUDIOS DEL TRABAJO

CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIOS DEL TRABAJO

**LOS TRABAJADORES Y LAS TRABAJADORAS EN EL ESCENARIO ACTUAL.
Condiciones estructurales y alternativas frente a la crisis**

Buenos Aires, 7, 8 y 9 de Agosto de 2019

MAISSONEUVE, J. (1977). "Liderazgo e influencia social" en *La dinámica de los grupos*. Buenos Aires, Nueva Visión.

MASTACHE, A. (1993). Representaciones acerca de la formación. Literatura y mito. Documento de trabajo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Mimeo.

MAZZA, M. (2007). La temporalidad en las situaciones de enseñanza. Cuestiones epistemológicas de un diseño de investigación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 15 (25).

MORIN, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

PAPILI, G. (2013). La interpretación del Movimiento de Reconceptualización en Trabajo Social: temas a debatir. - Revista "Debate Público. Reflexión de Trabajo Social" - Artículos seleccionados Año 3 - Nro. 6. Pp. 145- 154.

PIPKIN, D.; SOFÍA, P. y STECHINA, M. (2009). "Obstaculizadores y facilitadores en la formación del pensamiento social" en Cuadernos de Educación, Año VII, número 7. Córdoba, mayo de 2009. Disponible en <http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/784/739>. Fecha de consulta: 13/11/2015.

KAËS, R. (1968). "Cuatro estudios sobre la fantasmática de la formación y el deseo de formar" en KAËS, R. y otros. *Fantasma y formación*. París: DUNOD.

CHÖN, D. (1991). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.

SOUTO, M. (2010). El carácter de "artificio" del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo. Buenos Aires: OPFyL.

SOUTO, M. (2006). Le caractère d'artifice du dispositif de formation : son utilisation pour établir des types de formation au travail, Internet, site de l'Institut National de Recherche Pédagogique. <http://www.inrp.fr/biennales>, 2006.

WINNICOTT, D.W. (1971 [2012]). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa Editorial

Entrevista a la profesora (2014)

Entrevistas a estudiantes (2014)

Plan de Estudios de la carrera de Trabajo Social 5962/ 2012

Resolución Consejo Superior 1672/ 1987