

El taller en la formación de Trabajo Social como dispositivo para la reflexión sobre la práctica profesional

Algunas aproximaciones desde el Departamento de Prácticas

Ruth Noemí Parola, María Valeria Pérez Chaca, María Teresita Blanco, Soledad Mejías, Paula Lígori, Valeria Muñoz, Valeria Chiavetta, María Elisa Montiano, María Belén Jodar, Verónica Cecilia Obón y Ana Laura Ramírez**

Resumen

El taller como dispositivo pedagógico tiene una presencia central en la formación profesional y en la problematización de la práctica que desarrollan los/as estudiantes y también de la intervención profesional en general. Es por ello que trabajamos fundamentalmente con el fin de identificar lineamientos generales teórico prácticos para los talleres de la práctica a partir de los resultados obtenidos en el Proyecto 2014. La idea es incorporar propuestas de los/as estudiantes y docentes tanto de contenido como de dinámicas.

Palabras claves: Trabajo social, Talleres, Dispositivo, Reflexión, Práctica

* Título del proyecto: "El lugar del taller en la formación profesional de Trabajo Social como dispositivo del Departamento de Prácticas que participa en la reflexión sobre la práctica profesional. Algunas aproximaciones"

Cátedra: Departamento de Práctica Profesional - Cátedra Trabajo Social V: Práctica Profesional y Supervisión Docente/ Carrera: Licenciatura en Trabajo Social

Directora del Proyecto: Mgter. Ruth Noemí Parola / Codirectora: Lic. Valeria Pérez Chaca

Integrantes: Mgter. María Teresita Blanco, Lic. Soledad Mejías, Esp. Paula Lígori, Lic. Valeria Chiavetta, Lic. Valeria Muñoz, Lic. María Elisa Montiano, Lic. Belén Jodar, Lic. Verónica Obón y Estudiante Ana Laura Ramírez

Resolución de la Convocatoria de Cátedra Investiga: Convocatoria 2015/2016, Res. de Orden de Mérito: 313/15-CD

** pruthy@hotmail.com. valeperezchaca@yahoo.com.ar

Introducción

El presente artículo es producto del proyecto de investigación trabajado en el marco del Programa *La Cátedra Investiga* que como equipo de la cátedra Trabajo Social V: Práctica Profesional y Supervisión Docente de la Licenciatura en Trabajo Social – Departamento de Prácticas Profesionales de la Licenciatura en Trabajo Social, desarrollamos durante el año 2015/2016. Sin embargo, la temática propuesta posee una continuidad teórica y lógica con los temas que como equipo hemos desarrollado a través de proyectos presentados en el marco de anteriores convocatorias del Programa:

- Proyecto 2008/2009: “Sistematización de los procesos de supervisión docente de la Cátedra de Trabajo Social V. Modelo Operativo de Supervisión Docente”
- Proyecto 2009/2010: “Sistematización de instancias de supervisión de campo de alumnos de Trabajo Social de prácticas pre profesionales. Análisis comparativo con la supervisión docente”
- Proyecto 2011/2012: “El análisis de la práctica profesional como categoría central en la formación de Trabajo Social”
- Proyecto 2012/2013: “Los centros de práctica: sus perspectivas e implicancias para la formación en Trabajo Social”
- Proyecto 2013/2014: “El taller como dispositivo pedagógico para la reflexión colectiva de los procesos de práctica. Límites y posibilidades”

En esta oportunidad nos propusimos indagar acerca del lugar del taller en la formación profesional como dispositivo que permite la reflexión crítica de la práctica de los estudiantes y las intervenciones profesionales.

Discutir las prácticas académicas significa remitirnos a debates previos que fundamenten su intencionalidad, objetivos, metodología y estructuración pedagógica y su relación con los contenidos disciplinares de las distintas asignaturas. Consideramos que esta es una preocupación claramente manifestada por los y las docentes del Departamento de Práctica.

En este sentido hay un conjunto de interrogantes que son compartidos por casi todas las instituciones formadoras en Trabajo Social, referidas a las prácticas pre profesionales en el proceso de formación de los estudiantes de la carrera:

- 1) ¿Cuál/les deberían ser las relaciones entre la teoría y la práctica en Trabajo Social?
- 2) ¿Con qué noción de práctica nos movemos cuándo evaluamos la distancia entre teoría y práctica? Y ¿con qué noción de teoría? ¿Qué se esconde detrás de la demanda de que la teoría sirva para la práctica?
- 3) ¿Qué entendemos por práctica?
- 4) La necesidad de revisar la noción de “prácticas sistematizadas”.



5) Objeto de la práctica en cada año y/o nivel: ¿Qué es lo central que articula cada nivel?

6) Objetivos de la práctica: De aprendizaje; de conocimiento; de servicio

7) Espacios de la práctica en tanto porción del campo en que la práctica se realiza (término que propone la Escuela de Trabajo Social de Córdoba que alude a esa multidimensionalidad y por tanto les parece más apropiado que el término “centro” que refiere a “punto” y por tanto a unidimensionalidad).

8) Momentos o etapas

9) Secuencialidad

10) Articulaciones: horizontales (entre asignaturas del año o nivel), verticales (por áreas disciplinares)

Presentaremos en los apartados que siguen algunas de las aproximaciones a las cuales pudimos arribar con este trabajo. Para obtener la voz de los diferentes actores que participan del dispositivo de taller en el Departamento de Práctica, llevamos a cabo una breve encuesta vía correo electrónico a las direcciones de carrera de las principales unidades académicas de formación de trabajo social, a modo de tener una mirada más amplia acerca del lugar que se le da al taller en la formación profesional en otras unidades académicas del país: Universidad Nacional de San Juan, de Córdoba, de Entre Ríos, de Misiones, de Buenos Aires, de Tucumán y de la Plata. Nos respondieron la Universidad Nacional de San Juan, de Entre Ríos, de Misiones y de Buenos Aires.

Por un lado, realizamos una encuesta anónima al finalizar los Talleres Áulicos de Introducción a la Práctica (1° año) y de la Continuación del II Nivel de la Práctica (5° año), las cuales sirvieron para tener una opinión por parte del estudiantado. Por otro lado, desarrollamos entrevistas a equipos docentes de los tres niveles de práctica para recoger opiniones, sugerencias, propuestas, críticas, demandas, respecto al tema. Por último, tomamos los resultados de la reunión de evaluación que hizo el equipo al finalizar el año 2016.

La voz de los y las docentes

El dispositivo de taller es una preocupación constante de los y las docentes del Departamento de Prácticas Profesionales de la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social. Todos y todas manifiestan la necesidad de lograr que efectivamente los talleres sean esa realidad integradora, compleja, reflexiva, en que según manifiestan los y las docentes “se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico”. El equipo docente coincidió en que los talleres requieren ser organizados de tal modo que permitan traer las demandas concretas de la realidad social al aula para volver a ella a través de las prácticas con más claridad y nuevos interrogantes. Hubo un reconocimiento del taller como una instancia altamente dialógica



formada por docentes y estudiantes, en la cual cada uno/a es un miembro más del equipo y hace sus aportes específicos. Sin embargo, lo señalado entra en tensión con la asimetría que existe de hecho entre docente y estudiantes, fortalecida por el hecho de que los y las docentes son trabajadores empleados por el estado por su calificación para realizar esta tarea. Asimismo, en general todos y todas acordamos que es un proceso pedagógico en el cual estudiantes y docentes desafían en conjunto problemas específicos.

Las afirmaciones realizadas por las y los docentes del Departamento de Práctica, por un lado, corroboran en gran medida las indagaciones teóricas y metodológicas que venimos realizando como equipo de trabajo en los proyectos del Programa de la Cátedra Investiga. Y por otro lado, hacen mención a las condiciones concretas en las cuales se desarrolla la actividad docente: la cantidad de estudiantes en relación al número de docentes atenta con la realización de los talleres en los términos en los cuales se han planteado desde lo teórico y metodológico; el espacio físico (en cuanto a aulas pequeñas o dificultades para tener aulas), el que los recursos para realizar las diferentes actividades al interior de los talleres sólo sean provistos por los mismos docentes.

A lo anterior se agrega en este intercambio con los y las docentes del Departamento el hecho de que muchas veces existen ciertas dificultades que pueden resumirse en las siguientes:

- Confusión respecto al arribo de miradas consensuadas sobre lo que se quiere del taller;
- Coordinación simultánea de los talleres de dos o tres docentes lo cual hace que esa función se diluya y termine siendo confusa para los participantes;
- Planificación de varias consignas que dificultan que se puedan desarrollar todas en el tiempo del taller, lo cual quita tiempo para los plenarios y discusiones colectivas, que aparecen como más interesantes para los y las estudiantes;
- Ausencia de indicación de tareas previas al taller, para que los y las estudiantes ya vengan al mismo con algunas producciones grupales, de modo tal que el espacio de taller se aproveche más para poner en común y discutir colectivamente las temáticas, que para elaborar las producciones grupales.
- Ausencia de un planteamiento claro respecto del producto que se obtendrá al finalizar el taller.

La voz de los y las estudiantes

Hay mucha diversidad en las opiniones que las y los estudiantes en general sostienen acerca del taller como dispositivo que participa en la reflexión sobre la intervención/práctica profesional. Por un lado ven como dificultad o refieren como duda la complejidad de las temáticas



en algunos de estos, ya sea por ser el primer contacto que establecen con el dispositivo o por las categorías teóricas que se trabajan.

Por otro lado, la mayoría de las y los estudiantes manifiestan que no sacarían ningún taller de los que han participado ya que consideran que los mismos se relacionan con los contenidos de la carrera y evalúan que han sido útiles e interesantes. Sin embargo, uno de los nudos problemáticos que los estudiantes marcan como obstaculizadores ha sido el tiempo de duración de los talleres, lo cual dificulta sostener la atención y la motivación a lo largo del tiempo.

Sintetizando en este aspecto, y teniendo en cuenta a los y las estudiantes de toda la carrera, podemos decir que en términos generales los y las estudiantes valorizan a los talleres como dispositivos de reflexión sobre la intervención y práctica pre-profesional. Por todo ello podemos indicar que:

- Se ha materializado en sus opiniones y en los programas de los diferentes niveles de práctica la intencionalidad de generar un acercamiento reflexivo a las prácticas pre-profesionales.
- Se ha logrado generar espacios de ampliaciones de sentidos que superan la reproducción del sentido común, apelando a la construcción de sentido crítico y situado.
- Se ha priorizado la participación de docentes de años superiores y profesionales que trabajan en las instituciones, quienes se presentaron desde sus trayectorias, sus formaciones aportando riqueza a las reflexiones.
- Se refuerza la idea que la formación está en tensión con el contexto social y político; por ejemplo en la solicitud de formación en temas de género, que responde a un año donde la violencia hacia las mujeres ha ido en aumento, entre otros.

La voz de otras unidades académicas

A continuación sistematizaremos algunas opiniones vertidas por docentes responsables de las prácticas pre profesionales de cuatro de las principales unidades académicas universitarias que forman trabajadores sociales en el país. La categoría taller, circula en las unidades académicas (Universidades Nacionales), no teniendo la misma acepción en cada una de ellas. Se menciona al taller, por un lado, como principio organizador de los planes de estudio en relación a la formación. Y, por otro lado, como dispositivo pedagógico específico en cuanto a maneras de implementar transferencia pedagógica.

En las respuestas de las encuestas que enviamos a las unidades académicas del país, no se visualiza a qué tradición conceptual se adscriben al intentar definir el taller (por ejemplo, desde la educación popular). Las respuestas van desde definiciones etimológicas a definiciones



construidas a partir de las experiencias particulares que han vivido quienes son los protagonistas de los mismos.

En cuanto a la frecuencia y criterios de selección, si bien los talleres se incluyen formalmente en las cuatro universidades, la modalidad de implementación, criterios de selección y frecuencia, varía en cada una de ellas, sin especificar estos aspectos, a pesar de haberlos preguntado concretamente.

Al referirse a la diferencia entre Trabajo Práctico y Taller, podría inferirse que los objetivos de uno y otro son diferenciados, no son excluyentes entre sí, pero no se visualiza alguno que le dé entidad por sí mismo a los talleres. Respecto a los aspectos que se incluyen en la evaluación de los talleres, algunas unidades académicas hacen más hincapié en evaluar procesos y resultados y otras en evaluar las habilidades para el aprendizaje.

El constructivismo aparece como la concepción epistemológica que prima en las definiciones, la perspectiva de complejidad y la intervención profesional. El Trabajo Social es el concepto organizador de las temáticas que se trabajan en los talleres.

Algunas reflexiones desde la polifonía de voces

Todas las experiencias del Departamento de Práctica se basan en la modalidad de trabajo de taller, de los espacios de supervisión para el acompañamiento de las prácticas pre profesionales y han sido pensadas teniendo como marco los objetivos de la carrera y propósitos del Departamento de Práctica, con la articulación horizontal y vertical del espacio curricular. En función de lo anterior, podemos visualizar la consideración de la práctica pre profesional como una práctica académica, guiada y reflexionada desde un lugar teórico. La práctica pre profesional como práctica académica, intencionada.

En consecuencia la “mediación pedagógica” (Daniel Prieto Castillo, 2007) aparece como uno de los sustentos epistemológicos, proponiendo al taller articulado a la supervisión. El construccionismo sistémico, la pedagogía de enfoque constructivista (el sujeto construye conocimiento), la teoría del aprendizaje significativo en el marco del paradigma de la complejidad, orientándose a una formación integral (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales) son las otras posiciones epistemológicas que sustentan una mirada como la que trabajamos. Esto evidencia una similitud con los rastreos teóricos y las posiciones asumidas por el equipo en los diferentes proyectos de la Cátedra Investiga trabajados hasta el momento.

Acerca de la metodología, concluimos que, en general, en los tres niveles de práctica el equipo docente responsable de los talleres plantea modelos mixtos de trabajo. Por un lado, talleres presenciales con producción grupal; y por otro, actividades mediadas por las TIC. En ambos casos la metodología de trabajo lleva a ejercer un rol activo del y la docente, coordinador/a y organizador/a de las actividades y evaluador/a del proceso.



Respecto a la planificación, hemos identificado que la misma está estructurada en función de las siguientes variables, las cuales guardan coherencia entre sí:

- Contenidos
- Objetivos
- Estrategias Pedagógicas
- Expectativas de Logro
- Instrumento de Evaluación

Las propuestas de enseñanza aprendizaje que se basan en los principios de la educación popular tienen como punto de partida la referencia a que el proceso de enseñanza aprendizaje es dinámico, dialéctico y crítico, por ende coloca al o la profesor/a en una posición activa, de desequilibrar y reequilibrar. Para ello, estas propuestas apuestan al taller como un espacio para el ejercicio crítico, reflexivo y la función docente es puesta en la instancia de mediación pedagógica. A su vez refieren que el proceso de aprendizaje no puede entenderse únicamente a partir de un análisis externo y objetivo de lo que se enseña y de cómo se enseña, sino que es necesario tener en cuenta además, las interpretaciones subjetivas que el propio alumno construye a este respecto. Rescatando que en el proceso de aprendizaje se encuentran involucrados los supervisores de campo, docentes de otras asignaturas y estudiantes.

Los/as docentes del departamento de Práctica no sólo hacen mención a los “talleres” como propuesta metodológica, sino que sostienen que los mismos están articulados como dispositivo pedagógico con las prácticas en terreno, las supervisiones de la cátedra y de campo y la sistematización de la práctica. Los talleres que el equipo docente propone tienen en cuenta contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y cada taller prevé: presencia de un/a coordinador/a y observador/a; objetivos; días, horas y lugar; actividades a realizar; recursos necesarios y evaluación. Alfredo Ghiso (1999:141) reconoce en el “taller” determinados momentos metodológicos: momento preliminar; momento de apertura; trabajo grupal; elaboración; cierre; y evaluación.

En general, en las diferentes respuestas de las unidades académicas encuestadas, pudimos observar que el plan de actividades se encuentra estructurado en función del plan de estudios de esa unidad académica, los contenidos que se quieren trabajar, los objetivos, la estrategia pedagógica, la expectativa de logro y los instrumentos de evaluación (observación directa cualitativa; concurrencia y participación activa; presentación de lo producido, generalmente informe grupal) se desprenden de allí.

Concretamente, nos preguntamos ¿cómo lograr desarrollar procesos de aprendizaje en los y las estudiantes durante la realización de las prácticas a lo largo de la formación en diferentes niveles de complejidad y de conocimiento que se exprese en una sola práctica integrada?



Si entonces para que se produzca esta fusión – aleación, necesitamos de una fragua, en este recurso metafórico, el ámbito de la práctica vendría a ser el espacio en que se encuentra teoría y acción, construyéndose en el proceso lo que diversos autores han denominado praxis. Al decir de Saúl Karsz, teoría y práctica están siempre unidas, no se trata entonces de llegar a ligarlas, sino de ver como lo están ya (Arias, Ana, García Godoy, Bárbara y Manes, Romina, 2011: 54).

Soraya Giraldez y Cecilia Testa (2011) plantean las tensiones que se generan en los distintos talleres en los diferentes niveles de prácticas como así también realizan una breve caracterización de algunos de los problemas vinculados a la enseñanza del proceso metodológico que coincide con las discusiones al interior del Departamento de Práctica como con las inquietudes y sugerencias que realizan estudiantes y otras unidades académicas del país. Por ejemplo: lecturas erróneas sobre el proceso de intervención construidas linealmente desde la academia; “la sensación de que la práctica no permite la aplicación de la teoría”; hacer prevalecer los contextos en que se está aprendiendo; las dificultades para reconocer los límites de la práctica; que el/la estudiante se reconozca como protagonista de su propio aprendizaje y no un mero/a receptor/a de enseñanzas. Las dificultades para incorporar la idea de estrategia, como el arte de poder combinar propuestas y acciones situadas en contextos singulares, de modo tal de poder romper con la idea de secuencia lineal, a la vez que facilitar el aprendizaje mientras se interviene.

Prácticas centradas en los estudiantes como únicos sujetos, que generan la sensación de que las prácticas pre-profesionales que promueven están solamente interesadas en la formación. La necesidad de situar la práctica pre-profesional en un conocimiento acerca del sobre qué interviene el Trabajo Social. Trabajar en la la idea de proceso, como un camino a transitar, volver a esta desde el inicio de cada aprendizaje o contenidos nuevo a abordar; intentando superar el abordaje meramente procedimental de los contenidos.

En este sentido en todas las lecturas y debates que hemos tenido aparece como eje central para pensar las prácticas profesionales en la formación la integración de los diferentes niveles de la misma; sobre todo pensando en la reformulación del plan de estudios, para plantear el proceso metodológico no de manera lineal sino en términos estratégicos y como intervención situada.

Tal como sostienen en el texto que compila Alicia Soldevila (2010) de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba, coincidimos en que el solo contacto directo y permanente con determinadas problemáticas no garantiza conocimientos sobre las mismas. No obstante, ese contacto, si es intencionado y orientado se constituye en insumo privilegiado para la producción de conocimiento. En este sentido nos referimos no a cualquier actividad práctica, sino a una práctica guiada y sobre todo reflexionada, recapturada desde algún/



nos lugares teóricos, que la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba denomina prácticas académicas. Todo proceso pedagógico lleva implícito un sujeto que enseña, un sujeto que aprende y un contenido mediador entre ambos. Se propone, teniendo en cuenta las diferencias, tratar de horizontalizar la relación entre estudiantes y docentes, devolviéndole a los/as estudiantes la posibilidad de aprender; reconociendo que los/as estudiantes son portadores/as de un saber, situándolos/as en el lugar de sujetos que construyen conocimientos junto con otros. Aquí aparece la mediación pedagógica como categoría central en las voces de los protagonistas de estas experiencias educativas. En este sentido, la superación de la concepción tradicional en la cual aparece como central que el enseñar es superior al aprender.

Aprender la intervención profesional, no es solo aprender conceptos sino que refiere a un “saber hacer”, es decir poner en acto esta teoría. Desde la perspectiva de Alicia Soldevia (2010) de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Córdoba, ese “saber hacer” contempla distintas dimensiones: teóricas, valóricas, metodológicas e instrumentales presentes en el momento de enseñar. Trabajo Social se encuentra en condiciones de superar la oposición binaria entre “conocer” y “actuar”. Por lo cual es posible pensar al Trabajo Social como una profesión intérprete válida de la realidad social, no sólo desde lo teórico sino también desde lo político.

Todos los autores consultados y que están referenciados en la bibliografía coinciden en que el espacio de taller y el tiempo del taller son entendidos en términos pedagógicos, no como el espacio y el tiempo de las prácticas; sino como el espacio y el tiempo de reflexión y aprendizaje de las prácticas, de las experiencias. Es un espacio vital. Esto es la incorporación de disposiciones y habilidades que permitan el sentido común, no por minúsculo o sencillo, sino por su capacidad de brindar conocimiento sobre la realidad y ser punto de partida de la construcción de un conocimiento que lo supere y lo integre. Desde esta perspectiva, el taller como instancia formativa es concebido como ámbito de incorporación, es decir, de trabajo sobre un cuerpo socializado a partir de las experiencias vitales vividas. Una instancia de aprendizaje orientada en este sentido deberá partir de un primer reconocimiento “el conocimiento científico y su aprendizaje no parten de cero”. Los estudiantes están socializados, tienen conocimientos previos, opiniones y posiciones sociales.

En consecuencia surgen algunas propuestas en función de las y los autores trabajados como desafíos para trabajar las prácticas profesionales con el dispositivo de taller: Técnica de mapeo de actores involucrados, habilitar la palabra de los mismos y apelar a la construcción de la intervención desde lo simbólico, a decotidianizar para quebrar la quietud de lo cotidiano.

En la misma línea que la profesora colombiana Rosa María Cifuentes Gil (2015) afirmamos la importancia del interés y la posibilidad, así como el desarrollo de investigación en torno a la docencia del Trabajo Social, campo fundamental, potente y estratégico para cualificar los



procesos de formación. Asimismo, la conformación de equipos docentes, la reflexión sobre la relación teoría - práctica y los posicionamientos al respecto.

De todos modos, señalamos como fundamental contextualizar más y mejor la experiencia, para comprenderla. Evidentemente esto puede tener que ver con la fragmentación en que nos tienen las universidades, en cuanto a la construcción de conocimiento, con la perspectiva de publicar artículos, libros y capítulos de libros.

Un planteo fundamental es rescatar la perspectiva crítica como horizonte axiológico, ético y político de la formación profesional. De la misma manera, los horizontes históricos, políticos y epistemológicos de los objetos del trabajo social y las perspectivas construccionistas, en perspectiva pedagógica y didáctica.

Desde esta concepción del proceso de enseñanza – aprendizaje, en la que entendemos que el conocimiento es una construcción colectiva, permanente, ratificable y rectificable, pues es esencialmente socio-histórica; apostamos a que los y las estudiantes tengan una mirada crítica y comprensiva de los procesos sociales y de la relación con los sujetos con los que se vinculan en la práctica profesional, entendiendo que ambos operan con marcos ideológicos y conceptuales propios.

Por lo tanto el taller aparece así como un dispositivo que permite que los y las estudiantes asuman y desarrollen un papel protagónico como sujetos del proceso educativo que requiere compromiso y dedicación a la práctica y una actitud crítica y reflexiva frente al conocimiento y a la realidad. En función de esto, los talleres pueden surgir como un espacio propicio para el ejercicio crítico y reflexivo de interrogantes y nuevas problematizaciones en función de los cuales el aprendizaje sea puesto en valor como significativo, valioso, necesario y relevante. Coincidimos así con Alfredo Ghiso (1999: 143) que

...los talleres como dispositivos de investigación (y de formación), tienen sus regímenes, normas, indicaciones y procedimientos que permiten o facilitan el quehacer intencionado. Estas reglas distribuyen y relacionan los componentes del dispositivo permitiendo que los diferentes haceres acontezcan (el hacer ver, hablar, recordar, conceptualizar, analizar).

A partir de estas afirmaciones, señalamos algunos interrogantes que se plantea dicho autor y que nos resultan interesantes para la discusión:

¿Quién fija las reglas del dispositivo? ¿Desde qué paradigmas se fijan? ¿Con qué intereses? ¿En relación a qué sujetos? Es al descubrir estos interrogantes cuando nos damos cuenta que todo dispositivo y sus multilíneas atraviesan los umbrales práxicos y entran en espacios éticos, epistemológicos, políticos y estéticos (Alfredo Ghiso, 1999: 143).



Asumir entonces este tipo de dispositivo no exime al/a investigador/a ni al/la docente de plantearse e interrogarse por las dimensiones éticas y políticas del proceso, las cuales son, según nuestro punto de vista, directrices en la formación profesional.

Por otra parte, también nos preguntamos ¿qué pasa con el lugar para la reflexión de la práctica del taller? La vorágine en la actividad cotidiana que desarrollan los y las docentes muchas veces dificulta la reflexión continua y sistemática acerca de los talleres. Por lo cual se presenta como un desafío dentro de la formación y de la práctica docente dar al taller la visibilidad y relevancia necesarias, no solo a partir de la experiencia adquirida, sino también por los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas.

Existen varios espacios que están en juego y en tensión al pensar las prácticas. Podemos distinguir múltiples espacios, para tener en cuenta a la hora de resolver las preguntas iniciales de todo trabajo en los talleres áulicos:

- El espacio del/a estudiante, afrontando el desafío de evidenciar el quehacer profesional en un contexto institucionalizado.
- El espacio docente, de actualización permanente de saberes y el desarrollo de perspectivas e interrogantes.
- El espacio áulico, donde se debería recuperar lo trabajado en territorio, interrogarlo, desagregarlo conceptualmente para resignificarlo cargándolo de contenido, desde una perspectiva crítica y propositiva.
- El espacio de inserción institucional con sus lógicas propias, sus cargas simbólicas, direccionalidades interventivas (con saberes específicos), que deben poder ser traducidos y analizados. Espacio con mayor contradicción y confrontación.
- El espacio universitario, pensar que no solo se trata de proceso formativo de los y las estudiantes sino que la universidad se traslada al territorio donde los saberes son puestos en juego.

Estos espacios no se presentan como compartimentos estancos, sino que tienen puntos de encuentros, donde se materializan acuerdos y disensos, continuidades y puntos de rupturas. Por eso la gran pregunta es ¿cómo poner en juego todos los saberes de modo tal que no resulten amenazantes?

Pensando una posible guía organizativa de los talleres

Esta guía resulta de los distintos análisis e interacciones surgidas de las diferentes experiencias de los participantes del equipo de investigación y los aportes realizados por los sujetos entrevistados y docentes que han contribuido al análisis y elaboración del proyecto.



La idea es que no constituya un camino preexistente, algo dado a seguir, sino una orientación que posibilite crear y construir el taller como un espacio de interacción y una práctica colectiva teniendo en cuenta los emergentes y particularidades de cada grupo de estudiantes y docentes, los contenidos curriculares y el contexto socio-histórico en el que se enmarca.

De este modo, consideramos que al momento de pensar un taller es importante tener en cuenta algunos elementos orientadores de la organización del mismo:

- Espacio Curricular /Departamento en el que se desarrolla
- Nombre o Título del taller
- Fecha
- Hora (de inicio y finalización)
- Lugar de realización
- Unidad del Programa o Núcleo en el que se inscribe
- Responsables: Señalar con claridad quién coordina y quiénes realizan otras funciones que la actividad propuesta en el taller requiera
- Destinatarios y participantes
- Objetivos
- Momentos (explicitar el tiempo destinado a cada uno):
 - Instancia de trabajo previo (si fuera necesario o pertinente)
 - Inicio y puntos de partida, que incluye la apertura, presentación y explicitación de las pautas de trabajo
 - Desarrollo y profundización de la temática
 - Puntos de llegada y cierre
- Producto o resultado esperado
- Evaluación
- Recursos e insumos necesarios

Puntos de llegada que son a la vez puntos de partida

Tal como dicen los y las docentes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba muchas veces la práctica preocupa en la formación, pero no ocupa. Son escasos los productos, las sistematizaciones y propuestas que trascienden el diagnóstico de qué se puede o no hacer. En general las referencias sobre las mismas se realizan en términos negativos, de obstáculos o dificultades. Hablar de práctica supone por un lado, hablar y pensar sobre lo que en lo cotidiano del quehacer estudiantil de Trabajo Social nos hace aprender a ser trabajadores sociales y, por otro lado, discutir y confrontar qué hacer con lo ideal.



En las instituciones formadoras hay gran preocupación por la confrontación de las experiencias con el marco teórico pero no como posibilidad de abrir un camino de teorización de las intervenciones profesionales, sino más bien desde una mirada instrumental de la práctica.

Se sigue considerando a las prácticas como la aplicación de la formación teórica. Aún hoy es posible escuchar planteos que para una intervención eficaz basta con la voluntad y el compromiso, y se reduce así la eficiencia a cuestiones valorativas. Desde esta perspectiva el eje que articula la profesión es la ideología, cualquiera sea su signo.

Los esfuerzos que venimos haciendo como equipo de trabajo que es responsable de la materia Trabajo Social V: Práctica Profesional y Supervisión Docente y de ser participantes del Departamento de Práctica, están orientados a ocuparnos del tema de las prácticas como eje vertebrador de la formación profesional.

El taller como dispositivo pedagógico puede constituirse en un espacio privilegiado no sólo de formación profesional para los y las trabajadores/as sociales, sino también de análisis y reflexión de las prácticas y de la construcción colectiva de conocimientos. En el cual, sobre todo las y los docentes o coordinadores y coordinadoras a cargo del mismo no pierdan de vista las dimensiones que se ponen en juego, como son: el poder, la comunicación, la corporalidad, lo teórico, la emocionalidad, lo ético, la implicación de los actores participantes. Prestar atención a la intencionalidad y direccionalidad del dispositivo para lo cual se requiere maniobrabilidad del mismo.

Destacamos la importancia de la función docente en la instancia de mediación pedagógica, fundamentalmente la tarea de habilitar y sostener espacios de construcción del pensamiento crítico, de convergencia de saberes y de reflexiones fundadas. Destacamos también la riqueza de los talleres en la formación, en tanto propenden a la apropiación crítica y reflexiva de los conocimientos teóricos y su puesta en juego en los escenarios de la realidad de manera grupal; y porque además es un dispositivo en el que se trabajan instrumentos y contenidos significativos para la formación profesional adquiridos en las otras materias curriculares.

Apuntan a contribuir a la generación de habilidades y competencias (saber + un saber hacer complejo) que instrumente a los y las estudiantes para los numerosos desafíos que deberán enfrentar como profesionales y/o investigadores al momento de intentar comprender e intervenir en la realidad social. Además, estimula el trabajo en equipo, el desarrollo de actitudes solidarias, flexibles y cooperativas, el compromiso con la tarea sumado a los aspectos socio-afectivos necesarios también en el proceso de formación.

Algunas ventajas que concluimos que proporciona esta metodología de aprendizaje:

1. Promueve una educación integral e íntegra simultáneamente en el proceso de aprendizaje: el Aprender a aprender, el Hacer y el Ser.
2. Supera el concepto de educación tradicional en el cual el/a estudiante ha sido un receptor/a pasivo, bancario del conocimiento. Pone en cuestión la tradicional "cátedra".



3. Gira en torno a la concepción de un sujeto activo: las y los estudiantes en los talleres son creadores de su propio proceso de aprendizaje.

4. Permite la creación de espacios reales de comunicación, participación y autogestión en las entidades educativas y en la comunidad.

5. Promueve relaciones competitivas por la producción conjunta.

6. El aprendizaje no es sólo un acto intelectual, sino también emocional, afectivo y vivencial.

7. El origen del conocimiento está en la pregunta, en la problematización de un saber, con la pregunta en términos de Freire, “nace también la curiosidad y con la pregunta se incentiva la creatividad”

Consideramos que la formación universitaria requiere de sujetos con competencias académicas, sustentadas y fundadas científicamente; pero también, con el desarrollo de habilidades y destrezas que le permitan poner constantemente en tensión los conocimientos, los aspectos teórico-epistemológicos, metodológicos y las dimensiones ético-políticas y la praxis.

A partir de este trabajo apuntamos a realizar un aporte a la reflexión de una propuesta de formación que no sólo promueve estos aspectos sino que los fortalece y enriquece; involucrando a todos los actores como “sujetos de conocimiento y acción capaces de verse y ver al que los ve” (Alfredo Ghiso, 1999: 144). Esto es, pensar nuevas formas de enseñar, sin desterrar necesariamente modos tradicionales, pero pensando que el desafío de hoy es generar verdaderos procesos democratizadores en los ámbitos académicos, reconociendo a los sujetos del aprendizaje que hoy se presentan, reconociéndolos no sólo como sujetos de derechos sino fundamentalmente como actores fundamentales y necesarios del proceso de conocimiento, el cual se construye en conjunto, de manera colectiva, históricamente situado, indispensablemente objetivo, jamás neutral.

Hemos podido corroborar que lo grupal, lo colectivo es el lugar de los aprendizajes. Y en este sentido el punto de partida para reflexionar críticamente sobre la práctica siempre es el contexto, la práctica situada de ese grupo. Contexto que implica una interrelación tensionada y conflictiva entre un mapa de relaciones, una malla curricular y los actores que participan de esa práctica

Sin negar lo dicho anteriormente observamos que la categoría dispositivo pedagógico no está tan trabajada teóricamente por el equipo como para hacer afirmaciones más contundentes. Estas afirmaciones las hacemos desde la reflexión crítica de la propia práctica docente en el marco de ser responsables como equipo de los talleres de la práctica de los futuros trabajadores/as sociales; reconociendo las distintas significaciones de taller que coexisten y la imprecisión de algunas posiciones. Por lo tanto esto se convierte en un camino a transitar en futuros proyectos de investigación.



Nuestras inquietudes refieren casi siempre a las estrategias pedagógicas y didácticas; al para qué, qué y cómo enseñar. Estos aspectos a la vez nos remiten a analizar nuestros propios supuestos: concepciones básicas sobre el mundo, el sujeto, la realidad, las relaciones sociales, la vida, la educación, el conocimiento, entre otros. Reflexionar en torno a ello nos posibilita revisar nuestra práctica docente e intentar cada vez mayor coherencia.

En este sentido, vemos que si trabajamos en la intervención del Trabajo Social tenemos que investigar sobre la intervención del Trabajo Social, en términos de la construcción de una línea de investigación que sea la construcción disciplinar en Trabajo Social, que caracterice la intervención, los sujetos, los saberes y las prácticas como grandes conceptos de la pedagogía universitaria.

Si bien la instancia de práctica pre profesional no es el único dispositivo de enseñanza de la intervención profesional (ya que todos los espacios curriculares y disciplinas contribuyen a ello), sí constituye el escenario principal que “conecta” a los y las estudiantes con los espacios “reales”, concretos, del ejercicio profesional. Les brinda herramientas para pensar la construcción del espacio profesional y les posibilita identificar y analizar escenarios en relación a diferentes contextos en los cuales Trabajo Social se inserta e interviene. Por otro lado, les permite analizar condiciones de trabajo y de inserción laboral, les posibilita ese tan ansiado encuentro “cara a cara” con el “otro” y “probar/se” en la generación de relaciones y vínculos: qué cuestiones acompañan y cuáles no; cómo avanzar y crecer; cómo no flaquear y aprender a sobrellevar y fortalecerse.

Consideramos muy positiva y rica la experiencia de pensar la práctica y la intervención profesional y los dispositivos pedagógicos y didácticos para trabajar este aspecto que consideramos eje de la formación profesional. Sin embargo, hasta el momento de las investigaciones realizadas, observamos que tanto la categoría dispositivo como el uso indistinto de práctica profesional e intervención profesional son las líneas que debemos profundizar para clarificar teóricamente la práctica docente que desarrollamos.

Bibliografía

ARAÚJO, Ana María (2003). Interjuego de lo psíquico y lo social. Eros y Thanatos. En BARCELÓ, Jorge (Comp). *Documentos de Sociología Clínica* (pp. 9-14). Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Psicología.

ARAÚJO, Ana María (2009). Acerca del tiempo

y desde los espacios inciertos de la hipermodernidad: la Sociología Clínica. En ARAÚJO, A. M. (Comp). *Sociología Clínica 2. Sociología clínica: reflexiones desde la práctica*. (pp. 19- 34). Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Psicología.



- BASTACINI, María del Carmen (2004). El papel de las prácticas pre-profesionales en la formación de trabajadores sociales. *Trabajo presentado en el 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 de Costa Rica.
- CANDELO, Reina; ORTIZ, Gracia y UNGER, Bárbara (2003). *Hacer talleres*. Colombia: Fondo Mundial para la Naturaleza.
- CIFUENTES GIL, Rosa María (2015). *Construcción disciplinar en trabajo social*. Universidad de La Salle: Tendencias & Retos 20, p.p. 51-81
- DE GAULEJAC, Vincent (2003). El sujeto entre el inconsciente y los determinismos sociales. En BARCELÓ, Jorge (Comp). *Documentos de Sociología Clínica* (pp. 15-23). Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Psicología.
- DICCIONARIO IBEROAMERICANO DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN. Disponible en: <http://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/> búsqueda. Consultado en febrero de 2018.
- EDWARDS, Verónica (1992). Hacia la construcción del perfeccionamiento docente. En Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, *PIIE. Cómo aprende y cómo enseña el docente, un debate sobre el perfeccionamiento*. Cap. I. Santiago de Chile.
- GARCÍA, Dora. (2001). *El grupo, métodos y técnicas participativas*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- GHISO, Alfredo. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivo. En *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. Universidad de Colima, Colima, México, volumen V, N° 9, junio, pp. 141-153
- GIRALDEZ, Soraya y TESTA, Cecilia. (2011) De fusiones y de fraguas. En ARIAS, Ana; GARCÍA GODOY, Bárbara y MANES, Romina (comp.) *Trabajo social, lecturas teóricas y perspectivas: aportes para repensar la formación profesional desde la intervención* (pp. 5-13). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- JARA, Oscar. *La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular*. San José de Costa Rica: CEP Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Disponible en www.alforja.cr.org/centro/cep.
- JASINER, Graciela (2007) *Coordinando grupos. Una lógica para los pequeños grupos*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- KARSZ, Saül (2011) Producción de conocimiento: ¿ocio cultural o necesidad vital?. En *La investigación en Trabajo Social*. Volmen XI. Entre Ríos, UNER, Facultad de Trabajo.
- MAURI, Teresa (1993) ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructivista del conocimiento. En COLL, Cesar; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa y otros (Comp). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Ed. Graó.
- MUZLERA, Silvia (2012) La técnica grupal. Maniobrabilidad de sus elementos. Ponencia presentada en las XII Jornadas de la Residencia Interdisciplinaria en Salud Mental *Salud mental en tiempo de cambio. Historia, actualidad y nuevas perspectivas*. Mendoza.
- PRIETO CASTILLO, Daniel (2007) La enseñanza en la universidad. Módulo 1, 6° ed. *Especialización en Docencia Universitaria*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UNCuyo),
- RHÈAUME, Jacques (2000) El relato de vida y el sujeto social complejo. En *Temas Sociales*,



- 21, Santiago de Chile, Centro de Estudios Sociales y Educación.
- SACRISTÁN, José Gimeno (2005) *La educación que aún es posible*. Madrid: Ediciones Morata.
- SIERRA TAPIRO Juan Pablo y VILLEGAS CARDONA, Sindy Lorena (2009) *La Formación Profesional En Trabajo Social. Vigencia Del Debate Sobre Los Paradigmas Sociales: El Caso De La Universidad Del Valle. Ponencia presentada en el XIX Seminario Latinoamericano de Trabajo Social, realizado por la ALAEITS*. Guayaquil.
- SOLDEVILA, Alicia (Comp.) (2010) *Tensiones y desafíos en la formación profesional. Aportes en torno a las prácticas pre profesionales*. 1a ed. V. I. Córdoba, Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. (Serie Docencia. Cuadernos de Trabajo)
- TARACENA RUIZ, Elvia (2002) *La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales. En Revista Perfiles Latinoamericanos*, 21. México D.F : FLACSO México. pp 117-141.
- VÉLEZ RESTREPO, Olga (2003) *Reconfigurando el trabajo social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- INFORME DE AVANCE Proyecto 2015/2016. El lugar del taller en la formación profesional: Estudio y sistematización del taller como dispositivo que participa en la reflexión sobre la intervención/práctica profesional. Programa La Cátedra Investiga -FCPyS-UNCuyo, Mendoza
- Ordenanza 09/12 - CD. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.
- Resolución 111/13- CD. Objetivos y contenidos mínimos del Departamento de Prácticas Profesionales de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, 30 de mayo de 2013.



Documentos

- DEPARTAMENTO DE PRÁCTICAS PROFESIONALES DE TRABAJO SOCIAL. Programa de Talleres Áulicos de Introducción a la Práctica. Año Académico 2016. Plan 1999
- Encuesta de estudiantes de primer año.
- INFORME FINAL Proyecto 2014/2015. El taller como dispositivo pedagógico para la reflexión colectiva de los procesos de práctica. Límites y posibilidades. Programa La Cátedra Investiga -FCPyS-UNCuyo, Mendoza.

