



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Carrera Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final Integrador

2020

**Las Prácticas de formación profesional en la
Facultad de Trabajo Social:**

Un estudio sobre su implementación entre los años 2005-2015



Alumna: María Alejandra BULICH

Director: Mgter Matías CAUSA

La vida en sociedad es esencialmente práctica.

Todos los misterios que dan ocasión a que la teoría devenga misticismo encuentran su solución racional en la práctica humana y en la comprensión de esa práctica.

Carlos Marx- Tesis VIII sobre Feuerbach

Índice

Introducción	4
Presentación del TFI	6
Primeras líneas: Las coordenadas iniciales que impulsan la escritura.....	6
Variaciones y Contexto.....	7
La estructura del trabajo.....	9
Capítulo II.....	12
Estrategia metodológica	12
El problema de investigación.....	13
Los momentos del estudio	14
Capítulo III	18
Recuperar la práctica en la construcción de conocimiento	18
Reflexionar sobre la práctica en clave histórica	18
Conocimiento e Intervención	19
Capítulo IV	22
Las prácticas de formación en Trabajo Social	22
Las prácticas en los proceso de formación de Trabajo Social.....	22
Algunos antecedentes en la historia de nuestra formación	22
Capítulo V	35
Proceso de institucionalización de las prácticas	35
La institucionalización como proceso.....	35
El escenario de las Universidades Públicas post dictadura	35
Conclusiones.....	44
Bibliografía.....	47

Introducción

“Tenemos que salir de la Academia, 4no abandonarla, salir de la academia”

(García Linera, Álvaro, 2014)

“Nuestro problema no es estar en contra de la Academia sino rehacerla, ponerla al servicio del pueblo”

(Paulo Freire, El Grito Manso, 2008)

Elijo iniciar este trabajo final integrador con citas de dos pensadores latinoamericanos, comprometidos militantes políticos e intelectuales que asumieron un posicionamiento al que recurro cotidianamente en aquellas búsquedas incansables de argumentar mi experiencia educativa. La primer cita recupera palabras expresadas por el Vicepresidente del Estado Plurinacional de Bolivia ¹ en el Encuentro de Intelectuales, Artistas y movimientos sociales en defensa de la Humanidad realizado en Caracas en el año 2014². Las palabras de Álvaro García Linera invitan a repensar la responsabilidad que la Universidad Pública y los intelectuales deberán asumir en estos tiempos donde vuelve a instalarse el neoliberalismo en los países del sur de Latinoamérica. Sostiene que el reto de los intelectuales frente al avance de este modelo de exclusión, es salir al encuentro con los otros, ir hacia el espacio donde se disputa el sentido común, allí donde se desarrolla lo cotidiano, para transformar los esquemas más profundos con los que las personas comunes organizan su vida. Salir para transformar y transformarse. Establecer una apuesta donde la dialéctica sea el eje vertebrador

¹La elección del epígrafe fue unos meses antes de producirse el Golpe de Estado en Bolivia el 10 de noviembre de 2019. Este acontecimiento sumado a otros en la Región modifican la estructura original del trabajo final de especialización, ya que se agrega una breve descripción del contexto que sin dudas debe ser profundizado, pero que no podía ser obviado.

²La Red de Intelectuales y Artistas en defensa de la Humanidad está conformada por artistas escritores, académicos profesionales, estudiantes religiosos movimientos sociales de diferentes países de América, Europa y África, que se oponen a toda forma de dominación, a la guerra, al terrorismo y a la monopolización del conocimiento.

5que permita aportar a los cambios tanto adentro como afuera de la Universidad. En este sentido plantea salir de la academia y llegar al territorio, al sindicato, al barrio usando todos los medios posibles para desmontar el viejo orden del mundo introduciendo un nuevo orden lógico y ético del mundo. Salir de la Academia y volver a ella para la construcción de agendas en clave de investigación y enseñanza que asuman el desafío y la responsabilidad de formar profesionales críticos comprometidos en el aporte para la construcción de sociedades cada más inclusiva. En esta misma clave, la segunda cita que corresponde Paulo Freire³ sostiene que “lo correcto es cambiar la academia y no dar la espalda a la academia,” nos propone resignificar su sentido poniéndola al servicio del pueblo (ibid).

Retomo esta idea porque me propongo analizar las prácticas de formación en Trabajo Social desde las múltiples dimensiones que las constituyen, entendiendo que la implementación de las mismas atraviesan profundos debates no sólo pedagógicos o institucionales sino que parte de los mismos son debates eminentemente políticos y responden a las tensiones que se presentan frente al perfil profesional y la formación que decidimos tener.

³Paulo Freire Nació en Brasil en 1921, fue sin dudas el más reconocido pedagogo de Brasil, trabajó incansablemente en la generación de círculos de lectura y alfabetización con los desposeídos. Esta acción y su sostenida militancia en contra de las desigualdades que genera el sistema capitalista, le valieron la persecución, la prisión y el exilio. Murió en 1997. Mientras trabajo en la elaboración de este artículo el Presidente de Brasil, Jair Bolsonaro , representante de una ideología derecha brasilera, se refiere a Freire utilizando palabras descalificadoras , por haber sido responsable de un paradigma de educación con perspectiva de género y principios de izquierda

Capítulo I

Presentación del TFI

Primeras líneas: Las coordenadas iniciales que impulsan la escritura

Me propongo, en la elaboración de este trabajo, recuperar distintos momentos de la implementación de las prácticas de formación profesional en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Estos procesos que se desarrollan en el marco de las asignaturas del Trayecto Disciplinar, son la materia prima que posibilita la creación y recreación de un espacio institucional como es el Área de Trabajo Social desde el año 2005. El presente documento es elaborado con la intención de analizar las tendencias, las disputas, y los entramados de la formación en la dimensión práctica profesional.

El interés por realizar esta indagación surge de la combinación de motivaciones personales y colectivas, aunque las primeras se desdibujan sin el espacio de trabajo y reflexión con otros actores.

El camino que intentaré recorrer es sin dudas un trayecto realizado por otros, y las ideas que me motivan a seguir haciéndolo fueron paridas en otros momentos por compañeros y compañeras que, abrazando el ideal de una universidad comprometida con el pueblo, y una formación con alto compromiso ético, teórico, metodológico y político construyeron estrategias que posibilitaron la aprehensión de la realidad para su transformación.

Desde la creación de la carrera, las prácticas de formación fueron parte de los planes de estudio, asumieron diferentes denominaciones y fueron pensadas desde distintas perspectivas. La existencia de estas, desde los orígenes de la profesión en nuestro país, evidencia la centralidad que asumen para la formación profesional. Asimismo la necesidad de seguir problematizándolas, responde a la antigua, inherente e irresoluble tensión entre teoría y práctica que atraviesan y debaten todas las disciplinas.

Variaciones y Contexto

Las prácticas de formación son entendidas como “totalidad compleja que compromete en su interior prácticas de producción de conocimientos, de recreación de contenidos y procedimientos metodológicos, así como prácticas ideológico-políticas, en tanto se producen actividades en diferentes ámbitos de la realidad, que inciden en las representaciones ideológicas existentes en los sujetos de la experiencia y en la situación organizativa de los sectores con los cuales la práctica misma se articula” (Pérez y Legardón, 1995).

En este sentido forman parte y a su vez se encuentran atravesadas por la práctica social que se materializa en un contexto histórico determinado en el cual se produce y se reproduce.

El contexto contemporáneo en nuestra Región se caracteriza por encontrarse fuertemente atravesado por un avance de sectores conservadores que intentan imponer mediante hechos profundamente violentos un retroceso en materia de derechos sociales culturales y económicos.

En América Latina y en Argentina durante los últimos años se instauran gobiernos que impulsan acciones ancladas en una cultural neoliberal que reprimen las demandas del movimiento obrero, en una clara ofensiva imperialista que intenta quebrar un proceso de integración latinoamericana que se había empezado a constituir en los primeros años de este siglo.

El neoliberalismo se vertebra en la reducción del Estado intenta la desestructuración de cualquier organización preexistente e impone la centralidad del mercado y un exacerbado individualismo, marcando profundas regresiones en el ámbito de lo social.

Este escenario interpela fuertemente a la Universidad ya que el Estado restringe cada vez más las políticas para su financiamiento pero también interpela fuertemente los procesos de práctica de formación que intentamos analizar en este trabajo, ya que las mismas tienen como espacios de anclaje, los territorios y se proyectan con organizaciones o instituciones siendo estos espacios y su

vinculación con la política pública el marco que estudiantes docentes y referentes organizan el proceso de intervención. La intervención y las prácticas de formación se inscriben en este contexto social económico y políticamente crítico.

La hegemonía del neoliberalismo busca al igual que en la década del 90 reorganizar las políticas públicas en general y las educativas en particular con una orientación que intente una adaptación al orden global imponiendo criterios de organismos internacionales. En este sentido una reconfiguración del Estado pone en tensión la frontera entre lo público y lo privado.

Siguiendo a Verónica Cruz (2012) la situación descrita expresa la crisis del paradigma de la modernidad que estructuró la idea de universidad sustentada en la racionalidad cognoscitivo-instrumental de las ciencias, en la moral práctica del derecho y la ética; y en la estética-expresiva de las artes y la literatura. Estos principios son medularmente alterados por la lógica reformadora que busca la eficiencia administrativa y la productividad, trastocando la identidad misma de esta institución, en tanto se pretende volverla más operacional (Chauí, 1999)

Por último es importante resaltar que todas las estas transformaciones que se dan en el escenario impactan profundamente en la Universidad. Pasamos de un modelo de conocimiento disciplinar propio del Siglo XX en el que la autonomía mostraba una idea de producción de conocimiento descontextualizado al que producen las universidades hoy, que de Souza Santos (2012) ha denominado pluriversitario y que asume un carácter marcadamente contextual:

(...) Es un conocimiento transdisciplinar que, por su propia contextualización, obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos, menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica. Todas las distinciones en las que se apoya el conocimiento universitario son cuestionadas por el conocimiento pluriversitario, y en el fondo es la propia relación entre ciencia y sociedad la que está cuestionada. La sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma

sujeto de interpelaciones a la ciencia. (...) A la luz de estas transformaciones, podemos concluir que la universidad ha sido enfrentada a exigencias contrapuestas pero con un efecto convergente que desestabiliza su institucionalidad actual (2012: 156-157).

Es necesario entonces y frente a los cambios de escenarios construir miradas problematizadoras para pensar la Universidad y que nos aporten nuevos marcos de lectura para contribuir a la formación en trabajo social.

La estructura del trabajo

El presente trabajo se organiza partir del planteo de cinco momentos para el desarrollo de su estructura: presentación, estrategia metodológica, la recuperación de las practicas en la producción de conocimiento, antecedentes, la institucionalización y reflexiones finales.

Esos momentos responden al diseño de la construcción metodológica y son presentados como capítulos que intentan reflejar en el primero de ellos la presentación del Trabajo Final Integrador en un gran trazo, un punto de partida, que contiene aspectos de la motivación individual y grupal por el tema y la decisión personal de selección de la modalidad para este trabajo integrador final

El segundo capítulo presenta la opción teórica metodológica que pretendo asumir para enmarcar la investigación y es aquella que plantea que todo conocimiento es situado y “portador de características del sujeto que conoce, y por tanto, irrevocable e intrínsecamente subjetivo” (Breuer 2003:2).

En este sentido la condición subjetiva es pensada en el diseño de la investigación por lo que los sujetos involucrados en este proyecto de indagación y en los procesos de práctica se constituyen también como co constructores de este proceso.

El tercer capítulo intenta recuperar la práctica de formación en la construcción de conocimiento. Recorro a dos categorías centrales con las que defino el comienzo del trabajo y son relevantes en la formación de la disciplina en la que se analizan las prácticas como son Conocimiento Situado e intervención, desde las cuales se formulará el desarrollo de los capítulos

Las prácticas siempre han sido un tema de reflexión en la formación de trabajadores sociales, un tema que se ha problematizado y se ha planteado como tema de interés de otros colegas para la investigación realizada en el marco de esta especialización y que sin dudas han sido un material fundamental para este trabajo. Esta investigación problematiza alguna de las dimensiones que constituyen a las mismas y la perspectiva desde la cual se aborda intenta identificar las tendencias las disputas y sus entramados.

El cuarto capítulo recupera algunos antecedentes de un largo y rico proceso de debate sobre las práctica escogiendo aquellos que permiten aproximarse a una recuperación histórica de la profesión, entendiendo que son fundamentales para comprender la centralidad de las prácticas en nuestra formación y los que se configuraron como acciones generadas a partir del intercambio y consenso entre las diferentes cátedras del trayecto disciplinar en los últimos 15 años.

La recuperación histórica sobre la carrera de formación en trabajo social intenta resaltar la importancia de las prácticas en diferentes momentos y es además una decisión política y un posicionamiento ético que asumo frente a una tarea que significó decisiones y contra decisiones protagonizadas por diferentes actores institucionales convocados y que lamentablemente no están completamente documentadas simplemente por quedar afuera de las reconstrucciones realizadas.

En tal sentido este trabajo es parte de un trabajo colectivo iniciado por pares, y se constituye como una aporte más para continuar planteándose interrogantes, desafíos y construcciones grupales que son las que sin lugar a dudas posibilitan un clima de creatividad potenciada En este apartado se incorporará el análisis de documentos de cátedras y del área de trabajo social y de algunas entrevistas

realizadas a referentes de las cátedras e integrantes de equipo de gestión entre el 2005 y el 2015. En este sentido el enfoque asumido intenta romper con una idea ahistórica y fragmentaria de los procesos, proponiendo un carácter relacional y dialéctico para su elaboración.

El quinto capítulo se organiza a partir de la recuperación del proceso de institucionalización, el debate en torno al significado que asume este acontecimiento, y algunas de las acciones vinculadas en el año 2005 con la creación del Área de Trabajo Social. Asimismo el capítulo enfatiza el aporte sustancial de los debates, las tensiones y los diferentes nudos problemáticos identificados desde el año 1995, por diferentes claustros para llegar a este momento.

Por último y a modo de conclusión pretendo compartir algunas reflexiones que aparecen como respuestas posibles a algunos de los interrogantes, que traen estos procesos así como también revisar de manera crítica avances y limitaciones que se fueron dando a nivel institucional desde la implementación del Plan de estudios y esbozar algunas líneas que surgen como temas de interés para incorporarse en el proceso de revisión del mismo a 5 años de su aprobación.

Capítulo II

Estrategia metodológica

La construcción de la estrategia metodológica es inescindible de la dimensión teórica, ética y política. Dicho de otro modo la misma se construye reconociendo la centralidad del sujeto en la producción social del conocimiento. En este sentido recupero para la realización de esta investigación la idea de conocimiento situado trabajado por Haraway (2005).

La autora define al conocimiento situado como un cambio en la forma de entender el conocimiento científico, fundado en la neutralidad y desde donde se justificaría que es allí desde donde se garantiza la rigurosidad.

Ésta es una epistemología que, frente al relativismo, no niega la posibilidad de conocimiento, aunque, frente a las prácticas esencializadoras, dominantes en la cultura occidental, sí rechaza transformar la objetividad de un punto de vista, de una voz -por muy «verdadera» que esa voz pueda ser, por muy fiel que sea a la realidad encamada del hablante, será empero una sola entre muchas- en una «Verdad» válida para todos. Es una epistemología que reconoce la realidad de las experiencias de las personas y de su permeabilidad al poder, aunque también admite la especificidad de cada una, incluyendo la suya propia. Para Haraway, como para la mayoría de las feministas, el rechazo a reconocer la parcialidad de todo nuestro conocimiento .es nuestro mayor error, y la posibilidad de generar una praxis transformativa fiel a la parcialidad (Haraway, 2005: 2).

Esta investigación de carácter cualitativo y se propone recuperar/comprender / interpretar algunas de las tensiones y preocupaciones que se expresaban en las , en los debates profesionales, y entre diferentes actores involucrados en los procesos de formación vinculados a las prácticas y habilitar reflexiones sistemáticas.

Según Rosana Guber “una investigación puede partir de la formulación de un problema eminentemente teórico o empírico. Asimismo, los propósitos últimos del

investigador pueden fundamentar o ampliar los alcances de una teoría, por ejemplo, en el estudio de nuevos campos no encarados por ella, o también aplicar ciertas medidas políticas no ensayadas con anterioridad” (Guber 2004; 275-29)

Retomando el propósito inicial este trabajo busca recuperar diferentes momentos de la implementación de las prácticas de formación con la intencionalidad de oponer una actividad deliberada que interrogue lo real de modo de profundizar y comprender las tensiones y debates de las mismas.

El problema de investigación

La identificación del problema de investigación y de los escenarios de estudio torno relevante la mirada integral entre las distintas fuentes de información y los procesos de investigación propiamente dicho. El proceso de extrañamiento, se configuro como un enorme desafío por el múltiple involucramiento con el tema, pero haberlo asumido permitió alcanzar riqueza analítica y metodológica

Muchos de los interrogantes que aquí se retoman se generan en el ejercicio de la docencia y también en el trabajo cotidiano vinculado a la gestión institucional ya que la centralidad del tema para nuestra formación y las tensiones existentes lo tornan en un tema que asume un alto grado de complejidad.

Asimismo estas implicancias también se configuran como elementos facilitadores tanto por el conocimiento del tema como para organizar la búsqueda de información y referentes claves.

En el trabajo de selección y análisis de información teórico metodológica se toma como unidad de análisis las prácticas de formación y su implementación entre 2005 y el 2015.

Se incorpora al análisis los Planes de Estudio de 1989 y 2015, documentos institucionales y entrevistas en profundidad a docentes de cátedras e integrantes de equipos de gestión.

Se recupera en el trabajo el punto de vista de diferentes agentes situados que despliegan acciones en el marco de los procesos de formación profesional y se produjeron análisis interpretativos sobre los sentidos asociados a las prácticas de

formación profesional, las posiciones de la universidad, las lógicas, las trayectorias, la accesibilidad y las interseccionalidades presentes entre prácticas y narrativas.

Los momentos del estudio

El estudio se organizó en tres momentos:

El *primero* orientado a.

- Sistematizar la información correspondiente a las transformaciones ocurridas en la estrategia de prácticas de formación desde el año 2005 y la implementación del Plan de estudios en 2015.

Este trabajo incluyó:

- a- Relevamiento documental, de fuentes secundarias,
- b- Diseño de un registro que permita sistematizar la información y desarrollar su análisis. Simultáneamente propiciar un debate sobre conceptos y categorías que se despliegan de manera predominante.

El *segundo orientado a*:

- *Diseñar el esquema de planificación para* el desarrollo del trabajo de campo,

La tarea consistió en:

La identificación de referentes considerados claves

La identificación de otros agentes que resultaban relevantes a fin de alcanzar los objetivos propuestos.

El despliegue de distintos instrumentos que permitirán recuperar las narrativas y acciones de los agentes.

Identificar núcleos problemáticos que fueron profundizados en el siguiente momento.

El trabajo de campo requirió múltiples estrategias tanto para acceder a la información como para el procesamiento de los datos y la puesta en común que permitió integrar el proceso de recuperación que se realiza sobre distintas

cuestiones en que la atención estatal se despliega, la cual comporta una dinámica compleja que requiere de un seguimiento atento y detallado.

El tercer momento orientado a:

- Analizar en profundidad el proceso de investigación y la elaboración de una síntesis que logre consolidar estos resultados a la luz de más de 10 años de experiencias prácticas en nuestra unidad académica

Se trabajó en un diseño incremental, de complejidad creciente y colectivizada. Como se ha señalado con anterioridad, la investigación pretende identificar al analizar la implementación de las prácticas, los debates, no sólo pedagógicos o institucionales sino también los debates eminentemente políticos y que responden a las tensiones que se presentan frente al perfil profesional y la formación que decidimos tener.

Asimismo algunos de los interrogantes iniciales que dan lugar a esta indagación exploratoria son:

¿Qué dimensiones de las prácticas de formación son tenidas en cuenta en los diferentes Planes de estudio de la carrera?

¿Qué procesos se intentan promover en el desarrollo de las prácticas de formación profesional de los trabajadores sociales?

¿Qué dimensiones asumen las prácticas de enseñanza y aprendizaje del quehacer profesional de los trabajadores sociales?

¿Cómo son narradas las dificultades y los desafíos en los diferentes documentos institucionales?

¿Cuáles son las miradas de los distintos actores involucrados en las prácticas?

¿Qué elementos tienen incidencia para los cambios de organización institucional de las prácticas?

Recuperar algunos de los debates que sobre las prácticas se dieron en la historia de la Facultad fundamentalmente entre los años 2005 y 2015 y avanzar en la búsqueda de respuestas es un aporte para la formación y producción de nuevos interrogantes situados en contextos específicos.

A partir de esos interrogantes los objetivos de esta investigación son:

Objetivo General:

Analizar las prácticas de formación profesional de la Facultad de Trabajo Social a partir del análisis de tensiones y debates

Objetivos Específicos:

- Identificar que dimensiones de las prácticas de formación son tenidas en cuenta en la formulación de los planes de estudio de la carrera a partir de analizar los documentos que los contienen
- Reconocer los procesos que intentan promover en el desarrollo de las prácticas de formación profesional de los trabajadores sociales
- Conocer las dimensiones que asumen la prácticas de enseñanza y aprendizaje del quehacer profesional de los trabajadores sociales
- Identificar que dimensiones de la práctica de formación se corresponden con las definidas en el perfil profesional
- Aproximarse a la mirada de los diferentes actores involucrados en los procesos de práctica de formación profesional

- Caracterizar las diferentes modalidades de organización institucional de la prácticas de formación profesional
- Identificar las tensiones entre las diferentes perspectivas teóricas sobre la implementación de las prácticas
- Conocer los cambios que se produjeron a partir de los cambios de plan de estudios

El diseño que asumí para la elaboración es el de un estudio de caso y su valor radica en la potencialidad para proveer soporte empírico, elementos conceptuales y dotar de sentido para la comprensión de fenómenos que lo trascienden(Archenti 2007:2)

El recorte temporal que realice se inicia en 2005, año en el que comienzan a producirse acciones sistemáticas para la reforma del Plan de Estudios, se crea el Área de Trabajo Social dependiendo de la Prosecretaría académica y se logra el Pase a Facultad. Siendo el 2015 es el momento de la implementación del nuevo Plan de estudios. Asimismo durante este periodo y en función de las discusiones institucionales se producen una serie de acciones que dan densidad a muchos debates que se venían produciendo desde hacía mucho tiempo.

Sin dudas el interés inicial sobre problematizar la implementación de las prácticas permitió ir construyendo interrogantes que fueron contenidos en objetivos y otros que sin ser abordados en este trabajo habilitaran nuevas búsquedas.

Capítulo III

Recuperar la práctica en la construcción de conocimiento

Reflexionar sobre la práctica en clave histórica

La propuesta para la elaboración de este trabajo final en el marco del Seminario de Tesis de la Especialización en Docencia Universitaria la fui realizando a partir de recuperar la importancia de que los docentes podamos producir conocimiento a partir de nuestras prácticas.

Construir ese saber pedagógico supone reconocer nuestra condición de intelectuales y corremos el riesgo de ser vistos como técnicos que actuamos con cierto pragmatismo o espontaneísmo, desvalorizando a su vez nuestro propio saber.

En este sentido considero importante recuperar la experiencia educativa y los episodios que se despliegan en nuestra vida cotidiana en diálogo con categorías teóricas, de modo de integrar críticamente el conjunto de saberes y representaciones que los docentes desplegamos. Construir conocimiento es darle un contenido concreto a las relaciones que se establecen entre nuestras prácticas y el análisis que de ellas hagamos a través de un juego dialéctico entre los registros y las conceptualizaciones teóricas (Achilli, 1986:8).

La práctica pedagógica es una práctica social y se configura como el proceso que se desarrolla en determinadas y concretas condiciones históricas e institucionales, que adquiere una significación tanto para la sociedad como para el propio docente y estudiantes.

La idea central que atraviesa la construcción de este trabajo surge de una motivación personal y colectiva, en tanto que el ejercicio de mi práctica docente siempre lo realice en espacios de supervisión de prácticas de formación en los que se entran los saberes docentes, los estudiantiles y los de los referentes territoriales, pero además porque ocupé desde el año 2006 la representación de

mis compañeras de cátedra en el Área de Trabajo Social, el espacio institucional donde confluyen las materias del Trayecto disciplinar.

Recupero aquí aquella premisa de Anna Harendt (2005) en la que sostiene que no es posible pensar sin experiencia personal. En este sentido es la experiencia en el ejercicio de la docencia vinculada a las prácticas la que me invita a seguir pensándola, como una posible respuesta frente a la insatisfacción sobre lo que voy pensando. La incertidumbre nos desafía a volver sobre lo pensado todo el tiempo y dejarnos sorprender por lo que pasa para volver sobre ello buscando nuevas posibilidades nuevos caminos, nuevas búsquedas. Pensar nuestro hacer en la práctica inicia nuevos conocimientos, nuevos saberes.

Pensar, reflexionar sobre lo pensado y actuado implica hacerse responsable de las decisiones tomadas y de las respuestas brindadas en un marco de razones argumentadas en el que el diálogo con la teoría es un requisito sine qua non.

Entiendo la práctica en el proceso de formación como la acción que hace efectivo lo pensado con una argumentación reflexiva en diálogo con la teoría. “La sabiduría se obscurece si cree que con los ojos de topo, apegados a lo empírico se puede ver más y con mayor precisión que con los ojos propios de un ser constituido para estar erguido y contemplar el cielo”. (Kant; 1964)

Las prácticas de formación como cualquier práctica pedagógica, posibilita el cruce de la enseñanza y el aprendizaje, pero asumen además la particularidad de producirse en contextos reales. Asumo una mirada integral de la enseñanza y el aprendizaje que se fundamenta en la perspectiva que aporta el aprendizaje experiencial de Kolb en el que se conjugan y complementan enfoques como los de Dewey, Lewin y Piaget donde se combinan la experiencia, la percepción , la cognición y la conducta (Kolb, 1984: 12).

Conocimiento e Intervención

La producción de conocimiento en Trabajo Social, fue avanzando en establecer criterios del diálogo entre disciplinas, creando saberes significativos y oportunos

en materia de intervención en lo social. Si bien es importante señalar que la formación en la disciplina mencionada, presenta tendencias disímiles, en los planes de estudio de la Facultad de Trabajo social en la UNLP se contempla que la formación profesional requiere de fundamentos teórico - conceptuales, instrumentales, debates ético políticos y la realización de prácticas de formación profesional supervisadas y guiadas que permitan una formación acorde a las necesidades de los sujetos con los que trabajamos.

El conocimiento producido es un conocimiento situado y se basa en un modelo en que aprendizaje contiene un proceso de intervención en un contexto determinado en articulación con procesos reflexivos. Las prácticas de formación como experiencias educativas permiten identificar, comprender, e interpretar el lugar desde el cual se piensa el mundo se entienden y organizan las causas. El aprendizaje situado de Warner y Mc Gil (1996) destaca el impacto que se produce entre sujeto y contexto al momento de definir aprendizajes.

La práctica de formación como práctica educativa es entendida como una relación de intercambio que posibilita configuraciones didácticas amplias con una multiplicidad de saberes que requieren ser escuchada. La práctica educativa supone una enseñanza de la disposición a la escucha del otro una profundización de debates de los lugares de enunciación y construcción del encuentro.

Lejos de configurar situaciones precisas y estables, se presentan como zonas indeterminadas caracterizadas por la complejidad y la incertidumbre en las que es preciso reconocer el desdibujamiento y permeabilidad de los límites entre teoría y práctica (Schon, 1996:26).

El conocimiento situado es un proceso generativo y los contextos posibilitan el aprendizaje, la creación y el descubrimiento de nuevas alternativas. En este sentido las prácticas de formación profesional se constituyen como un proceso que supone un aprendizaje similar a lo que se producía en la transmisión de un oficio, supervisado por un docente. Se presentan como procesos inciertos, donde no existe posibilidad para la aplicación de “recetas metodológicas” (Achilli,

1986: 2). La supervisión docente allí es clave para la promoción de la creatividad y la imaginación debiendo además transmitir rigurosidad metodológica en situaciones que deben ser analizadas por los estudiantes y que asumen particularidades que deben tenerse en cuenta para la intervención.

Los procesos de aprendizaje al darse en contextos reales presentan una permanente tensión entre las manifestaciones económicas, políticas y socioculturales, de modo que la intervención allí supone conocer más allá de lo fenomenológico, aquello que se presente como una simple apariencia. Conocer desde procesos interventivos supone identificar las diferentes dimensiones que presenta una determinada demanda, realizar un análisis crítico confrontando múltiples informaciones desde una lógica relacional, sin perder de vista que el espacio de cada intervención en la vida cotidiana de esos sujetos.

Berger y Luckman (1979) caracterizan a la vida cotidiana como una realidad interpretada por hombres adquiriendo para ellos “el significado de un mundo coherente”. De este modo lo cotidiano se constituye como un campo de la vida social donde se configura un conjunto de relaciones, prácticas significaciones diversas y heterogéneas que construyen los sujetos particulares al interior de una realidad concreta (Achilli, 1986: 3).

Capítulo IV

Las prácticas de formación en Trabajo Social

Las prácticas en los proceso de formación de Trabajo Social.

A partir de este estudio me propongo recuperar diferentes modos de pensar las prácticas de formación en el marco de las propuestas políticas y educativas pensadas por diferentes actores y la correlación de estas diferencias en la implementación de las mismas.

A diferencia de lo que puede suceder en otras disciplinas, incluso con el Trabajo Social en otras Unidades Académicas, las prácticas de formación en el caso de la Universidad Nacional de La Plata asumen un lugar central en el debate disciplinar. La estructura que asumen, el lugar institucional que las contiene, su implementación, la forma que asume su enseñanza, son aspectos que nos permitirán develar aquellas decisiones que se ponen en juego en torno a los procesos de prácticas independientemente del consenso o la articulación que se proponga.

La reflexión pretende recorrer la implementación de prácticas de formación sin perder de vista que lo que me interesa recuperar aquí, es la práctica de formación en tanto práctica de enseñanza, En este sentido intentaré recuperar algunos aspectos históricos y actuales, que nos permiten revisar los debates que permitieron identificar que se enseñaba en las prácticas y que era necesario enseñar para promover la formación de profesionales críticos y comprometidos y como se contrasta esa propuesta en la realidad concreta

Algunos antecedentes en la historia de nuestra formación

Si bien el origen de la profesión no puede explicarse linealmente desde lo que puede denominarse una evolución de las formas de ayuda hacia lo que podría denominarse la institucionalización de un estatuto científico, sin enmarcarlo en la

dinámica de la sociedad capitalista y la aparición de la cuestión social, tampoco pueden explicarse las estrategias de formación desprendidas de ese proceso histórico.

La carrera de Trabajo Social desde sus orígenes y en las diferentes modificaciones de sus Planes de Estudios y en sus diferentes inscripciones institucionales, toma en cuenta el contexto específico y el general, es decir las condiciones generales expresadas en el escenario político y social y aquellas específicas de la carrera. La creación de la carrera se remonta a la década del 20 y en la ciudad de La Plata se inicia en la Facultad de Medicina en el año 1934 asumiendo el nombre de visitadoras de higiene, su plan de estudios se formula desde una concepción en la los futuros profesionales se constituyen en auxiliares de los médicos, frente a un discurso hegemónico que patologiza la pobreza. Este esquema de formación contenía prácticas de formación en instituciones vinculadas a la Salud Pública.

Este origen es analizado por Canela Gavrila (2014) en “Visitadoras de Higiene y de Servicio Social en la génesis del Trabajo Social. Una reflexión sobre la división sexual del trabajo”. La autora sostiene que:

“el curso de Visitadoras de Higiene (VH) es un primer antecedente en la formación académica disciplinar de lo que actualmente es la profesión de Trabajo Social (Alayón 1978;Carballeda 2006; Grassi 1987; Oliva 2007, Parra 1999; Rozas Pagaza 2001) proyectado desde 1922 por Alberto Zwanck, en la Tercera Conferencia Nacional de Profilaxis Antituberculosa en La Plata. El médico, integrante de la Cátedra de Higiene de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires destacó la importancia de enfrentar lo que era considerado una “lucha contra la pobreza y el hacinamiento” a través de la creación de un personal capacitado para tales cuestiones; así propuso la formación del curso de Visitadoras de Higiene” (Gavrila 2014:3).

Desde sus inicios y hasta mediados de la década 60 del Siglo XX, donde parte importante de la población empieza a configurarse como un actor políticamente

activo la formación disciplinar no tuvo grandes cambios. A partir de mediados de los 60 cuando estudiantes de nivel medio y superior, culturalmente creativos empiezan a incorporarse a organizaciones políticas en busca de un cambio social, el contexto en Latinoamérica comienza a cambiar. El alto nivel de conflictividad social y política producto del creciente empobrecimiento y la represión indiscriminada fueron llevando a algunos sectores de la población (trabajadores, estudiantes sindicatos y algunos sectores de la iglesia) a iniciar un proceso de politización profundo.

Estas expresiones de movimientos políticos insurreccionales y conformación de organizaciones políticas y armadas se replicó a lo largo de Latinoamérica entre los años 60 y 70. Este contexto alienta importantes debates sobre la formación profesional y la revisión de los objetivos de la profesión y su campo profesional. El denominado Movimiento de reconceptualización y sus debates inciden en la reformulación de los planes de estudio.

La autonomía académica alcanzada en el año 1986 permitió reformular el Plan de estudios en este sentido Cruz (2012) plantea:

“En 1987, el presidente de la U.N.L.P Dr. Ángel Plastino, resuelve la normalización institucional y la designación de un director normalizador para la creación de la Escuela Superior de Trabajo Social como carrera autónoma. En este proceso se modifica el Plan de Estudios aprobado por el Consejo Superior de la Universidad, se incorporan asignaturas vinculadas al estudio de la problemática social, aspectos metodológicos y técnicos de la intervención profesional” (Cruz, 2012: 42).

En el marco de la ya Escuela Superior de Trabajo Social, se aprueba un nuevo Plan de estudios que determina la creación de la Licenciatura en Trabajo Social.

“Este Plan de Estudios incorpora asignaturas vinculadas al estudio de la problemática social, aspectos metodológicos y técnicos de la intervención profesional, aprobándose definitivamente en el Consejo Superior de la UNLP la Licenciatura en Trabajo Social en 1989. Centralmente, la innovación curricular

buscaba superar el enfoque de la formación centrada en torno a los métodos tradicionales de intervención: “Caso”, “Grupo”, “Comunidad”, así como superar una formación conservadora, de fuerte impronta biologicista y normativista” (Cruz, 2012:54).

La reforma concretada en el año 1989 respondió a tres aspectos: el contexto caracterizado por la recuperación de la democracia tras 7 años de dictadura cívico militar, la preocupación por superar el Plan de Estudios que esa dictadura había implementado y la necesidad de responder a la creación de la Escuela Superior de Trabajo Social que aprueba la Licenciatura de 5 años de formación. Ello significó un salto importante en el desarrollo de la formación profesional desde su inscripción en el ámbito universitario.

El nuevo plan de estudios se diseñó a partir de tres ejes uno el Área de Formación Específica, el Área de Formación Básica y los Seminarios curriculares. Dentro del Área de Formación específica conformada por cinco asignaturas de Trabajo Social el nuevo plan de estudios contenía las Prácticas de formación enmarcadas dentro de sus propuestas pedagógicas. El documento las presenta así como “fuente de conocimiento científico, convirtiéndolo en uno de los ejes más importantes, articulador de la organización curricular y como respuesta a la idea ya consensuada de que la práctica es un aspecto central, preparatorio del rol profesional, verificador y retroalimentador de la teoría”

Es importante señalar que este Área de Formación de Trabajo Social constituye una instancia de gran relevancia; ya que contiene cinco asignaturas teórico metodológicas de 800 horas anuales cada una, orientadas por una estrategia formativa por niveles (comunitario, grupal e individual), en un Plan de estudios que comprende otras 18 materias con 128 hs cada una y que buscaba la apropiación de los saberes disciplinares antropológicos, psicológicos, pedagógicos, económicos, jurídicos y sanitarios

A 5 años de la implementación del Plan de Estudios se inician acciones que promueven la revisión del mismo. Siguiendo a Bernstein el plan de estudios “es un

dispositivo pedagógico recontextualizador que tiende a ser modificado cuando hay disconformidad con la formación profesional que el mismo enmarca y promueve (Bernstein, 1998: 17)".

Uno de los ejes que orientó gran parte de la discusión en el marco de la revisión del plan fue la " fragmentación del núcleo de sustanciación profesional de la formación" donde cada una de las cátedras del Área específica fue produciendo modificaciones de actualización " molecular" intentando una superación de algunos trazos de raíz liberal positivista, generando acciones aisladas sin que se desencadenaran debates teórico metodológicos y ético políticos que promovieron la construcción de un proyecto académico colectivo.

Y en este sentido los procesos de práctica quedaban dependiendo de las gestiones que realizaban cada una de las cátedras de Trabajo Social. Esta responsabilidad asumida en forma fragmentada por las cátedras fue presentando algunos nudos problemáticos en la formación de futuros trabajadores sociales. Algunos de ellos son, la escisión entre materias de la denominada área específica (área de las materias denominadas Trabajo social I, II, III, IV y V) con el resto de las disciplinas pertenecientes a las ciencias sociales, incluso entre las mismas asignaturas del área específica, esta fragmentación refuerza una mirada con dificultades para trascender, y una intervención con fuertes dificultades para la comprensión y el análisis de los movimientos de la realidad social.

El proceso de revisión fue acompañado por decisiones institucionales como fue en 1995 la creación del Área de Trabajo Social con el propósito de "de organizar los espacios pedagógicos de las prácticas de formación profesional y de los talleres de análisis de la práctica, al mismo tiempo se introduce contenidos teóricos actualizados que permiten posicionar a la Escuela en un lugar importante dentro de las Carreras de Trabajo Social del País (Documento Pase a Facultad, 2005:3).

Desde allí se impulsa la conformación de una Comisión para llevar adelante como primera acción, un Estudio acerca de las Prácticas, que tenía el propósito de generar un espacio de convergencia de las distintas miradas en torno a las

prácticas, identificar los nudos problemáticos de las mismas y generar un documento que aporte a la reflexión sobre las mismas.

La centralidad del estudio está ubicado en las prácticas entendiendo que las mismas se configuran como el eje vertebrador de la formación ya que “ el aprendizaje de una práctica profesional está atravesado no sólo por desafíos teóricos sino también – y fundamentalmente- de una instancia de tensión, de puesta a prueba, de revisión, de re significación y de ampliación constante de esquemas de conocimiento, la realización de una práctica, lejos de materializar un simple despliegue de lo ya aprendido bajo el formato académico previo, constituye un contexto de aprendizaje cualitativamente diferente” (Cazzaniga, 2001: 12).

El documento que se presenta para impulsar la organización de acciones que posibilitaran iniciar el estudio contemplaba la constitución del equipo de trabajo, conformado por los integrantes del Área de Trabajo Social y la Conducción del centro de Estudiantes, el diseño de instrumentos de relevamiento de datos sobre la práctica para cada uno de los sujetos que intervenían en los procesos y el ordenamiento de la misma para la confección de un documento final.

La información con la que se trabajó se obtiene es través de encuestas que se corresponden cada uno con un conjunto de los actores: Docentes Coordinadores, Estudiantes y Referentes y también se agrega un registro sobre observaciones realizadas al momento de la implementación de las mismas y que surgen como resultado de una observación planificada.

Sin dudas la sistematización realizada hace más de 20 años sigue resultando valiosa para profundizar el análisis que recupere algunos debates disciplinares, pero esto excede los propósitos de esta investigación. En este sentido sólo retomaremos algunos de los interrogantes planteados que se relacionaban fundamentalmente con la concepción de prácticas que como la potencia de trabajar en ese lugar concreto donde se están jugando identidades cruzadas, situaciones de poder, situaciones grupales, situaciones de significados contruidos, culturas, etc” (Remedi , 2004: 7).

Reflexionar sobre las prácticas de formación significa poner en tensión la naturaleza del saber profesional, intentar seguir problematizando sobre los conocimientos que lo hacen particular, y sobre aprendizajes que se promueven a través prácticas. Pero también asumir que “el ejercicio de una profesión supone, por tanto, entrar en un proceso contradictorio, ambivalente y no exento de riesgo e incertidumbre” (Mauri Majós, 1999: 479) y por tanto los contextos de intervención serán zonas indeterminadas, complejas e inciertas.

La creación del Área vinculada a la Secretaría Académica como un dispositivo es la respuesta institucional a la necesidad de construir una propuesta que promueva una reflexión colectiva ya que “los actores no son espontáneamente capaces de una reflexión tal que se apropien por si solo de la significación de su acción y de las dimensiones que produce esa acción” (Brazdresch, 2011: 4) pero es también el espacio en el que se operativizan gestiones vinculadas a los centros de práctica.

Este primer intento generar condiciones para la coordinación operativa de aspectos vinculados a las prácticas de formación pero no logra instalar estrategias que eviten la fragilización del debate teórico metodológico y ético político sobre las líneas de interpretación del Trabajo Social en la formación de estudiantes.

A riesgo de ser reiterativa estos debates se daban dentro de la Escuela Superior de Trabajo Social, en el marco de un modelo económico impuesto por el Fondo Monetario Internacional que produce profundas modificaciones en las relaciones sociales. El modelo que se logra imponer es altamente concentrador del capital, y por lo tanto generador de profundas desigualdades. A los altos niveles de desocupación y crecimiento significativo de la pobreza, el Estado responde con políticas sociales de enfoque asistencialista que interpelan fuertemente al profesionaltrabajador social y por ende a los espacios de formación de futuros profesionales.

Asumir la revisión de una reforma curricular en este contexto se configura como un campo estratégico que posibilita profundizar los debates disciplinares. Esta condición resulta necesaria para una profesión que se ubica en el campo social y

que su intervención debe contribuir al abordaje de las manifestaciones de la cuestión social descripta.

El proceso de debate es acompañado en 2004 por algunas decisiones institucionales que por un lado promueven la reconfiguración del Área de Trabajo social designando un coordinador y un equipo técnico conformado por un docente jefe de trabajos prácticos por cada cátedra del Área de Formación específica. Este proceso se complementa con la decisión de la creación de una comisión específica para la Reforma del Plan de estudios.

La reconfiguración del Área plantea además del equipo de trabajo una idea fuerza que refiere a la misma como el espacio institucional que recupere y profundice los debates disciplinares. Este intento de desandar la dicotomización entre teoría y práctica se ve plasmado en la propuesta de lo que se conoce como el Seminario del Área de Trabajo Social que tuvo lugar en el año 2005, y que estuvo a cargo de las 5 cátedras de Trabajo Social.

En cuanto a la dimensión organizacional de las prácticas el Área promueve encuentros semanales del equipo técnico con el Coordinador para la socialización de información inherente a los centros de práctica, la recuperación de temas de interés o áreas de vacaciones de las cátedras como así también para la consolidación de elementos que aportan a la institucionalización de las mismas.

El Plan de estudios aprobado en 2015 recupera parte de ese proceso y plantea una modificación en la concepción de práctica y gira hacia la idea de conformarse como:

“un espacio curricular propio de la formación específica, que permite aprehender las manifestaciones de la cuestión social, generando acciones que aporten a la profesionalización. Esta instancia adquiere una función ligada a la compleja relación entre conocimiento e intervención. Las Prácticas de Formación Profesional están estrechamente vinculadas con las apuestas epistemológicas y en consecuencia, son inescindibles de la dimensión teórica. Asimismo adquieren un sentido integrador, no sólo en sentido retrospectivo, al recuperar los saberes

previos, sino también prospectivo al ofrecer un enfoque pluridimensional y un marco de análisis de cuestiones del campo profesional-laboral inscripto en procesos sociales y culturales que generan nuevos desafíos a la intervención profesional” (Documento Plan de estudios 2015.)

De este modo las prácticas de formación se enmarcan en las materias de Trabajo Social contenidas dentro del Trayecto Disciplinar cuyo objetivo general es *aportar al conocimiento de la génesis y desarrollo del Trabajo Social, su relación con la sociedad, los límites y posibilidades de la profesión frente a la definición, resignificación y alternativas de abordaje de las manifestaciones de la cuestión social.*

El Programa Institucional de prácticas plantea además que “el contenido de dicho trayecto refiere a la configuración del campo profesional en relación con las instituciones, las políticas sociales y los sujetos sociales; el aprendizaje de estrategias, técnicas e instrumentos de intervención, desde una reflexión respecto de sus fundamentos teóricos, sus herramientas operativas y sus implicancias éticas y políticas.

Los distintos ámbitos de debate generados en el marco del cogobierno producen algunos lineamientos generales en torno a los procesos de prácticas de formación que son sistematizados en documentos institucionales en los cuales se reconoce y afirma la relevancia de las dimensiones *teórico-metodológica, ético-política y operativo instrumental* para la formación y para el ejercicio profesional.

- La importancia de problematizar el *para qué hacer* en Trabajo Social a fin de generar procesos que permitan tomar decisiones conscientes y reflexivas en torno a las alternativas a escoger en el marco de la intervención profesional.
- La comprensión de la *relación sujeto-objeto* como estructurante del proceso de conocimiento, en una relación dinámica y contradictoria que logre poner en tensión los apriorismos metodológicos.

- El reconocimiento de la práctica como escenario donde se toman las decisiones que los actores ponen en juego para intentar resolver los problemas que la cotidianeidad presenta.
- La necesaria integración de estrategias de investigación, extensión e intervención en los procesos de prácticas de formación profesional, que faciliten la *aprehensión del saber hacer* del Trabajo Social.

Asimismo cada asignatura del Trayecto diseña el dispositivo pedagógico en el cual se refuerza el trabajo de supervisión para la apropiación de contenidos, procedimientos y habilidades que permitan adquirir competencias metodológicas e instrumentales para la intervención en cada nivel.

En este sentido y en la materia de Trabajo Social del 1er año de la carrera define a la práctica como “espacio de aprendizaje que se inscribe en el proceso de formación profesional en Trabajo Social desde el primer Nivel de la formación con el objetivo general de alcanzar una aproximación al conocimiento de la dinámica comunitaria e institucional desde la descripción, el análisis y la comprensión de los problemas sociales como expresiones particulares de la cuestión social.

La propuesta se complementa con dispositivos pedagógicos conformados por grupos de estudiantes que realizan dichos procesos en ámbitos comunitarios asignados. De este modo las prácticas se definen como Comunitarias, Grupales, Supervisadas y se organizan a partir del segundo cuatrimestre.

En el segundo año la cátedra que contiene las prácticas se denomina Trabajo Social II. Define a las mismas como un “espacio curricular que promueve la apropiación de contenidos, procedimientos y habilidades que permitan adquirir competencias metodológicas e instrumentales para la intervención profesional.

En este caso los procesos tienen anclaje en Instituciones u organizaciones sociales de la región, son supervisadas por docentes Trabajadores Sociales en espacios de Taller y organizados los mismos de acuerdo a criterios territoriales.

Trabajo Social III se propone “promover prácticas de formación que, desde una perspectiva histórico- crítica, posibiliten a los estudiantes delinear, ejecutar y evaluar procesos de intervención basados en el conocimiento de los territorios e instituciones-organizaciones en que se desarrollan” para ello se propone una organización con espacios de taller territoriales en los que se nuclean Centros de práctica de los mismos territorios

Hasta el 3er nivel de la formación las prácticas son organizadas en espacios pedagógicos territoriales, a partir del 4to año las mismas son organizadas por Áreas Temáticas. En ese sentido de la propuesta pedagógica de Trabajo Social IV se desprende que parten de una “organización temática de las experiencias de prácticas de formación profesional, comprendiendo que esta decisión facilita y profundiza los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo dicha estructuración temática procura brindar herramientas teórico-metodológicas permitan construir las mediaciones necesarias para comprender la particularidad con que determinadas temáticas y/o problemáticas han sido instituidas, así como los movimientos instituyentes tendientes a poner en tensión situaciones naturalizadas por el orden social vigente.

En este caso los espacios pedagógicos de supervisión de las mismas son denominados Seminarios Metodológicos.

Por último la materia del 5to nivel no explicita objetivos pedagógicos ni de transferencia en su propuesta aunque si un diseño de organización por Áreas temáticas en las que expone los propósitos para su inserción.

Cada una de estas asignaturas de 2do a 5to establece inicialmente un acuerdo con los espacios de referencia territorial reconocidos por las cátedras como centros de práctica y definen un referente. Esta figura asume distintos perfiles según la institución o los objetivos de los procesos.

Una vez realizado ese primer contacto y habiendo establecidas las líneas iniciales para la inserción de estudiantes, se redacta un convenio específico o acta acuerdo

para formalizar el vínculo de colaboración entre la Institución / organización y la Facultad.

Resulta importante aquí destacar el lugar el Área de Trabajo Social fue consolidando ya que la sistematización de esa información, la georreferenciación de los centros de práctica, los informes académicos realizados por los diferentes grupos de estudiantes fue generando las condiciones para ir avanzando en un proceso de institucionalización de las mismas.

De este modo en 2007 se presenta el proyecto de accesibilidad a los centros de práctica, que garantiza al estudiante de la carrera un seguro, el transporte e insumos para el desarrollo del proyecto de intervención.

Este proyecto financiado por la facultad contempla la cobertura médica de los estudiantes frente a alguna situación imprevista que ocurra en el marco de la práctica y que afecte la integridad de los y las estudiantes, la carga de tarjeta Sube por un monto que permita cubrir los gastos de transporte hasta el centro de práctica al menos una vez por semana ida y vuelta y la gestión de insumos que acompañen o fortalezcan el proyecto de intervención pero que no suplanten las obligaciones de los ámbitos vinculados a la política pública.

La discusión en 2012 para la formulación de un Programa Institucional de prácticas organizada bajo lineamientos que reconocen que las prácticas de formación son parte inescindible de la dimensión teórica posibilitó la construcción de estrategias que permitan la articulación de experiencias desarrolladas por los equipos de los distintos niveles.

Asimismo el programa se propone potenciar una articulación con las organizaciones y las instituciones del territorio generando condiciones para que” la Facultad se constituya en un actor institucional capaz de dar visibilidad a las problemáticas sociales de la región e incidir en el diseño e implementación de políticas públicas inscriptas en una perspectiva de defensa de los derechos humanos”(documento institucional Programa Institucional de prácticas/2012:2)

El programa se discute y elabora como una estrategia política institucional que aporte a la generación de condiciones para favorecer la apropiación de contenidos del Trayecto disciplinar. En este sentido se propone definir líneas estratégicas que articulen experiencias internivel, propiciar la articulación entre experiencias de investigación y de extensión, generar condiciones para la firma de convenios, entre otras acciones.

La aprobación del Plan de estudios en 2015 retoma este planteo y propone acerca de las prácticas

“Se sitúan curricularmente como carga horaria de las asignaturas troncales (TS I a TSV) y suponen el desarrollo de acciones áulicas y en terreno. En cuanto a las primeras se trabajará en Talleres por nivel e internivel, procurando el desarrollo de prácticas integradas entre estudiantes de distintas asignaturas que comparten territorios / instituciones o temáticas. Se prevé que los espacios internivel se desarrollen fundamentalmente en dos tramos: uno comprendido por las asignaturas TSI, TS II y TS III con mayor énfasis territorial y otro que comprenda TS IV y TS V, con mayor énfasis en lo temático-institucional.”

Si bien se diseñaron dispositivos institucionales que permitieron materializar la propuesta contenida en el Plan, la recuperación y evaluación de los mismos excede los propósitos de este trabajo aunque sin dudas serán materia de análisis en el proceso de revisión a realizarse a 5 años de la implementación del Plan de estudios.

Capítulo V

Proceso de institucionalización de las prácticas

La institucionalización como proceso

35

Enrique Dussel entiende que las Instituciones son “condiciones condicionadas condicionantes” (Dusell: 2012), y en este sentido proponer el análisis de la conformación de un proceso de institucionalización, supone identificar las condiciones que se generaron para construir la posibilidad de avance en la implementación.

Me planteo retomar la noción de proceso de institucionalización de las prácticas de formación en el marco de este trabajo con el propósito de intentar dar cuenta de algunas las transformaciones que se fueron produciendo a fin de darle a las mismas esa centralidad que declaman los documentos.

Para el abordaje del mismo tomaré dos aproximaciones que entiendo que son entre ellas a su vez, complementarias. Una aproximación inicial que es contextual y que requiere la recuperación histórica de algunos acontecimientos que fueron permeando el proceso de reconfiguración de la carrera en general y de institucionalización de prácticas en particular. Esta se relaciona con los condicionantes que formaron parte del proceso de institucionalización en las Universidades Públicas y las políticas que las signaron, haciendo énfasis en el periodo que marcó la vuelta a la democracia (década del 80), la década del 90 y el momento actual por un lado. La otra aproximación intenta recuperar aspectos de la dinámica del proceso de institucionalización puertas adentro, poniendo de relieve algunos de los debates y las tensiones que se dieron al interior de la Facultad de Trabajo Social en relación a las prácticas de formación por otro.

El escenario de las Universidades Públicas post dictadura

Como ya fue mencionado en otros apartados la carrera de Trabajo Social en la Universidad Nacional de La Plata logra su autonomía en la década del 80,

momento en el que deja de depender de la Facultad de Ciencias Médicas y se configura como Escuela Superior. Con la recuperación de la democracia la Universidad Pública en general atravesaba un periodo de reconfiguración que implicaba entre otras cosas la reorganización de equipos docentes, la reestructuración de las cátedras, la reorganización de concursos y la reincorporación de docentes que habían sido perseguidos y / o destituidos de sus cargos durante la dictadura militar.

Al respecto Adriana Puiggros sostiene en la década del 90 y en relación a las consecuencias de este periodo trágico puntualmente sobre las Universidades Públicas, que

” Si Francia, México, Venezuela, Brasil y el Reino Unido, entre otros países, hicieron el doble gesto de represión de las masas estudiantiles y docentes, y de aceptación de buena parte de 23 La experiencia interpelada sus demandas, la Argentina reaccionó ante el movimiento que reclamaba una reforma político-académica democrática, y al pedido de ingreso a la educación superior de amplios sectores sociales, reprimiendo militarmente el normal funcionamiento de la vida universitaria entre 1975 y 1983. [...] Cuando se restauró el orden institucional en 1983, el sistema de educación e investigación superior estaba deshecho, tanto como la economía del país. (1993: 24)

Durante este periodo en las Universidades argentinas se logra revertir el acceso restringido en el ingreso, se suman a las aulas numerosa cantidad de estudiantes y ayudantes, se procede a la revisión de planes de estudios desde perspectivas críticas a los contenidos y perfiles propuestos durante la dictadura cívico militar, entre otras cosas.

Este momento histórico se configura sin dudas un hito en la vida institucional de nuestra carrera, por Resolución se crea la Escuela Superior de Trabajo Social logrando la autonomía de la Facultad de Ciencias Médicas. Este acontecimiento rompe con el perfil paramédico y subalterno de la profesión incorporando en el Plan de estudios aprobado en 1989 una propuesta con que aspira a formar futuros

profesionales con una sólida formación teórico metodológica que incorpore el desarrollo de la investigación y la fuerte articulación de la producción académica con las prácticas en territorio.

En este sentido el nuevo Plan de Estudios presentaba dos grupos de materias las que conformaban el Área de Formación Específica (Trabajo Social I al V) y las que conformaban el Área de Formación Básica (el resto de las asignaturas).

En el apartado que da cuenta de los propósitos planteados desde el Área de formación en trabajo social se promueve una mirada que adhiere a una concepción moderna de la profesión que se fundamenta a partir del conocimiento científico de la realidad social destacando que

“el enfoque metodológico en esta propuesta para la formación del trabajo social privilegia el valor de la práctica como fuente de conocimiento científico convirtiéndola en uno de los ejes más importantes, articulador de la organización curricular y como respuesta a la idea ya consensuada de que la práctica es un aspecto central ya preparatorio del rol profesional verificador y retroalimentador de la teoría” (Documento de Plan de estudios, 1989, pág. 5)

La centralidad de las prácticas está dada también por la cantidad de horas que se le asigna a las materias que las contienen. Mientras para las asignaturas de la formación básica el Plan contemplaba 4 horas semanales, para los Trabajos Sociales se asignaba 25.

A la revisión del Plan de estudios y el ingreso irrestricto de estudiantes se sumó la incorporación de docentes que habían vivido durante algunos años en el exilio u otros que habían sido perseguidos ,encarcelados , configurándose estas situaciones como desafíos que a la Universidad Pública se le fueron presentando a partir de la recuperación de la democracia , aunque a nuestra Unidad Académica se le presentaron con cierto retraso producto de haber iniciado un proceso más complejo mediado por una etapa de normalización.

Los 90, marcaron una serie de transformaciones a nivel de la política educativa de la mano de pensar un nuevo modelo de Universidad. Esto se consolida a partir de entender la educación superior como bien de mercado y de la instalación de un proceso de internalización de la Educación Superior con influencia de organismos internacionales, que como sostiene Alma Maldonado (2000) son agencias creadas y sostenidas por diversos países como respuesta al planteamiento de objetivos similares en un ámbito regional o mundial. Con respecto a ello Causa plantea, “respecto de los organismos internacionales creemos que son principalmente ideas las que ofrecen (3), ideas político-pedagógicas que, por supuesto, contribuyen a dar forma a las bases de política promovidas pero que también resultan interesantes de analizar otorgando gran relevancia a la productividad discursiva de los organismos internacionales en tanto material rico en significantes para reordenar las disputas en el campo educativo” (Causa: 2010).

En esta línea se implementa en la Universidad Nacional de la Plata el Programa para el Diagnóstico, planeamiento estratégico y Evaluación “en la que la evaluación es entendida como “una forma elocuente a través de la cual la institución se justifica como socialmente necesaria (Tobia, 1999:14). En este sentido por medio de la misma se busca establecer un equilibrio entre calidad, pertinencia y equidad. Retomando a Causa los organismos internacionales realizan una serie de recomendaciones respecto de la calidad educativa que se ligan a significantes que operan ordenando algunas disputas y tensiones discursivas del campo educativo.(Causa, 2012)

Dentro de ese programa la Escuela Superior de Trabajo Social inicia el proceso de evaluación institucional con financiamiento del Fondo de Mejoramiento de la Calidad Universitaria a través de la cual se propone realizar un diagnóstico del Plan de estudios vigente y trazar las líneas para elaborar uno nuevo.

La construcción del diagnóstico consto de 7 momentos, Un primer momento que consistía en conocer los antecedentes generales de la Institución, un segundo momento que intentaba conocer la percepción de los docentes sobre sus cátedras, el tercero que se proponía conocer la opinión del conjunto de los

profesores acerca del funcionamiento general de la ESTS, el cuarto momento se buscaba estudiar el punto de vista de los estudiantes, el quinto se buscaba conocer y analizar datos cuantitativos sobre el perfil de los estudiantes, el sexto momento fue de entrega del diseño del diagnóstico a la Secretaría General de la UNLP y el séptimo fue de sistematización de la información recogida.

A los efectos de este trabajo resulta de interés recuperar el tercer momento en el que se propone dar cuenta de la mirada de los profesores sobre la Institución y se pone especial énfasis en los docentes que conforman el Área de Trabajo Social.

En este sentido se trabaja junto a los docentes de este espacio la identificación de los contenidos programáticos del área, las diferentes formas de articulación de los diferentes niveles y con el conjunto de cátedras que constituyen el plan de estudios, este aspecto será profundizado más adelante entendiendo que permite entender las tensiones y debates que se producen puertas adentro de la institución.

Las transformaciones que fue imponiendo el programa neoliberal que se empieza a implementar en la década del 70 y se consolida a partir de los 90 generaron hacia el interior de las Universidades además de lo que expuesto en torno a los planes de estudio y la incidencia de los organismos internacionales en la educación superior una fuerte política de ajuste y la consecuente desvalorización de la tarea docente que se traduce entre otras cosas en una fuerte reducción salarial.

Frente a este escenario podemos identificar siguiendo a Edith Litwin 3 generaciones de docentes, “en primer lugar, por los docentes que se incorporaron a la universidad en 1984, luego de haber sido apartados de la misma por la dictadura militar, y que entienden a la universidad como un espacio político desde el cual defender la democracia, el lugar de las libertades y la creación. Un segundo grupo de docentes que, aun respetando esta idea, no se implica del mismo modo en su “mística”, sino que sus tareas se ligan fundamentalmente a la supervivencia en la universidad. El tercer grupo lo conforman los docentes-

investigadores jóvenes que se formaron en los primeros años de la democracia y que realizan sus estudios de posgrado, acuciados por el pluriempleo, pero que han optado por asumir un compromiso importante con la docencia universitaria, a pesar de las condiciones laborales adversas.” Litwin 1997; 29

En este contexto es donde se discute fuertemente la reforma del Plan de Estudios en la Facultad de Trabajo Social. En este escenario caracterizado por algunos autores como de “capitalismo académico” en el que los premios a la productividad, la necesaria formación en posgrados, los incentivos a la investigación, posibilitan el ingreso de lógicas diferentes a las que la Universidad había mantenido hasta la década del 70. Si bien estas nuevas formas de percibir la tarea docente no la determina, si la condiciona.

Para la licenciatura en Trabajo Social en la Plata, como en otras Unidades académicas, estos condicionamientos impuestos por el neoliberalismo introdujo una serie de discusiones y le imprimieron una dinámica particular donde la enseñanza y por consecuencia la práctica de formación queda ligada a otra discusión novedosa que es la de la formación docente.

La crisis del 2001 interpela fuertemente a la Universidad y a las tres funciones que la caracterizan, e instala debates que posibilitan establecer giros tanto en la agenda de extensión y de investigación fundamentalmente orientados hacia la búsqueda de respuestas a los problemas urgentes de la sociedad.

Esta situación también impacta sobre el proceso que se venía dando en torno a la discusión para la reforma del Plan de estudios y es recién en 2004, cuando se retoma sistemática y se constituye en uno de los ejes centrales de la política académica hasta el año 2015, momento en el que se implemente el nuevo Plan.

Resulta necesario resaltar que el proceso iniciado con el retorno a la democracia se configura para nuestra formación como un escenario donde la decisión colectiva por lograr el reconocimiento y la jerarquización de nuestra profesión impulsó la lucha que posibilita concretar el Pase a Facultad en 2005.

Los debates

El contexto histórico-social fue impregnando el proceso que se inicia con la autonomización de la carrera. La política neoliberal se empieza a consolidar en la década del 90 y a los cambios impuestos desde las políticas educativas se agrega un fenómeno que se da en varias Universidades y refiere a la incorporación de especialistas en educación que desde diferentes dispositivos acompañan los procesos de reforma de plan de estudios.

En 2004 se consolida un equipo técnico conformado por trabajadores sociales y una asesora pedagógica, que con la coordinación del Decanato se propone dar continuidad a la reforma del Plan.

En un primer momento se profundiza el diagnóstico realizado, y en el primer documento elaborado por la comisión se identifican los núcleos problemáticos del Plan.

El documento presentado en marzo de 2004 plantea al menos cinco nudos problemáticos:

- Ausencia de directrices teóricas que garanticen secuencialidad en los contenidos y gradualidad en la propuesta.
- desarticulación entre las áreas de formación específica, de formación básica y los seminarios
- Falta de explicitación teórica sobre la especificidad del Trabajo social
- Falta de formación pedagógica en los docentes y
- Dificultades en la gestión del Plan de estudios. Este último núcleo identificado por la comisión da cuenta de la dificultad de no institucionalizar las prácticas de formación.

Radica en esta falta una de las primeras tensiones que se explicitan en el documento institucional mencionado.

En este sentido en los debates impulsados en torno a la revisión del Plan de estudios para su reforma se destaca la centralidad de las prácticas para los distintos claustros intervinientes, Sin embargo la ausencia de un programa que de un marco de institucionalidad a las mismas impide pensar la gradualidad en el proceso de aprendizaje de los alumnos, una mejor organización docente al interior de las cátedras, o la continuidad de procesos y profundización de elaboraciones teóricas a partir de las mismas.

Con el objetivo de transitar estas tensiones y recuperar parte de los debates que giran en torno a lo que para algunos es el eje vertebrador de la formación se trabaja institucionalmente en el diseño de estrategias que posibiliten la revisión y el análisis de una formación que por las características descritas a lo largo de este trabajo requiere un compromiso colectivo y de gestión eminentemente política.

Avanzar en el debate y profundizar los lineamientos que permitieron el diseño de un programa de prácticas no significa abonar a la histórica dicotomización entre teoría y práctica, sino por el contrario reconocer una centralidad en la formación que la aparta de un lugar aleatorio., o auxiliar.

Con la asunción de la última gestión en abril del 2018, se aprueba por resolución 19 la creación de la Dirección del Área de Trabajo Social. Este acto da cuenta de una decisión política que apunta a jerarquizar y reconocer el compromiso institucional por avanzar en la materialización de lo planteado en el documento del Plan de estudios.

Este espacio institucional que depende de la Secretaría Académica y que se conforma con la participación de un docente jefe de trabajos prácticos por cada una de las asignaturas del Trayecto Disciplinar tiene las misiones de

- Promover la articulación de las cátedras incluidas en el trayecto disciplinar y las prácticas de formación disciplinar con el propósito de fortalecer la relación entre conocimiento e intervención

- Generar espacios de formación y debates disciplinares que posibiliten nuevos aportes y desarrollo de la profesión

La definición de institución trabajada por Enrique Dussel sobre las instituciones y expuesta para dar comienzo a este capítulo nos permite comprender que los procesos de institucionalización requiere mucho más que un marco regulatorio y la garantiza de contemplar elementos operativos. Para el caso de la Facultad de Trabajo Social la institucionalización es parte de un proceso colectivo y disciplinar que se propuso optimizar las condiciones de formación incluyendo la participación de todos los actores, de modo de transitar aquellas tensiones y debates que las condicionan.

Conclusiones

Lo negativo, la destrucción si se puede decretar
.La construcción, lo positivo, no.
Tierra Virgen. Miles de problemas,
Solo la experiencia está en condiciones de corregir
y abrir nuevos caminos.
Rosa Luxemburgo.

Al iniciar este trabajo integrador final, me propuse recuperar parte de una experiencia colectiva con el fin de aportar a la revisión constante de una dimensión de la formación que muchas veces por no ser problematizada y complejizada es invisibilizada o simplemente subestimada por su ligazón con lo empírico.

Las palabras expresadas por dos intelectuales de nuestra América nos permiten comenzar a interpelar la idea de construir conocimiento a partir de problemas reales y concretos de nuestra sociedad. Salir de la Academia para volver a ella, significa asumir que las Universidades hoy deben producir un conocimiento que es transdisciplinar, y heterogéneo, producto del encuentro la validación y el reconocimiento de otros tipos de conocimiento.

Salir de la academia implica aceptar que el conocimiento no es neutral, que el encuentro con el otro produce transformaciones que los esquemas disciplinares deben ser flexibles y que lo real solo puede ser comprendido si se trasciende lo aparente

Interrogar nuestros procesos de práctica, es preguntarnos por nuestra formación, pero también es trascender lo aparente, lo que está dado. Superar lo fenomenológico para llegar a su esencia es intentar comprender y ese acto siempre se fundamenta en una teoría implícita de lo social. Problematizar las

prácticas de formación desnaturalizar sus tensiones sin dudas es un trabajo que el colectivo profesional asume con rigor metodológico y compromiso ético, y sobre el cual nos interesa generar nuevas lecturas.

Incorporar la reflexividad es asumirse activamente como mediador activo que en las prácticas reconstruye teorías. Gloria Edelstein parafraseando a Castoriadis, sostiene que se requiere de una reflexividad en el sentido fuerte del término, como “la posibilidad de que la propia actividad del sujeto se vuelva objeto explícito, y esto independientemente de toda funcionalidad. Explicitación de sí como objeto no objetivo, simplemente por posición y no por naturaleza” llevando las interpelaciones, la interrogación, las objeciones hacia sí mismo, desde una capacidad de acción deliberada con anclaje tanto en la psique como en la realidad histórico-social. (2011:98)

La implementación de las prácticas en un momento histórico que se inicia con la consolidación de un proyecto que colectivamente habíamos diseñado como fue el Pase a Facultad y culmina con la aprobación del Nuevo Plan de estudios fue uno de los interrogantes iniciales. El transitar ese camino fue desagregando ese interrogante inicial y construyendo un nuevo itinerario dejando algunos de esos interrogantes para nuevas búsquedas.

El estudio exploratorio iniciado, el diálogo en cada encuentro con colegas docentes, el acceso a datos que surgen de investigaciones, el análisis de fuentes documentales fueron abriendo nuevos interrogantes que intente incorporar rigurosamente sin que modifiquen el propósito inicial del trabajo. Pero creo, no haberlo logrado

Revisar las prácticas de formación, recuperar sus debates y tensiones, revalorizar las decisiones políticas y académicas, posibilitan transitar caminos de profundos debates ético políticos

La implementación del Plan de estudios en el año 2015 permitió dar respuestas a algunos de los núcleos problemáticos identificados. En este sentido se logra

avanzar en un trabajo colectivo y multiactoral para la definición de directrices teóricas que garantizaron secuencialidad y gradualidad en los contenidos. Asimismo se plantean Trayectos con una organización que posibilita la construcción de un plan que plantea la integralidad, aportando a una propuesta de formación sólida teórica y metodológicamente.

La construcción de un Programa Institucional de Practicas que propone la gradualidad de las mismas y la articulación de procesos, fue garantizado por una serie de decisiones institucionales que incluyen la jerarquización del Área de Trabajo Social, la articulación la Secretaria de Relaciones Institucionales para la celebración de Convenios, el fortalecimiento del proyecto de accesibilidad a las practicas, incorporar el abordaje integral de áreas estratégicas, entre otras cosas.

Problematizar las prácticas académicas, ponerlas en tensión, superar la fragmentación y establecer la doble vía para la construcción del conocimiento son algunos de pasos iniciales para asumir un abordaje integral que permita sincronizar las distintas funciones que la caracterizan.

Pensar la co-construcción de la planificación y del conocimiento, es entenderlo al mismo no como un elemento abstracto sino como el conjunto de saberes que se conjugan en intervenciones en la realidad social.

Entender la doble vía, implica también reconocer que ese conocimiento es situado en donde el territorio lo construimos y nos construye. Asumir esta característica para las prácticas nos obliga a replantear intervenciones ligadas a proyectos, en los que la temporalidad y la operatividad de los mismos no queden ligadas a las temporalidades y a las lógicas de la academia.

Sin dudas la revisión del actual Plan de estudios nos permita poner en tensión algunos problemas que hoy la práctica de formación presenta y asumir que trabajar sobre esto no garantiza terminar con los problemas.

Sostener una propuesta que incorpore como central aprender la práctica profesional implica asumir desafíos no solo teóricos sino también ético y políticos

Bibliografía

Achilli, E (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

Achilli, E. (2005) *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Libros Editor, Rosario. Cap. 3 y 4.

Andreu Abela, J (2001) Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada en "Documento de trabajo CENTRA" 2001/3 <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>

Arendt Hanna (2005) La condición Humana Edicion Paidos

Berger y Luckman (1999) La construcción social de la realidad. Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana. Amorrortu Editores.

Bernstein, B. (1998) Pedagogía, Control simbólico e Identidad: teoría, investigación y crítica. Fundación Paidea (La Coruña) Ediciones Morata. Madrid. España

Causa, M(2010) La producción discursiva de los organismos internacionales en América Latina y El Caribe Una reconstrucción de las ideas político-pedagógicas, categorías teóricas y problemáticas en el período 1981-1992 en *Questión*; vol. 1, no. 27 Facultad de Periodismo y comunicación social ISSN: 1669-6581

Causa, Ms (2012) Política de educación en América Latina: de la "calidad competitiva" a la "calidad para la generación de los bicentenarios" En VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata ISSN: 2250-8465

Cazzaniga, S. (2007) Hilos y Nudos. La Formación, la intervención y lo político en el Trabajo Social. Editorial Espacio. }

Chauí, M (9/5/1999) "La universidad operacional." Broken UFPR. Periódico de San Pablo. Brasil. Consultado el 6 de febrero de 2013 en www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_3.htm

Cruz Verónica (2012) Las prácticas de formación profesional en Trabajo Social: un dispositivo de interpelación pedagógica TFI Especialización en docencia universitaria

de Souza Santos, B. (2012) La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Traducción del texto original en portugués escrito en 2004, por Moncada Cardona, R. Cap. V, en Ramírez (coord) Transformar la Universidad para transformar la Sociedad. SENESCYT, 2da edición. Quito, Ecuador.

Documento institucional (12/2004) "Análisis de los núcleos problemáticos del plan de estudios vigente." FTS-UNLP. Disponible en www.trabajosocial.unlp.edu.ar

Documento institucional (2010) "Perfil Profesional" elaborado por la Comisión inter claustro de Reforma de Plan de Estudios. FTS UNLP. Disponible en www.trabajosocial.unlp.edu.ar

Documento institucional (09/2011) Reforma de Plan de Estudios. Síntesis FTS UNLP. Disponible en www.trabajosocial.unlp.edu.ar Documento institucional (10/2012) Reforma de Plan de Estudios. Síntesis FTS UNLP. Disponible en www.trabajosocial.unlp.edu.ar

Dussel, E (2012) Para una política de la liberación. Buenos Aires. Gorla

Freire Paulo /2003)El Grito Manso Bueno Aires. Siglo XXI

Gavrila Canela Visitadoras de Higiene y de Servicio Social en la génesis del Trabajo Social Una reflexión sobre la división sexual del trabajo(2014=

Guber, R. (1991) El salvaje metropolitano. Editorial Legasa. Buenos Aires, Capítulos VIII, X, XI , XII y XIV

Haraway D /2016) Ciencia, Cyborgs y Mujeres La reinención de la naturaleza, EdicionesCátedra Universitat de Valencia Instituto de la mujer.

Kant I (1964) Critica de la razón pura Editorial Pensamiento

Kolb D1984 Teoría de los estilos de aprendizaje

Litwin, E. (2008) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Paidós educador. Buenos Aires.

Pérez, S. y Legardón, G. (1995). *Formación profesional. Proyecto de investigación: La práctica pre-profesional en la formación profesional en la Escuela Superior de Trabajo Social*. Área de Trabajo Social. FTS de la UNLP.

REMEDY, E. "La intervención educativa". Conferencia magistral. Reunión Nacional de Coordinadores de Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México, abril

2004. Disponible en https://scholar.google.com.ar/scholar?cluster=10102746768316307670&hl=es&as_sdt=0,5&as_vis=1# (Fecha de consulta: 25/04/2017)

Schon, Donald (1998) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Editorial Paidós, Barcelona