

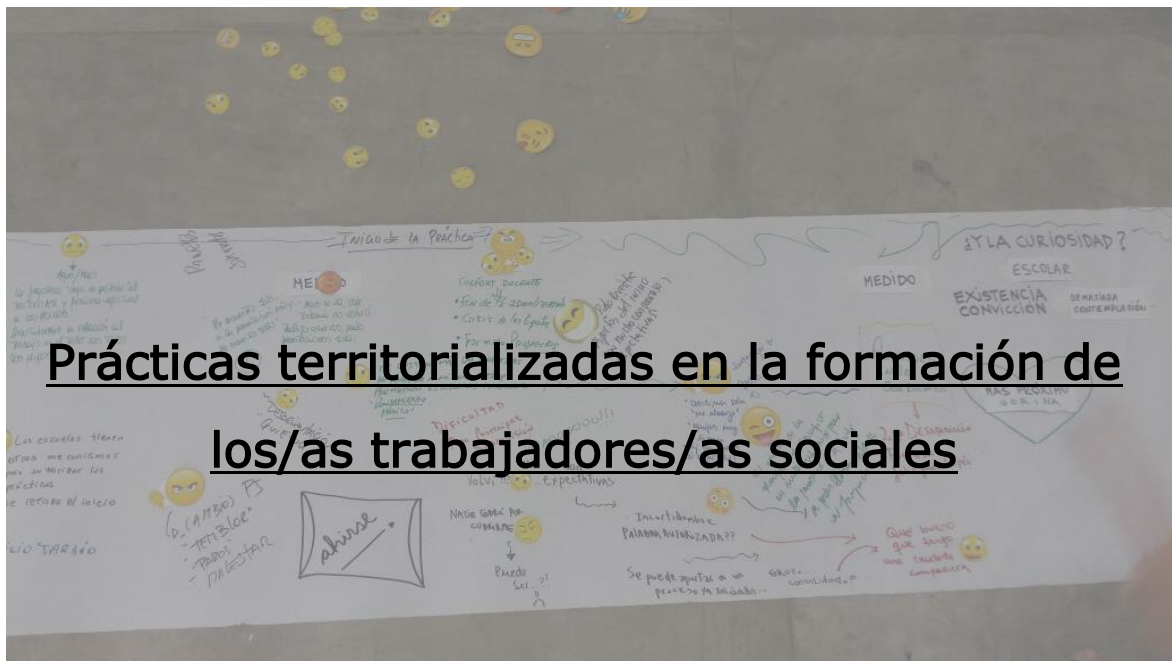
EDUCACIÓN
PÚBLICA
Y GRATUITA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final Integrador



Autora: Lic. Pilar Barletta

Directora: Mg. Silvina Cavalleri

Co-Directora: Lic. Silvia Pérez Torrecilla

La Plata, 21 de octubre de 2019.-

Índice

Introducción	3
Capítulo 1. La práctica propiciadora de un conocimiento situado	7
<i>La práctica en la formación</i>	8
<i>Centros de prácticas claves en el acercamiento a diferentes espacios de inserción profesional</i>	12
<i>De prácticas reales a prácticas formales</i>	14
<i>La crisis y la práctica</i>	22
<i>¿Por qué la práctica no se llama praxis?</i>	25
Capítulo 2: La sistematización como modalidad de reflexión sobre la realidad	31
<i>Estrategia metodológica</i>	31
<i>Las entrevistas</i>	34
<i>Las entrevistadas y el relato colectivo</i>	39
<i>La sistematización en la práctica</i>	41
<i>La implicación en el terreno de la docencia</i>	44
Capítulo 3: El taller es el territorio de la práctica	48
<i>Las redes que tejen soluciones</i>	48
<i>Entre talleres temáticos y talleres territoriales</i>	59
<i>El texto como el territorio y el contexto como la dinámica de taller</i>	63
Reflexiones finales	67
Bibliografía	73

Introducción

Este TFI tiene por objetivo sistematizar la experiencia de las prácticas territorializadas de formación profesional correspondiente a la asignatura Trabajo Social III en el tercer año de la Licenciatura en Trabajo Social (UNLP). El espacio del taller por territorio como dispositivo de trabajo y como apuesta metodológica que determina las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, en las cuales se ponen en juego posicionamientos políticos-ideológicos sobre la formación y el ejercicio profesional. Ante lo cual realicé una sistematización de la experiencia de la práctica como espacio clave de la formación de los/as trabajadores/as sociales, la dinámica que fue adquiriendo en los diferentes contextos históricos que condicionaron la estructuración y formato para su tratamiento.

En cuanto a la modalidad elegida me permitió un intercambio diferente con mis compañeras colegas de la asignatura a las cuales he definido como *cuerpo docente*, quienes a través de sus testimonios y su predisposición en las entrevistas realizadas pude ir abordando nudos críticos sobre la profesión, el lugar en las ciencias sociales, la práctica como eje en la formación de los/as trabajadores sociales y el territorio como el lugar de transformación e intervención en la realidad desde la docencia y participación de los/as sujetos/as con los/as que trabajamos en los proyectos pedagógicos. Asimismo poner de manifiesto que el ejercicio de sistematización permite una revisión y refundación de los conceptos y propósitos que se persiguen en una materia develando los aspectos metodológicos como apuestas políticas conscientes de un *cuerpo docente* que defiende una formación generalista de la profesión con anclaje territorial.

Me dispuse encarar en este trabajo una recuperación de las miradas de mis compañeras de cátedra, en las cuales encuentro y canalizo preguntas e ideas que se van formulando en el ejercicio de la docencia. Puesto que desde la cátedra consideramos a nuestras trayectorias formativas como insumo e innovación para los procesos de enseñanza- aprendizaje, asumiendo que quienes ocupamos espacios pedagógicos en la Universidad debemos reeditar

los debates que se dan en el colectivo profesional y proponer lecturas críticas sobre la realidad. Este documento recrea un relato colectivo, construido a través de las entrevistadas, el tratamiento de documentos inconclusos de la asignatura y las consignas de trabajos, como así también los obstáculos y facilitadores de la experiencia de las prácticas contextualizados en la dinámica institucional. La perspectiva de formación profesional que subyace en las diferentes configuraciones pedagógicas que se les ofrecen a las y los estudiantes en correspondencia con ciertos posicionamientos éticos- políticos del Trabajo Social.

El ordenamiento de este trabajo consta de tres capítulos: uno primero de carácter más bien histórico en el que a través de diferentes hitos que fueron identificando las entrevistadas en la dinámica institucional y en el contexto nacional se conformó la práctica como instancia de aprendizaje y su proceso de formalización en la currícula en la implementación del Plan de Estudios 2015.

Con la crisis del 1989 comienza a aparecer fuertemente la práctica buscando generar que los/as estudiantes tomaran contacto con la realidad a través de comedores y copas de leche, punto de inicio del taller que aún persiste en el tiempo. Los inicios de la práctica y los formatos de trabajo para su tratamiento, realizando un recorrido de planes de estudio que suponen diferentes perfiles profesionales. La facultad fue atravesando diferentes tensiones pasando desde momentos de mayor participación social y política en la sociedad, dotando al proyecto pedagógico de esa impronta y de momentos de retaguardia como pueden ser los '90. Un rápido paneo por las diferencias entre Planes de Estudio (1989 y 2015) para recuperar el lugar que asumió (y asume) la práctica en dicho proceso.

El segundo capítulo avocado a la estrategia metodológica, las entrevistas realizadas y la tarea de la sistematización propuesta. En este capítulo recupero la experiencia de sistematización en esta asignatura y la vinculo con la construcción de conocimiento sobre la realidad en el Trabajo Social.

También me detengo sobre el tipo de relato que fui construyendo a partir de la voz de las entrevistadas que me posibilitaron, de manera colaborativa, encontrar matices y disputas en este cuerpo docente, que habla

de una experiencia de la práctica y de una manera de concebir a la formación de las/os trabajadores sociales. En este desarrollo he descubierto a este equipo de trabajo como cuerpo docente, definición que me permitió pensar dimensiones comunes de: trabajadoras sociales (inscritas en el ejercicio de la profesión), trabajadoras, docentes y mujeres.

Ya el tercero de los capítulos avanza sobre la práctica y al territorio como soporte de análisis y reflexión de la realidad y como condición dialógica entre la práctica y la teoría, entre actores sociales y construcción de conocimiento.

En cuanto a este último comienza a tener volumen el taller desde la conceptualización territorial, como condición para una formación generalista y con perspectiva de totalidad. Dando una batalla al interior de la academia para promocionar profesionales críticos sin tener que adecuar los contenidos para formar empleados de una escuela, de un servicio de salud, de un juzgado, etcétera, propios de una connotación más bien utilitaria de la formación destructiva de intelectuales comprometidos con la realidad social para transformarla.

Este trabajo final integrador recupera los escritos de los seminarios propuestos por la carrera de Especialización en Docencia Universitaria y la articulación de la bibliografía consultada. El cierre con el apartado reflexiones finales para diferenciar los debates y tensiones que fui identificando sobre la formación de grado en correspondencia con el lugar que la práctica territorializada asume en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Comencé a trabajar este documento quién sabe cuándo. La docencia viene acompañada de varias notas en un montón de cuadernos, acumulación de archivos escritos sin terminar y algunas anotaciones desprolijas en los márgenes de los textos que van rumiando pensamientos. Creo que, entonces, este recorrido ya lo había iniciado pero la carrera en Docencia Universitaria de la UNLP me posibilitó encontrar argumentos y retomar discusiones que se dan en la dinámica del aula, en el trabajo colectivo y en la tarea de supervisión de la práctica.

Estamos sofocadas con producir y acreditar, con disputar haciendo lugar en el cotidiano para que entre el momento de la escritura y de la reflexión; de la duda y de la pregunta, de la lectura sin apuros ni emergentes. ¿De qué

sirve realizar otras experiencias formativas si no logro sortear las reuniones superpuestas y los enojos de la falta de tiempo?

Con todo este recorrido y con el esfuerzo de desear que mi escritura se haga presente y cuente aquello que hacemos en el aula, en el territorio, en nuestros hogares para sostener y construir los espacios por los que transitamos, confiando que ese es el camino más válido para el encuentro y para el conocimiento y que la Universidad pública y gratuita es el camino al que apostamos; que nos demanda nuestra mayor dedicación para que siempre sea un derecho, para que siempre sea una oportunidad para el crecimiento y la apertura de experiencias más mixturadas.

Ante lo cual no puedo dejar de reconocer el camino que me ha proporcionado la carrera de Especialización en Docencia Universitaria (UNLP), sus diferentes propuestas de reflexión sobre la práctica docente en cada seminario. El lugar clave que asumió el espacio de tutorías de la carrera para la finalización y concreción del cierre de esta etapa y la incansable tarea de mi compañera y amiga Mariana Filardi.

Quisiera agradecer la dedicación de mi directora Silvina y co-directora Silvia del TFI que tuvieron que sortear conmigo las implicancias de reflexionar sobre nuestro cotidiano. La predisposición de las entrevistadas y de cada una de mis compañeras de la cátedra en los diálogos e intercambios que fuimos estableciendo en esta trayectoria compartida. A mis compañeras duplas del taller que enriquecen completamente mi mirada sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje. A la generosidad de Ale en mis iniciativas y en cada espacio en el que compartimos y construimos una manera particular de trabajar. Al equipo de extensión que me guía y es fuente constante de proyectos y de apuestas amorosas, como así también de intercambio con otros equipos que trabajan en los territorios. Cada estudiante, cada equipo de prácticas, cada referente, cada Centro de prácticas que componen ese aprehender de la experiencia educativa. A Guille que editó, corrigió, cuestionó y dialogó cada pasaje de este documento.

Capítulo 1. La práctica propiciadora de un conocimiento situado

La pregunta que guiará este primer capítulo será ¿cuál es el lugar que ocupan las prácticas de formación profesional en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP? La relevancia de la misma radica en el proceso que me propongo sistematizar mostrando los cambios que fue atravesando la cátedra Trabajo Social III y las modificaciones de los espacios pedagógicos dedicados a la práctica.

Realizaré una presentación de los Centros de Prácticas, sus referentes y los territorios de pertenencia; los inicios de la práctica como instancia formativa, la incidencia de las docentes de la asignatura para su implementación y los debates en torno a los planes de estudio que fueron reestructurando los espacios pedagógicos. La participación de estudiantes clave para la toma de decisiones en la configuración curricular de la carrera y en los múltiples procesos interventivos en la realidad local.

La práctica en un juego dialógico con la realidad fue adquiriendo diferentes dinámicas a partir de los contextos históricos y políticos expresados en los territorios y en la universidad. Reconocer a las prácticas como una instancia en la formación e identificar sus variaciones, sostenidas y recreadas por años por estudiantes que le pusieron acción en la intervención y cuerpo a las propuestas en las instituciones de anclaje. Pensar a la práctica como un lugar prioritario en la formación todavía se constituye en un desafío.

En este sentido, el recorrido que ha hecho el cuerpo docente de la asignatura que piensa y revisa activamente sus prácticas para que las/os estudiantes tengan experiencias enriquecedoras, comprometidas y políticas con los territorios y con las/os sujetas/os con las/os que trabajamos. Pero también experiencias que signifiquen en su proceso de formación un lugar para la pregunta sobre la profesión, sobre el proyecto profesional y sobre el colectivo que lo compone.

La práctica en la formación

La práctica habilita y posibilita canales de reflexión y se constituye “en uno de los ámbitos que contribuyen a la preparación de futuras/os trabajadoras/es sociales”¹. El carácter formativo de la práctica es insustituible en profesiones de índole interventivas:

- Posibilitan un acercamiento a la realidad distinto ¿Por qué digo distinto? porque la realidad nos atraviesa permanente y cotidianamente y el proceso de práctica de formación es un acercamiento a la realidad desde otro lugar, con objetivos determinados, desde ahí hay algo que posibilitan los procesos de práctica. En el marco de ese conocimiento de la realidad la posibilidad de comprender la complejidad de esa realidad, su dinámica, sus conflictos, cuestiones constitutivas de la realidad que están presentes en los procesos de práctica, pero también es un aprendizaje poder llegar a comprender esos aspectos constitutivos de la realidad (Fragmento de entrevista de Celeste).

La práctica de formación profesional territorializada implica asumir el compromiso de la presencia en diferentes instituciones y organizaciones, en donde las/os estudiantes despliegan estrategias para el conocimiento de la realidad y el acercamiento a las/os sujetas/os con las/os que trabajan en el marco de una cursada anual. Para conocer esa comunidad deberán establecer un contacto que les permita romper con la barrera del lenguaje y de la cultura, asumir el desafío de trascender los límites de lo aparente, poner en juego los prejuicios y las preconociones sobre las temáticas que emergen en el transcurso del trabajo. La práctica es posicionarse para fundamentar las propuestas de intervención desde las perspectivas que conocen sobre el Trabajo Social, para lo cual Cazzaniga señala la importancia de los objetivos propios del ámbito universitario como contexto en la formación profesional:

“... por ello incluye una preparación teórica y metodológica que garantice el desarrollo de la disciplina específica como actividad

¹ Trabajo Social III, 2018, p.15

científica, pero, a la vez brinde las condiciones para el entrenamiento y desarrollo de una capacidad de producir y elaborar conocimientos, y la formación de determinadas capacidades, habilidades y destrezas que se consideran útiles para el ejercicio de una determinada profesión” (Cazzaniga en Pérez y Legardón. 1995, p.2).

En este sentido, la práctica de formación profesional es involucrarse en una dinámica institucional- barrial, como coincidirían varias de las entrevistadas, aportando un *conocimiento situado* a la formación. En el programa de la materia año 2018 explicita que las prácticas tienen por objetivo general:

“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” (Cátedra de Trabajo Social III, 2008, p.16).

¿Qué implican las prácticas de formación profesional en una carrera de grado? En principio, las prácticas son habilitadoras de un determinado aprendizaje que necesita de sustentos teóricos que posibiliten la reflexión de la realidad y nos permitan, tanto a estudiantes como docentes, tomar distancia de la experiencia propia para poder complejizar lo que allí acontece para luego volver a la realidad en constante dinamismo.

- Para mí las prácticas tienen un lugar, las prácticas junto a las materias de Trabajo Social, un lugar de articulación de la formación. Y me parece que el lugar de las prácticas un poco está vinculado a cómo se las entiende en el proceso de formación. Digo, las prácticas tienen un lugar muy significativo en tanto pensemos esas prácticas que adquieren un sentido desde una fundamentación teórico- metodológica y desde una significación que se les otorga en relación a los objetivos de las propias prácticas. Cuando digo objetivos estoy pensando en objetivos pedagógicos y también en objetivos que tienen que ver con los procesos que se potencian, que se desarrollan, que se posibilitan en las instituciones, en los territorios, en las comunidades con los

sujetos con los cuales trabajemos. Me parece que la práctica tiene un lugar muy importante en tanto la pensemos desde ahí y no pensando la práctica solo limitado al hacer en el territorio (Fragmento de entrevista de Celeste).

Entonces implica lecturas en diferentes planos: identificar las categorías conceptuales que van apareciendo con más frecuencia, conceptualizar sobre las expresiones de la cuestión social y fenómenos sociales que se ponen en tensión en los procesos de práctica, construir tácticas operativas necesarias para las intervenciones posibles acordes a las situaciones demandadas y considerar los postulados teóricos propuestos por la asignatura, los objetivos pedagógicos que se persigue para la práctica y las alternativas de acción.

“Recordemos que este autor [Donald Schön] ha interpretado la epistemología de la práctica de los profesionales como una “reflexión en la acción”, entendiendo ésta como el pensar sobre el “hacer algo, mientras lo hacemos”. Esta idea de la reflexión en acción aplicada a la práctica profesional tiene características propias. Una de las características es que desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas; se aprende qué buscar y cómo responder a lo que se encuentra. Cada situación tiene singularidades propias, de allí que el profesional se ve constantemente obligado a pensar sobre la práctica mientras actúa, es decir, necesita reflexionar sobre su conocimiento en la acción” (Hernández, 2009, p.76).

En el proceso formativo, que dura seis meses (aproximadamente), surgen determinadas situaciones en donde la realidad tensiona a los equipos de trabajo en lo cual resulta difícil descubrir cómo seguir, visualizar y/o ponderar el camino recorrido para poder continuar con las intervenciones propuestas. En ese momento crítico las/os estudiantes se enredan, se angustian y solicitan *soluciones/ recetas* para sortear aquellos obstáculos identificados. La docente supervisora de la misma se establece como guía de ese proceso, acompañando a desandar y recuperar con ellas/os lo hecho hasta allí a los fines de encontrar posibles soluciones y estrategias de lo planteado:

- Así como creo que la formación del Trabajo Social no puede pensarse sin la experiencia del proceso de la práctica también, por definición, no

puede pensarse la práctica y la formación profesional en ese contexto, pensándolo en el contexto de la práctica, sin la supervisión. El alcance de la supervisión en Trabajo Social es la supervisión colectiva en los procesos formativos, de modo que la instancia de taller, como nosotros dimos en llamar en algunos momentos el taller de la práctica, me parece que alude o aludía justamente a ese objetivo de constituirse en un espacio de supervisión colectiva (Fragmento de entrevista de Leonor).

Estos *grises* de la práctica en el que no existe una respuesta salvadora para afrontar dichos obstáculos y que son interrogantes que se enuncian en el trabajo colectivo, con las características que asume generar consenso al interior del grupo para llevar adelante la práctica. En el taller y/o en la supervisión aparecen con mucha vehemencia en los discursos de los equipos el reclamo hacia la docente sobre la respuesta, la afirmación o la confirmación de lo identificado como obstáculo para que se vuelva válido, viable o descartable.

“Según Streibel un diseño instructivo basado en el aprendizaje situacional: utiliza los planes como recursos para orientar al que aprende hacia la acción, incluye el diálogo interpersonal para desarrollar las destrezas incorporadas, ayuda a los sujetos a problematizar una situación y resolver dificultades emergentes, así como a desarrollar prácticas de discurso situadas, utilizan estructuras de cooperación para el aprendizaje y el lenguaje para construir la realidad física y social” (Streibel en Morandi, 1997, p.7).

No existen manuales, ni pasos lógicos pre-establecidos en la intervención, ni la realidad se presenta siempre de la misma manera ni el punto de vista es el mismo para todos/as integrantes del equipo de trabajo e incluso para las docentes supervisoras de la práctica, en el que la dimensión de la interdisciplinariedad se pone en juego en el trabajo colaborativo y colectivo que se debe desplegar al interior de los grupos, en el mismo taller, en la relación con referentes y en la propuesta de intervención en las instituciones donde desarrolla la práctica:

- La práctica posibilita a los estudiantes desplegar una multiplicidad de habilidades y destrezas desde las más básicas, desde poder gestionar una reunión con un referente, desde poder establecer lazos con determinados sujetos para construir alianzas, desde vincularse con referentes, con vecinos, con quienes estén involucrados para tratar de hacer viable algún proyecto, eso supone yo diría cosas que son muy básicas de la vida en sociedad pero que acá se llevan adelante desde una perspectiva de formación (Fragmento de entrevista de Celeste).

Esta apuesta pedagógica aporta a la construcción desde Trabajo Social que delinea estrategias y en el marco de ellas recurre a elementos tácticos operativos para generar la viabilidad política, económica e institucional-organizativa para llevar adelante los proyectos de intervención en el que se debe considerar que los/as actores/as sociales involucrados/as asumen una postura en cuanto a sus intereses por lo que se entiende que la negociación y la correlación de fuerzas son elementos presentes en el ejercicio profesional (Mallardi, 2014).

Centros de prácticas claves en el acercamiento a diferentes espacios de inserción profesional

Los Centros de práctica se constituyen en actores fundamentales para el reconocimiento de diferentes espacios de inserción profesional del Trabajo Social a saber: Escuelas, Centros de Atención Primaria de la Salud, Clubes de Fútbol Infantil, Copas de Leche, Movimientos de Desocupados, Organizaciones de la Agricultura Familiar y de la Economía Social y Solidaria, organizaciones de Derechos Humanos, dónde ofrecemos prácticas territoriales para las/los estudiantes puedan conocer en dicha amplitud las funciones y las tácticas operativas propias de la intervención profesional.

- Nosotros tenemos un esquema de práctica que contempla una organización por cátedras, cada cátedra establece acuerdos con diferentes territorios, o referentes institucionales, que a su vez se

configuran como Centros de Práctica; aunque esa relación queda limitada a la relación de la cátedra y con ese Centro de práctica. No hay una discusión institucional con esos referentes, nosotros no salimos desde la Universidad a preguntarles a los referentes ¿cuál es el aporte que hizo esta Facultad a través de sus prácticas en tu escenario, en tu espacio concreto de trabajo o de militancia? Porque nosotros también articulamos en lugares donde los referentes no son trabajadores sociales, sino que tienen que ver con referentes más territoriales o de organizaciones populares (Fragmento de entrevista de Carla).

Quisiera resaltar que la oferta de Centros de práctica que confluyen en un taller territorial se compone por instituciones formales, como podría ser una escuela, y otras del tercer sector, como podrían ser organizaciones de productores o Clubes de Fútbol Infantil, en las cuales cada institución recibe un equipo de prácticas. La complejidad en esta composición para un espacio pedagógico como es el taller de la práctica asume el desafío de conducir la comprensión e interpretación por parte de los grupos sobre la función que pudiera realizar un trabajador/a social tanto en esa Escuela como en ese Club de Fútbol Infantil para poder proyectar líneas de acción en cada lugar que se les ha asignado. Existen algunos preconceptos que facilitan pensar en el desarrollo de la práctica en una institución formal en el que se vehiculiza más rápidamente el trabajo que desempeñaría un/a trabajador/a social allí, incluso por el hecho de que son instituciones que cuentan con dicho profesional en su planta orgánica, al cual se le demanda determinada intervención.

Ahora bien, en cuanto a realizar prácticas en instituciones no formales en dónde son pocas (o nulas) las referencias sobre el Trabajo Social (o más bien están ligadas a la experiencia de la práctica de otros años) los equipos deben construir su propia imagen sobre la intervención profesional para poder desarrollar sus líneas de acción. Estos Centros de práctica en el que sus actividades no son estructuradas ni existen horarios predeterminados de apertura ni de cierre y que en general los/as referentes/as ofrecen a los equipos de prácticas el espacio dejando en libertad de acción para que lo que quieran realizar, sin pautas fijas, provoca generalmente que se encuentren más

desorientados/as y que el acompañamiento por parte de la supervisión fuera más cercano. Ahora bien, cualquiera que sea la experiencia que confluye en el taller, en el ámbito de la formación profesional, es importante asumir que los modelos para copiar del *deber ser* sobre la profesión puedan ser interpelados para no momificarse en lo conocido o en lo esperable siempre que la propuesta logre generar el encuadre necesario para el trabajo en dicha realidad:

“Entonces, a las/os estudiantes no se les ofrece las “recetas” del ejercicio profesional, sino sus problemas y desafíos, a partir de los cuales deben construir las mediaciones conceptuales que les permitan delinear y planificar sus estrategias de intervención. No queremos simplificar y ordenar los elementos que para nosotros – los docentes– son importantes para conocer la realidad, no queremos encasillar a las prácticas que se desarrollan en un Club de Fútbol Infantil, por ejemplo, y que por consecuencia se deba pensar en las categorías de Niñez y Violencia. Si la propuesta de trabajo está totalmente dirigida y estructurada será difícil romper con esas barreras, por lo que preferimos que los temas tomen relevancia con las líneas de acción que cada grupo lleve adelante y con la identificación de la demanda en el marco de un proceso formativo que contribuya a problematizar la realidad a partir de distintas acciones pedagógicas y materiales conceptuales” (Barletta, 2018, pp.174-175).

De todos modos en la cátedra se van revisando constantemente dichas propuestas y dando orientaciones iniciales respecto de temáticas acordadas previamente con referentes de modo de ofrecer algunas orientaciones previas a los/as estudiantes que hacen posible y viable la práctica en el escaso tiempo que cuentan durante el año. El hecho de concebir que la práctica del profesional se vea interpelada por la realidad toda y sus múltiples expresiones manifestadas a través de sus diferentes organizaciones y espacios sociales enriquece tanto lo que sucede en el aula como en el territorio con el que nos relacionamos.

De prácticas reales a prácticas formales

Trabajo Social III es una asignatura que se configuró con esta denominación en el Plan de Estudios implementado en 1989 y como su nombre

indica se corresponde con el tercer año de la Licenciatura en Trabajo Social de la Escuela de Trabajo Social en ese momento.

En el 2015 se implementó el actual Plan de Estudios vigente y la asignatura Trabajo social III consolida en el diseño curricular su permanencia en el tercer nivel, como producto del proceso de crecimiento político y académico de la institución en tanto reflejo del proceso de crecimiento y madurez de la profesión y de la formación. Las prácticas, entonces, se institucionalizaron en el pasaje del Plan de Estudios de 1989 al de 2015 se establecieron en un espacio más formal para el tratamiento de las mismas en el que aparecieron nuevas tensiones, las entrevistadas describen cierto dilema: ¿Las representaciones discursivas sobre el lugar deseado de la práctica en la formación coincide con el lugar real? ¿En el proceso formativo? ¿En el curriculum? ¿Alcanza con que las prácticas estén contempladas en el Plan de Estudios?

Evidentemente el peso de lo normativo es de suma importancia porque sin esa legitimidad no se podría disputar espacios en las currículas, pero dicho avance de la práctica no ha logrado romper con la brecha discursiva entre el lugar formal que se establece para las mismas como centrales para la formación de los trabajadores sociales en contraposición con el *verdadero* lugar que encuentran en el escenario institucional. El Plan de Estudios 2015 aumentó la carga horaria de cursadas e incorporó un tramo optativo en el que cada estudiante debe acreditar 120 horas, lo cual significa que cada estudiante deba incorporarse a proyectos de investigación o extensión o participar en actividades académicas extras curriculares (jornadas, congresos y afines) como requerimiento para recibirse. Cada vez el estudiantado se encuentra envuelto en una dinámica que no le permite o no le promueve el interés de establecer un acercamiento con la realidad.

-Me pasó un año que tuve el mismo grupo que una compañera que está en Investigación Social II, teníamos al mismo grupo de estudiantes las dos en la misma banda horaria, a la mañana; entonces podíamos hacer esta interrelación: en Investigación veían una entrevista en profundidad, yo lo recuperaba desde la práctica hacían entrevistas en profundidad. Eso estuvo bárbaro, pero terminó siendo algo voluntario

de dos docentes que nos conocemos y que coincidimos. Pero debería ser un trabajo como eje a nivel institucional (Fragmento de entrevista de Adriana).

El cuerpo docente, integrado mayoritariamente por profesionales del Trabajo Social insertas en diferentes ámbitos del Estado en ejercicio de la profesión, fueron impulsoras de la práctica: las entrevistadas cuentan lo sucedido en esta historia; cómo fueron estableciendo vínculos con instituciones y organizaciones en los territorios que luego se constituyeron en Centros de Prácticas en un rasgo que caracteriza al equipo y al desarrollo simultáneo de ambas prácticas, con un criterio de retroalimentación de avances y debates en el campo de la profesión:

- Esta fue la primera práctica de Trabajo Social, la primera materia, el primer Trabajo Social que incorporó procesos de práctica en territorio. Esos procesos de práctica, para ver cómo hemos actuado al calor de la realidad nacional, fueron en plena crisis y saqueos del '89 e hiperinflación, fue volcar todos los estudiantes a ollas populares y comedores que se armaron ese año.

Pasada la crisis empezamos ya a tener Centros de Práctica en función de pensar ámbitos de intervención del Trabajo Social (Fragmento de entrevista de Lidia).

En cada una de ellas aparece en la memoria las decisiones que fueron tomando como docentes para modificar el escenario de aprendizaje, cómo también tuvieron que disputar y se fueron transformando en consonancia con las modificaciones que fue asumiendo la carrera, en los diferentes Planes de Estudios que se implementaron. El primer Plan de Estudios que tuvo la carrera como licenciatura es en 1989² (Cruz, 2013) que propone un profesional con una tendencia tecnocrática en donde el estudiante pueda “disponer de conocimientos sobre diversos ámbitos del saber antropológico, psicológico, jurídico, sociológico, pedagógico, económico y sanitario que le sirvan como

² La misma funcionó en la Facultad de Ciencias Médicas hasta el año 1975, momento en que se constituyó como Escuela Superior de Servicio Social y Salud Pública (Cruz, 2013, p.50).

esquema referencial en su formación específica” (Plan de Estudios 1989), aunque la aprobación del mismo marca la consolidación de la carrera con características propias, abandonando su condición de auxiliar de la medicina y reconociendo una estructura curricular más amplia que lo posiciona dentro de las ciencias sociales.

“PERFIL PROFESIONAL DEL GRADUADO

El licenciado en Trabajo Social es capaz de:

- Integrar en un quehacer metodológico sistematizado, la diversidad de conocimientos provenientes de la realidad de las Ciencias Sociales a fin de lograr una adecuada intervención en la realidad social.
- Lograr la capacitación científica para investigar, diagnosticar, planificar y ejecutar programas para el bienestar social en el nivel institucional, comunitario o en estructuras macro- sociales.
- Coordinar e interrelacionar personas, grupos e instituciones para la promoción y educación social.
- Conceptualizar para el enriquecimiento de las teorías que atañen directamente al Trabajo Social en su relación con las políticas sociales” (Escuela Superior de Trabajo Social, 1989).

Este plan de Estudios, que sentó las bases sobre la formación de los trabajadores sociales en una carrera en proceso de consolidación, no saldaba las discusiones que se entablaban al interior de la dinámica institucional:

-Sin embargo, eran momentos de mucho debate y de mucha consustanciación, si bien la práctica no estaba contemplada en ese Plan de Estudios sí logró hacerse lugar, o sea, que la práctica hizo su propio lugar, disputó su lugar y se hizo de tal modo que no había dudas que desde primero a quinto hubieran prácticas (Fragmento de entrevista de Leonor).

Como antesala caracterizada por un contexto en el que los indicadores económicos comienzan a marcar el ingreso a una severa crisis económica dando lugar a la emergencia de una amplia franja poblacional en condiciones de empleo precario, trabajadores no registrados, desocupados y subocupados³. Un escenario ya marcado por la última dictadura cívica militar eclesiástica que abrió las puertas al neoliberalismo con un corrimiento del

³ En los cuales también se encontraban los docentes universitarios.

Estado respecto a la intervención en lo social. Emergentes que también tuvieron graves consecuencias con relación a las transformaciones en las condiciones materiales de existencia de la población en general. Por esos años la focalización se desplazó a programas sociales tendientes al combate de la pobreza, no ya a las causas de la crisis sino a sus consecuencias, definiendo a las mismas como gasto social. Se podría pensar que la crisis del '89 viró la mirada sobre el dispositivo pedagógico para la formación de los trabajadores sociales:

-Esta cátedra es también, de alguna manera, precursora en el sistema de práctica institucional. Fuimos quienes comenzamos con la práctica, dado que los primeros años fueron años dedicados a lo pichoniano, el grupo operativo y eso habrá sido año '87, '88, y después lo que ocurre en el año '89 se produce una crisis importante social, económica y política que nos coloca a nosotros en la urgencia de tomar algunas definiciones.

Por un lado, se veía ya agotado ese dispositivo de trabajo pensándonos como Trabajadores Sociales en una realidad, en un contexto muy convulsionado socialmente a nivel político (Fragmento de entrevista de Leonor).

Este grupo operativo perseguía determinados lineamientos de investigación en términos de exploración de la realidad sobre problemáticas que aportaran al campo disciplinar en desarrollo y a los espacios de formación. Cuando los requerimientos de la realidad tensionaron a la organización de los contenidos, como decía una de las entrevistadas, se fue definiendo una modalidad de *residencia social*⁴ en el que docentes y estudiantes tomaron “la decisión de salir del aula y de tomar contacto con la realidad”. El objetivo general de la propuesta pedagógica decía lo siguiente: “Realizar una experiencia de “Residencia Social” en terreno, arribando a una aproximación de sistematización en grupos de aprendizaje como modalidad de grupo operativo” (Pérez, 2001, p.4).

⁴ Es a partir de 1992, encuadrando a la práctica en la noción de Residencia Social que implementamos el Taller como una modalidad de abordaje grupal adecuada a la práctica profesional y como ámbito de producción colectiva por excelencia. (Cátedra de Trabajo Social III, 2011)

-¿Qué es lo que hace que se modifique la formación en nuestra materia? la realidad tensiona, ajusta, transforma las prenociones y los postulados se vuelven permeables al contexto, y lo que en la realidad acontece, porque somos trabajadores sociales y profundizamos en la interpretación de la realidad porque intervenimos. Podríamos decir que intervenir es modificarnos. Reconfigurarnos (Fragmento de entrevista de Leonor).

En cuanto a la institucionalidad de la práctica en la formación uno de los avances más significativos fue la creación e implementación del proyecto del Área de Trabajo Social como muestra el Documento “Pase a Facultad”:

“En un segundo momento (1994-98) se forma el Área específica de Trabajo Social con la finalidad 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” (Escuela Superior de Trabajo Social, 2005).

En sus entramados y disputas en la misma Universidad como en los contextos socio políticos y económicos que se vivieron.

“La década de los noventa, como todos conocemos se caracterizó por el desarrollo de un modelo de economía abierta. Las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales vuelven a poner en cuestión los presupuestos de la formación profesional, que demandan ser revisados para resignificar el sentido social de la profesión. Las transformaciones en el ámbito educativo, en especial la sanción de la Ley de Educación Superior marcan un momento de lucha y resistencia a la ofensiva neoliberal que procuró mercantilizar el conocimiento en general y la Universidad pública en particular. El desarrollo de políticas de ajuste supuso una doble implicación para la formación de Trabajadores Sociales: por un lado el debilitamiento de nuestras carreras vía la asfixia presupuestaria, y por el otro la reconfiguración de nuestro escenario profesional en tanto el crecimiento de la pobreza y el debilitamiento de la función social del Estado produjo severas modificaciones en las políticas sociales” (Facultad de Trabajo Social, 2015).

Las prácticas se mantuvieron subalternas en la carrera, sus momentos de mayor apertura y de mayor centralidad se dieron en contextos de crisis, tanto

en el ámbito institucional-universitario como en el contexto socio político y económico del país. Esa institucionalización tan deseada para lograr la legitimidad de la práctica como espacio de formación, consustanciado en el nuevo Plan, fruto de la lucha y de la resistencia en el propio campo disciplinar del Trabajo Social en dónde se jugaba su *especificidad*: lo interventivo.

“El desarrollo histórico de la cuestión social tiene vinculación fundamental con las formas de intervención que históricamente ha tenido la profesión, sustentamos que la formación profesional del Trabajador Social debería tener a la "cuestión social" como su base de fundamentación socio-histórica, dándole una dimensión central y constitutiva para establecer las relaciones entre intervención y realidad social, considerando la perspectiva de los tres actores: el Estado, los sujetos sociales y sus necesidades y el Trabajador Social con su saber profesional. Así, se asume un camino teórico-metodológico que permite comprender, interpretar y resignificar las particularidades que asume en cada situación histórica y posibilita prácticas profesionales que trasciendan el carácter inmediateista que suele caracterizar la intervención” (Facultad de Trabajo Social, 2015).

Aún así el Plan de estudios 2015 determinó que la *cuestión social* vertebraría a la formación y no la *intervención*, manteniendo una vez más a la práctica anulada y subalterna en la carrera con una formación más academicista y científicista buscando colocarse en un lugar de reconocimiento en el campo de las ciencias sociales:

“A posteriori en el mismo texto se define al Trabajo Social como una profesión inscrita en la división social y técnica del trabajo, estructurada a partir de la “cuestión social” y situada en el proceso de reproducción de relaciones sociales en la sociedad capitalista.” (Cruz, 2013)

En la regularidad académica la práctica no está puesta en valor frente a los contenidos de las otras materias, ni parece una prioridad entre los actores institucionales:

“Otras materias incluyen ejercicios prácticos en territorios o instituciones diferentes a los centros de práctica, e incluso en las propuestas para la Reforma del Plan de Estudios, si bien existe desde el año 2011 una propuesta de Programa Institucional de las Prácticas

de Formación Profesional, el mismo define aspectos generales y no incluye el aspecto evaluativo” (Sala, 2014, p.9).

Para que existiera una centralidad de la práctica de formación profesional en los contenidos curriculares, en los programas o en las propuestas de todas asignaturas del nivel, se necesitaría una articulación de los requisitos y producciones escritas que se les solicitan a las/los estudiantes en función de los diferentes momentos que atraviesan los procesos de intervención, en la organización de los contenidos en función de un proceso principal que articula y sintetiza el proyecto institucional:

“Esta última consideración lleva a identificar una segunda tensión, dada por la “falta de integración” entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las diferentes asignaturas, tanto a nivel horizontal como vertical. El problema es explicitado principalmente por los estudiantes y por algunos docentes -si bien la integración en el discurso de estos últimos aparece frecuentemente bajo la denominación de articulación,- haciendo referencia al desconocimiento recíproco de los objetivos y contenidos que aborda cada materia como estructurantes de las prácticas. Esta afirmación interpela a quien suscribe, en tanto remite a preguntarse cómo se entiende la integración, y hasta qué punto la misma puede ser garantizada por un sistema de prácticas, reconociendo que la integración de los conocimientos es un trabajo que realiza el propio sujeto. Es decir, el contexto educativo y el dispositivo de prácticas que tiende a poner en diálogo los conocimientos científicos de los diferentes campos disciplinares con la empiria y con saberes cotidianos, deben favorecer dicha integración estableciendo una secuencialidad pedagógica desde un proceso de creciente articulación, pero finalmente la misma sólo es posible si hay un ejercicio de apropiación crítica y aprendizaje de los estudiantes, orientado por el trabajo pedagógico del docente” (Cruz, 2013, p.73).

Para pensar en la articulación de la práctica de la propuesta curricular de todo el trayecto educativo no puedo limitarme a pensar que la existencia de un Plan de Estudios pudiera garantizar su viabilidad puesto que la gobernabilidad para establecer las condiciones necesarias para que se pueda llevar a cabo involucra a todos los actores institucionales.

”La gobernabilidad no será considerada solamente como una función institucional de la gobernanza, sino que asumiremos que los actores sociopolíticos concretos tienen- en una configuración universitaria dada- capacidades para tomar decisiones con variables grados de

autonomía, y que son capaces de transformar creativamente reglas, instituciones y situaciones” (Camou en Atairo- Camou, 2010, p.5).

Las condiciones para que sea manifiesta dicha integralidad es la suma de espacios habilitados por la facultad y las iniciativas de los actores institucionales que juegan un rol fundamental en las disputas de sentido, hacer instituida la integralidad de las asignaturas con eje en las prácticas de formación:

-En realidad, para mí las prácticas deberían ser el eje articulador de la formación profesional, o sea, a partir de lo que va demandando – por decir de alguna manera- los procesos sociales en los que se inscriben las prácticas va aconteciendo debería estar pensado entonces las materias, los contenidos, las articulaciones. (...) En realidad para mí han tenido un lugar secundario y marginal (Fragmento de entrevista de Lidia).

La crisis y la práctica

En el año 2001 era estudiante de la carrera cursaba Antropología Social II, Trabajo Social IV, Política Social y Trabajo Social Institucional. Las decisiones gremiales de los/as docentes sostenían jornadas de paro que cada vez se iban prolongando en el tiempo. En paralelo las/los estudiantes sosteníamos asambleas para pensar medidas de lucha y realizar actividades de reclamo en apoyo al claustro docente. Se vivían instancias de unificación tanto de asambleas interclaustrros para reflexionar sobre la coyuntura que estábamos atravesando como de alternativas de cursadas en dicho contexto. Se levantaron las promociones de las cursadas, se establecieron reuniones plenarios de las materias por año para pensar modalidades de evaluación compartida y aportes a los procesos de las prácticas que se sostenían por decisión compartida entre estudiantes y docentes.

- No concebíamos otro modo de trabajar en momentos críticos previos al 2001, nuevamente estallidos social y demás, ahí también con más certezas, tomábamos las definiciones, no había duda en qué espacios de la realidad había que estar: en los barrios.

Nuevamente la experiencia organizativa de las ollas populares y comedores, ya era un escenario conocido para nosotras y también teníamos nuestro atravesamiento en el sistema educativo que impactaba en nuestro lugar de trabajo la Facultad, la Universidad, y también teníamos certezas con nuestro recorrido y muchos años ya de trabajo y sabíamos que no abandonábamos la realidad.

Tuvimos muchos paros, una cosa muy convulsionada, un año que se vio en crisis, de situación de aprobación – desaprobación. Y eso para nosotros, una vez más, operó de gran oportunidad. Lo que hicimos fue con los pies en la realidad, insertos donde estábamos, la práctica continuaba solo que nosotros cambiábamos todo el dispositivo de trabajo. Nos encontrábamos en un espacio de trabajo diferente, assembleario, nos juntábamos con otras cátedras, otros docentes, y desde ahí, desde ese otro dispositivo, desde esa organización alternativa que tornaba de contenido a las prácticas de lucha, a la defensa de la escuela pública, universidad pública, con las estrategias organizativas de sobrevivencia de los sectores populares, las ollas, los comedores, el trueque, en esa instancia nosotros también adecuábamos nuestras materias. Los años de grandes oportunidades para demostrarnos que lo que pensábamos era posible, la práctica vertebrada los procesos formativos y que se podía generar ese proceso de aprendizaje en situaciones tan críticamente convulsionadas (Fragmento de entrevista de Leonor).

Ahora bien, la práctica en contextos críticos *no se detuvo*, se incrementaron la presencia de los y las estudiantes en el territorio, se generaron diferentes dispositivos para atender los emergentes de la práctica y sostener la supervisión y formación de la misma con el acompañamiento de docentes de diferentes asignaturas, diluyendo las fronteras de los espacios áulicos. La convicción de que la práctica continuaba indiscutiblemente para

todos los actores de la facultad. La realidad solicitaba a la Universidad que no abandonara el lugar que había ocupado hasta entonces y que aportara a los procesos de resistencia que se venían gestando. La práctica que acumulaba con su experiencia vínculos con las instituciones y organizaciones territoriales que vivían momentos convulsionados y que requerían de la presencia de la facultad para problematizar y elaborar nuevas estrategias para las manifestaciones de la cuestión social.

“Los veinte centros presentes trabajaron en tres grupos: Comedores, Instituciones Formales y Organizaciones Sociales, durante casi dos horas. Obviamente no se respetó la estructura taller y los grupos, nucleados en el eje de los espacios de actividad de sus centros, encontraron puntos en común que dio como resultado cierta homogeneidad y emergencia de propuestas que no había antes. Se realizó una puesta en común en la que se registraron propuestas tales como: la formación de un Banco de Recursos, festival en la E.S.T.S. para recaudar fondos para los estudiantes que están realizando gestiones importantes que les suponen viajes (caso barrio Toba...). Conseguir alimentos no perecederos (sobre esto se suscitan diferentes opiniones ya que hay organismos que se supone están para eso); pero también se acuerda que, en el entretanto angustioso de comedores cerrados, se hará algo” (Pérez, 2001).

El escenario nacional golpeaba a estudiantes que se debían volver a sus pueblos, a los docentes- taxi (Puiggrós, 1993) cuyas condiciones laborales no les permitía vivir únicamente de la docencia en condiciones de pauperización y vulnerabilidad social; donde en muchos casos no se reconocían en su pertenencia como trabajadores para unificarse en una lucha compartida a nivel gremial.

Allí, en contextos de crisis, las prácticas *pre* profesionales (denominadas en un pasado) o de formación profesional (como aparece desde el Plan de estudios de 2015) fueron sostenidas y privilegiadas en el que se generaron nuevos formatos de cursadas en los cuales las materias de los niveles compartían espacios comunes con eje en la práctica y con trabajos finales integradores. La experiencia de crisis también resultó de oportunidad para reconfigurar los formatos de las asignaturas y revisar los diseños curriculares, la práctica se expandió y se afianzó mostrando su capacidad de aglutinamiento y de profundización en el proceso formación y de cercanía con la realidad

social. En esas condiciones la práctica rompe su lugar de subalternidad en la formación de los trabajadores sociales.

¿Por qué la práctica no se llama praxis?

La dicotomía entre la teoría y la práctica está presente, aunque creamos que es una discusión que está resuelta, incluso se anuda entre los propósitos de la materia, el armado las estrategias metodológicas y las decisiones que se toman.

- Me parece que es importante seguir problematizando cómo generar dispositivos pedagógicos que nos permitan romper con la mirada fragmentada sobre la teoría y la práctica. Me parece que hay intentos pero que siguen disociando la teoría y la práctica y que, lamentablemente, por la forma que tengo de entender la praxis me parece que sigue quedando subestimada o subordinada la práctica a la teoría, que es de algo de lo cual no podemos zafar, aunque hacemos los intentos (Fragmento de entrevista de Carla).

Para la práctica el taller⁵, para la teoría el práctico y el teórico, así se estandarizan las prácticas de enseñanza en nuestra facultad y, también, en nuestra materia. Por supuesto que debiera existir un ordenamiento y diferenciación de los espacios pedagógicos, en donde la práctica está destinada para el taller como lugar natural para su abordaje.

-Yo entiendo que nuestra formación una profesión que tiene especial énfasis en la intervención no puede pensarse escindido de procesos de práctica desde que uno inicia ese trayecto formativo.

Si nosotros decimos que nuestra especificidad tiene que ver, en gran parte, con una intervención en la realidad no podemos pensar que ese profesional se forme solamente o exclusivamente a partir de la

⁵ En una sola materia de la carrera en vez de Taller lo denominan Seminario Metodológico.

generación de espacios teóricos o de trabajo de textos. Me parece que si hablamos de una profesión que tiene intervención en la realidad la formación debe contener sí o sí una práctica, prácticas en diferentes espacios durante la formación.

Con lo cual, quiero decir, para mí para ser un Trabajador Social necesitamos formarnos en la práctica, si no seremos otra cosa, cuestionadores sociales, analistas de la realidad, pero no seremos trabajadores sociales (Fragmento de entrevista de Carla).

Si existiera un proyecto institucional en torno a referenciar a la práctica como un espacio cualitativamente diferencial en la formación de los/as trabajadores sociales podrían existir otras interrelaciones y otras articulaciones entre contenidos y propuestas para las cursadas de las/os estudiantes en un mismo nivel. La reflexión sobre dicha experiencia estaría potenciada en cada asignatura en el ejercicio de recuperación de diferentes elementos, en actividades compartidas intercátedras, en el entrecruzamiento de momentos de cada propuesta para el tratamiento de determinados ejes temáticos, en apuestas territoriales y en acercamiento de materias tradicionalmente teóricas a los procesos de intervención. La centralidad de la práctica sería definir una formación menos compartimentalizada y fragmenta en el que el curriculum de la licenciatura apunte a generar recursos e insumos para el proceso de intervención en los territorios y en las instituciones con las cuales la facultad tiene una trayectoria y relación de mucho tiempo. En cuanto a la propia materia de Trabajo Social del tercer año se intenta constantemente ajustar las actividades y pautas académicas para considerar una cierta centralidad de la práctica, implementando cambios en cuanto a la reestructuración de espacios pedagógicos y de instancias de evaluación tendientes a recuperar la misma.

-Este año (2017) estamos probando (un nuevo encuadre) para pensar el práctico como un teórico y el taller de la práctica como más operativo, por decirlo de alguna manera. Porque justamente me parece que puede realmente propiciar esa no disociación que muchas veces ocurre. Estamos a prueba, pero me parece que esto que estamos intentando va a dar sus frutos (Fragmento de entrevista de Lidia).

En el 2017 se realizó una apuesta interesante que duró solo un año, se sostuvieron talleres de 3 horas y los teóricos y prácticos se unificaron en teóricos-prácticos de 3 horas detallada en la Propuesta Pedagógica de la materia:

“Los teórico-prácticos, de asistencia obligatoria, con tres horas de duración por semana, son espacios de tratamiento de contenidos del programa, propiciando su comprensión y problematización con y entre las/os estudiantes. Se combinará una dinámica expositiva por parte de la docente con actividades a presentar/exponer por parte de las/os estudiantes. Asimismo se desarrollarán articulaciones con el proceso de prácticas y la bibliografía propuesta en el presente programa.

En el espacio del taller, de asistencia obligatoria, con tres horas de duración por semana, el trabajo se centra en el análisis y reflexión crítica sobre la práctica que se desarrolla en los centros de práctica, tomando los contenidos aportados desde Trabajo Social III y otras asignaturas que los estudiantes se encuentren o hayan cursado. También es una instancia de planificación de las actividades a desarrollar en función de los objetivos pedagógicos y de la dinámica de las situaciones en las instituciones, organizaciones y territorios en que se concretan las prácticas de formación” (Cátedra de Trabajo Social III, 2018, p.14).

La evaluación que se realizó al final del año tuvo que ver con que se evidenciaban dificultades por parte de los/as estudiantes para apropiarse de los contenidos de la materia y por lo tanto se revirtió esa dinámica a la estructura anterior, aunque faltó tiempo para que la propuesta tome una mayor dimensión como innovación.

“En un clima cultural de esta clase, los contenidos de la docencia tienden a congelarse, y la docencia misma a transformarse en una actividad tradicional: la generación siguiente tiende a repetir los mismos contenidos y con las mismas modalidades con que lo hizo la generación anterior. Este tradicionalismo termina por reforzar el círculo vicioso engendrado, al tomar sospechosa y casi inaceptable toda innovación. No solo no hay estímulo o premios para la innovación. Contrariamente, ella es desestimulada a través de sanciones informales” (Brunner y Flisflisch, 1983, p.186).

A veces, por querer experimentar nuevas maneras de trabajo, realizamos solo cambios cosméticos que no nos llevan a resolver los problemas que evidenciamos en el ejercicio de la docencia.

- Para mí es un espacio único donde se transita por supuesto con momentos con más énfasis de análisis, momentos con más énfasis de planificación, de evaluación. Pero son énfasis de distintos momentos del proceso que para mí tiene que ser vivido en un mismo espacio. Hasta estaría buenísimo pensar un solo espacio, realmente, con un docente que aporta en el momento a partir de los requerimientos que salen de la discusión y análisis de ese proceso. Tener un teórico aparte sigue siendo una forma de disociación (Fragmento de entrevista de Lidia).

En esta vigilancia epistemológica que realiza el cuerpo docente sobre sus prácticas dinamiza constantemente los instrumentos de evaluación que nos permite mejorar y potenciar el proceso de enseñanza- aprendizaje. En este punto es de suma relevancia la mirada de los/as estudiantes sobre la misma y los obstáculos que se identifican en el trayecto de un año para otro, en las secuencias de contenido y en la revisión de la bibliografía para optimizar la oferta de la cátedra. Esto posibilita, más bien, un trabajo articulado entre espacios pedagógicos para evitar, en la medida de las posibilidades, la compartimentalización de quienes trabajan con la teoría y quienes con la práctica.

Para la aprobación de la materia se busca una mirada integral, para ello se tienen los siguientes criterios de evaluación: los logros alcanzados por cada estudiante, atención en las propuestas de la tarea, en las consignas determinadas para el trabajo, en la solicitud de escritos y en aportes bibliográficos, utilización de los instrumentos de registro, la entrega de los trabajos solicitados, el proceso de la práctica en el territorio, el trabajo en grupo, la relación con la dimensión teórica, la investigación, la búsqueda y profundización de temas, la resolución de los parciales y el informe final que desarrolla cada grupo de prácticas.

“Para el alcance de dicho objetivo es preciso:

- Propiciar la permanente problematización de las situaciones que se presentan en el proceso de prácticas, a partir de la interrogación, la reflexión y el análisis.
- Promover una activa participación de los estudiantes en el proceso de la práctica, según los objetivos pedagógicos de la cátedra.
- Delinear, ejecutar y evaluar estrategias de intervención en los respectivos centros de práctica, atendiendo las particularidades de los mismos y los objetivos de la cátedra Trabajo Social III.
- Reflexionar acerca de las implicancias teórico-metodológicas y ético-políticas de las acciones e instrumentos que se concretan en el proceso de la práctica.
- Propiciar el trabajo articulado con otras asignaturas, potenciando el proceso de las prácticas de formación, tanto en su dimensión pedagógica como en su incidencia en los territorios, organizaciones e instituciones en que se llevan a cabo” (Cátedra Trabajo social III, 2018, p.16).

A pesar de la recuperación individual y grupal de cada una de las dimensiones nombradas para la aprobación de la materia, aparece con fuerte presencia la identificación de los y las estudiantes del parcial como instancia única de evaluación en su proceso de aprendizaje. Este punto de tensión, como telón de fondo del dilema de la dicotomía de la práctica y la teoría, en el cual “la” evaluación de la materia sería el parcial y que recién cuando lo aprueban, que es a mediados de junio/julio, se involucrarían o iniciarían su proceso de prácticas.

La inclusión de las prácticas en la instancia de parcial, a su vez, es menos forzada, aunque persiste el control riguroso de la lectura bibliográfica debiendo aclarar por parte de las docentes que si la práctica no “aparece” en el relato de las respuestas se dará por “incompleta”. Por lo que el prestigio que tiene el parcial entorpece los esfuerzos para validar las demás dimensiones de las evaluaciones para la aprobación de la cursada en el que subyace la fragmentación del conocimiento y la devaluación de la experiencia de la práctica. Daniela Sala (2014) nos propone con mucho entusiasmo renovar las instancias de evaluación y la acreditación de la asignatura:

“Por esto, y dentro de una misma cátedra, una de las mayores dificultades que tenemos a la hora de evaluar las prácticas es la falta de consenso y claridad de lo que esperamos del proceso de la práctica, por lo que algunos docentes enfatizan más la evaluación en el proceso

(avances, logros, aspectos cualitativos) y otros en los productos (proyecto implementado, trabajo final).

En la cátedra Trabajo Social III, venimos trabajando con los siguientes indicadores de evaluación sobre el proceso individual y grupal: capacidad para trabajar en equipo; reflexión crítica sobre la experiencia; participación en el taller; compromiso con la tarea; rigor metodológico; actitud investigativa.

Los mismos se encuentran explicitados en la propuesta de la práctica pero no se ha consensuado entre los docentes qué implica y cómo se evidencia cada uno, como tampoco están trabajados con los estudiante” (Sala, 2014, p.10).

El punto sobre la integralidad de las asignaturas y la práctica como transversal en el curriculum data de discusiones que se dieron en la historia de esta carrera con la generación de un nuevo Plan de Estudios (2015) que mantiene a la misma en un lugar subalterno en la formación.

Capítulo 2: La sistematización como modalidad de reflexión sobre la realidad

La estrategia metodológica sufre su capítulo aparte en las múltiples versiones de los textos académicos y queda circunscripta a la fundamentación del cómo, con qué, con quiénes y para qué llegamos a esas aproximaciones. En sintonía, la metodología y la práctica deben explicar su importancia en este camino para comprender la realidad.

Este capítulo continuará dialogando en varias dimensiones sobre una metodología política y estratégica para pensar y recrear espacios de formación en el ámbito universitario; la sistematización como principio rector de este trabajo, como manera de transcripción de la experiencia de la práctica dentro de la materia Trabajo Social III y como manera de conocer en la profesión.

Me detendré en la escritura como recurso reflexivo y crítico para el tratamiento de las entrevistas que sostuve en el 2017 como así también otras conversaciones que fueron moldeando este TFI. La implicancia en la docencia y en la práctica exige una presencia ineludible y una vigilancia epistemológica para recrear las condiciones formativas de las y los estudiantes de tercer año.

En este TFI se construye un relato colectivo con las diferentes voces de las entrevistadas y de la autora del mismo. Se pretende conducir al/a la lector/a a borrar los límites entre las participantes de este escrito para encontrar a ese cuerpo docente de la asignatura de Trabajo Social III, como lo he nombrado por momentos, en el que sus particularidades tienen correspondencias y contradicciones en cómo piensa y define su tarea en el devenir docente, en el ser parte de una propuesta pedagógica que sostiene determinado proyecto político.

Estrategia metodológica

La definición de la sistematización como estrategia metodológica de este trabajo tuvo que ver, en primer lugar, con retomar procesos de registro y de escritura colectiva sobre el territorio y las prácticas docentes que se iniciaron en distintos momentos que quedaron inconclusas. En segundo lugar, para

construir una síntesis de diálogos, conversaciones y exploraciones bibliográficas que fuimos haciendo de manera desarticulada que nos permitiera enriquecer los soportes teóricos y las dinámicas que se fueron proponiendo en los espacios de los talleres y de las prácticas de formación profesional.

“Siguiendo a Giroux (1990), entendemos a los/as docentes como intelectuales transformativos/as, actores que asumen un rol responsable sobre lo que enseñan, la forma en que deben enseñarlo y los objetivos que persiguen en el proceso de enseñanza. Esta perspectiva asentada en el carácter reflexivo de la profesión constituye una postura crítica frente a las ideologías tecnocráticas subyacentes a difundidas teorías educativas que circunscriben la docencia a la ejecución de programas curriculares. Asumir el carácter de intelectuales transformativos/as implica para los/as docentes, entre otras cosas, reconocerse como sujetos responsables de la elaboración de una propuesta de intervención didáctica, una propuesta que se construye desde la casuística en relación con el contexto áulico, institucional, social y cultural (Edelstein, 2002). El/la docente retoma así su carácter de agente, deja de entenderse como un actor que se mueve en escenarios prefigurados.” (Galar, 2018, p.17)

Entonces, la sistematización me permitió salir de lo que ya conocía sobre la experiencia del territorio para poder descubrir en las respuestas de mis compañeras otros caminos y puntos de vista sobre el trabajo que desarrollamos. Para ello se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas que fueron la fuente de información principal que me permitieron pensar los ejes de análisis y la estructura del trabajo. Fui recopilando documentos de trabajo de la materia, desde diferentes propuestas pedagógicas que marcaran los cambios que fueron aconteciendo en la misma como consignas de trabajo para las cursadas, utilicé como fuente secundaria documentos sobre los planes de estudio de la carrera, que pudieran ser instrumento para reconstruir los acontecimientos que las entrevistadas enunciaron.

La sistematización propuesta accionó de modo directo sobre dos planos: el primero correspondiente a perseguir los objetivos de este Trabajo Final Integrador y el segundo de realizar el ejercicio de la pregunta al interior del equipo de trabajo que nos pudiera llevar a reflexionar sobre el propio campo. En definitiva la importancia de elegir la sistematización como estrategia metodológica se consustancia en la recuperación analítica de las voces y producciones de las protagonistas de una situación social determinada: la

experiencia pedagógica en el contexto de los procesos de intervención social en el marco de la práctica territorializada de formación de los estudiantes del tercer año de la licenciatura de Trabajo Social.

“En este sentido, se entiende que reflexionar sobre la práctica, siguiendo a Edelstein (2000), implica reconstruir críticamente la propia experiencia, poniendo en tensión las situaciones, los sujetos, sus acciones, decisiones y supuestos implicados. La reflexión implica la inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su propia experiencia, un mundo cargado de valoraciones, connotaciones, intercambios simbólicos y correspondencias afectivas” (Galar, 2018, p.15).

En cuanto a la práctica docente existe un cotidiano abrumador lleno de planificaciones y acciones propias de la tarea que dejan poco lugar para interrogarse sobre la misma. Reconocer la multidimensionalidad de la experiencia educativa (Contreras y Pérez de Lara Ferré: s/d), intercambiar los sentidos y tensiones que suponen definir formatos pedagógicos diferenciados para enmarcar el proceso de enseñanza- aprendizaje, consensuar planificaciones y cronogramas (secuencias didácticas) para los momentos de la cursada tanto para los talleres, los prácticos y teóricos, encontrar mecanismos sumatorios a la tarea diaria desde una perspectiva integral donde la práctica, probablemente, tendría un lugar diferenciado. En este sentido, la sistematización puede ser una vía de revisión de contenidos, de problemáticas y emergentes en el espacio áulico, un mecanismo para potenciar la propuesta e innovar en acciones tendientes a superar obstáculos, incluso el desarrollo en la actividad docente cotidiana puede ser disparadora para generar documentos de trabajos que retomaran discusiones que surgen en la dinámica institucional.

“Además, procuramos promover la reflexión crítica del equipo docente en relación con el trabajo en las prácticas de enseñanza con miras a promover e instalar mejoras en la propuesta y su práctica. Se trata asimismo de favorecer el diálogo e intercambio de aprendizajes con otros actores movilizados por preocupaciones similares vinculadas a la lectura y apropiación de textos académicos por parte de estudiantes universitarios/as” (Galar, 2018, p.12).

Ahora la sistematización no es registrar sino una estrategia metodológica para investigar y reflexionar en la acción, *hacer consciente* la

experiencia educativa, formular preguntas e hipótesis sobre los problemas que acontecen paralelamente al desarrollo de las actividades que vamos implementando. La misma tiene el potencial de producir conocimiento de manera colectiva y participativa con los/as actores/as involucrados/as, de cooperar en la reflexión del quehacer profesional y docente, reconocer aspectos significativos que nos movilizan para la resolución de problemas y para el aporte de aspectos novedosos en la relación docente, estudiante y referentes.

La confección de este TFI me condujo a hilar las historias de la formación tanto personales como del cuerpo docente, la historia de la facultad y su consolidación como carrera, la relación con la universidad y el contexto histórico, social y económico que atraviesa y modifica prácticas docentes y dinámicas institucionales. Puntos que la carrera de Especialización en Docencia Universitaria me propició y que aparece en el TFI de Verónica Cruz cuando dice que:

“(…) este estudio procura conocer mejor los problemas de la formación en Trabajo Social, particularmente en relación al dispositivo de las prácticas. Plantear como problema de conocimiento las dificultades para potenciar los aprendizajes en el marco de las mismas supone revisar las interpelaciones del contexto y los marcos teórico-epistemológicos y metodológicos que sustentan la enseñanza disciplinar en la universidad.” (Cruz, 2013, p.16)

Las entrevistas

Las entrevistas fueron el mayor insumo para realizar esta sistematización. Se estructuraron preguntas que se correspondían con los objetivos propuestos para el TFI, por lo cual me parece interesante desplegarlas realizando el camino que hice en el tratamientos de las mismas para desandar mis presupuestos y encontrar las demás voces de esta experiencia educativa.

“El proceso de una sistematización posibilita identificar y explicitar las diversas opiniones de las personas en torno a sus experiencias. Dichos saberes y conocimientos, muchas veces desordenados o dispersos, son organizados y puestos en orden gracias a la sistematización. Al

sistematizar, las personas recuperamos de manera ordenada lo que sabemos sobre nuestras experiencias; también descubrimos lo que no sabemos acerca de ellas, pero además se nos revela lo que no sabíamos que ya sabíamos y que ahora se convierte en un conocimiento explícito y apropiado, es decir, hecho nuestro y por nosotros” (Jara Holliday, 2018, p.78).

¿Cuál es el lugar que crees que ocupan las prácticas de formación profesional en la carrera de Trabajo Social? Existe un supuesto entre nosotras sobre la relevancia de la práctica para la formación, como toda experiencia compartida partí de un conocimiento previo sobre el problema que he decido abordar pero que desconozco cada posicionamiento para desde allí trascender la experiencia misma e iniciar un camino más complejo de conceptualización para arribar a nuevos conocimientos.

“La educación como experiencia requiere también la pregunta por los sentidos y los sinsentidos de los procesos educativos, por lo que permite construir un significado a lo vivido, o lo que, por el contrario, se introduce en el vacío, en la estimulación pero sin significado (actividad, pero no experiencia), en la repetición hueca, en el absurdo, o en la negación de quienes se suponen que son quienes tienen que vivir y hacer experiencias y convertirlas en oportunidad de pensamiento. Esta pregunta es especialmente necesaria en la educación institucionalizada. En el sistema escolar hay una continua exigencia de productividad, de resultados concretos en tiempos determinados, de certezas respecto a los procesos docentes que conducirán aprendizajes previstos” (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, s/d).

La segunda pregunta tenía por objeto profundizar sobre lo anteriormente formulado: *¿Cuáles son los elementos que propician las prácticas en la formación de los Trabajadores Sociales?*

La indagación sobre los elementos que propician las prácticas estaba ligada a pensar el *currículum* en sus dimensiones desde lo prescripto y determinado por los contenidos que se abordan y sobre el *currículum oculto* que es formativo en el que se sostiene una propuesta determinada sobre cómo enseñamos.

“La prescripción curricular desde un punto de vista actual, debería surgir de un proceso de base participativa que genere amplios

lineamientos reconociendo esencialmente su carácter orientador y de hipótesis a ser puesta en juego en las diversas situaciones. En su puesta en práctica, en el desarrollo de lo programado se producen cambios propios de la dinámica social, siempre, en constante movimiento. Los distintos sujetos involucrados, si bien se atienen a sus principios y objetivos, lo resignifican según sus experiencias previas, necesidades y las de los diversos escenarios en que se desenvuelven. Este sentido del currículum es más amplio y abarca la idea de *proceso de desarrollo* del mismo. De manera que el concepto de currículum refiere no sólo a lo normativo e instituido. Es currículum el propio proceso interactivo que se realiza en cada institución, servicio o aula de la educación en general” (Coscarelli, 2010, p.10).

La pregunta me permitió encontrar diferentes posicionamientos y reconstruir ese entretejido institucional que da un marco para que la práctica sea posible.

“Otro concepto muy importante es el de *currículum oculto*. En la enseñanza se aprenden otras cosas además de los temas consignados. Se aprende por ejemplo a ser solidario o competitivo; amplio en enfoques o limitado; respetuoso de las diversidades o discriminatorio etc. Una línea de estudio del currículum enfatiza la necesidad de hacer conscientes estos filtrados muchas veces sutiles que forman las actitudes humanas y también en nuestro caso profesionales. Este currículum oculto, se hace evidente en la cotidianidad de nuestra vida relacional. Posee una gran fuerza formativa, mucho mayor de lo que se declara enseñar, ya que al ser inconsciente se liga a los aspectos profundos de nuestras personalidades. A menudo el currículum oculto es la vía de pervivencia de prejuicios, historias institucionales no procesadas que contribuyen a la perpetuación de hábitos o esquemas de conducta no deseados” (Coscarelli, 2010, pp.112-13).

¿Cuál es el formato o marco pedagógico pertinente para el tratamiento de las prácticas? ¿Se diferencia la propuesta pedagógica para las prácticas de la materia de Trabajo Social III con las demás materias Trabajos Sociales de los otros años? ¿En qué y por qué?

Esta pregunta tuvo sus dificultades en el desarrollo de las entrevistas ya que la primer parte de la misma apuntaba a encontrar con cada una de las docentes el formato pedagógico más adecuado para reflexionar sobre la práctica de los y las estudiantes. Con esto quiero decir que tradicionalmente en la Facultad de Trabajo Social el lugar más habitual es el taller (que asume diferentes características e incluso nominalizaciones pero que su disposición

metodológica se corresponde al taller) pero cabe preguntarnos si todavía se puede sostener esa misma estructura de trabajo, en correspondencia de lo que venía sucediendo en el momento de indagación en el que estábamos atravesando por otras experiencias de conformación de los espacios pedagógicos.

“Esta característica de la sistematización de permitir la obtención de lecciones desde la experiencia, las cuales deben servir a la propia experiencia y abrirnos al diálogo con otras, nos exige situarnos en un paradigma epistemológico dialéctico y complejo; supone una manera de ver el mundo, de situarnos en el mundo y ante el mundo, como sujetos y como objetos; una postura en la que la acción, comprensión y la transformación del mundo forma parte de un mismo movimiento. Entonces: reconstruimos, ordenamos, recuperamos lo acontecido en nuestra experiencia particular, para comprenderlo e interpretarlo como parte de una práctica histórico-social, lo que posibilita sacar lecciones de esa experiencia con una intención transformadora, todo lo cual supone una postura teórico práctica comprometida y no meramente contemplativa o explicativa” (Jara Holliday, 2018, p.77).

Buscaba con la pregunta reconocer la diferencia entre las asignaturas metodológicas de los Trabajos Sociales y poder visualizar la impronta del tercer año en torno a la práctica para poder reflexionar sobre toda la propuesta curricular y asumir en los matices de la oferta educativa posicionamientos éticos políticos sobre el proyecto profesional que se lleva adelante.

¿Te animás a enumerar las decisiones/estrategias/intervenciones que se fueron tomando en el espacio del taller y contextualizarlas dentro de la vida institucional, léase discusión e implementación del Plan de Estudios, y en el plano político nacional?

-Déjame que piense- decían porque procesar la información que cada una contiene sobre las decisiones, estrategias e intervenciones en el marco de la cursada a lo largo de los años y entrecruzar con los sucesos que atravesaba la facultad, la universidad y el país es un gran esfuerzo. Ahora bien, cada una de las entrevistadas me fue mostrando la vinculación de los momentos históricos con su trayectoria docente.

“Recupera lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes: otra característica fundamental de la sistematización de experiencias, consiste en que recupera lo que

sucedió a lo largo del proceso de una experiencia, haciendo siempre una reconstrucción histórica de dicho proceso y ordenando los distintos elementos que tuvieron lugar en él, tal como se registró y tal como fueron percibidos por sus protagonistas en ese momento. Sin esta recuperación del proceso y esta reconstrucción histórica, podremos estar haciendo muchas otras interesantes, ricas y válidas reflexiones sobre la práctica, pero no estaríamos haciendo una sistematización. Ellas nos permiten una esencial toma de distancia de lo que experimentamos vivencialmente, es decir, una objetivación que nos posibilita mirarlo desde lejos y con una visión de conjunto, tareas propias del ejercicio sistematizador” (Jara Holliday, 2018, p.76).

Porque esos hitos fueron nodales en los territorios y en la educación. Porque construimos una cercanía con cada Centro de práctica y lo que les sucede nos modifica, nos redefine en la formación de profesionales que intervienen en la realidad. El año pasado un referente del sector de la Agricultura Familiar nos decía que cuando ellos/as reconocen que la Universidad es la única expresión del Estado que los acompaña es un signo de preocupación para las organizaciones territoriales y marca el momento en que se encuentran. Los contextos aparecen en el escenario de la práctica y hablan sobre lo que esos Centros de Práctica vienen resistiendo.

Por lo que la siguiente pregunta se hace presente: *Entonces si la categoría Territorio tiene que ver con el espacio del taller y con las prácticas ¿A qué idea/teoría del Trabajo Social se remite?*

Se hacía necesario indagar el perfil que la cátedra asume con respecto al debate sobre esta estrategia metodológica, si remite a un paradigma determinado y por lo tanto a un posicionamiento ético político sobre la profesión como así también sus instancias de formación. Hacia qué lugar conducimos ese proceso de aprendizaje y qué postulados perseguimos.

“Aquí es donde interviene, entonces, la sistematización de experiencias con un aporte insustituible: reconstruir el trayecto real que siguió el proceso tal como ocurrió (no el que idealmente teníamos pensado); identificar los factores que intervinieron, cómo lo hicieron; qué cambios se realizaron, qué etapas efectivas se recorrieron (no las que teníamos planeadas en el proyecto); cuáles comienzan a ser los momentos significativos o factores decisivos de la marcha del proceso y, sobre todo, por qué se dio de esta manera: la razón y el sentido de los cambios y las decisiones tomadas; las implicaciones que tuvo el haberlo hecho y los nuevos escenarios que surgieron... Y en esa identificación de las tensiones entre proyecto y proceso, entre lo

planeado y lo que se realiza, la sistematización de experiencias posibilita construir un conocimiento preñado y nutrido por la dinámica real de lo acontecido. Este conocimiento proveniente de la sistematización podrá contribuir en gran manera a enriquecer nuestra práctica, más aún si se relaciona con los aportes que provengan del seguimiento y de la evaluación” (Jara Holliday, 2018, p.80).

Para lo cual la entrevista nos da elementos para evaluar y ponderar sobre el recorrido hasta aquí planteado: *Si el taller se conformaría por Territorio me enumerarías al menos dos fortalezas y dos debilidades de la propuesta.*

Estamos formadas en la Educación Popular, hacemos matrices FODA (García López y Cano Flores, s/d) de la Planificación Estratégica para reconocer nuestro proceso de enseñanza, desarrollamos habilidades en la supervisión de procesos de práctica y grupales para guiar las intervenciones en territorio. Nos sentimos cómodas con la palabra evaluar porque no estamos pensando solamente en las acreditaciones y en el control de los contenidos. Rápidamente tuve listado de fortalezas y debilidades.

¿Cuáles crees que son las grandes diferencias (entre la organización del taller por territorios) con el ordenamiento del taller por ejes temáticos?

En esta última intervención en el cual fuimos abordando las dimensiones más relevantes en torno a la experiencia educativa que retroalimentara nuestras visiones y decisiones sobre las posibilidades formativas de pensar en un taller que se configura temático o territorial. Considerar que cada uno potencia y define una forma de proponer la dinámica áulica y la perspectiva de abordaje sobre la profesión. Caben las preguntas anteriores y las variaciones del intercambio que fui entablando con cada una de las entrevistadas dónde nos encontramos y nos reconocimos ante la reflexión sobre nuestra práctica docente.

Las entrevistadas y el relato colectivo

Les presento a las entrevistadas de este TFI. Son docentes de la asignatura Trabajo Social III de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata.

El criterio para la elección de las mismas fue que tuvieran diferentes trayectorias dentro de la asignatura en cuanto a su antigüedad y a los lugares que fueron ocupando en ésta. En la actualidad: titular, adjuntas y jefas de trabajos prácticos, quienes aparecen con nombres de fantasía.

¿Por qué no todas? Porque la mirada de ellas puede condensar las discusiones que se fueron generando en los diferentes momentos de la materia y ser representativa del conjunto del cuerpo docente.

Asimismo este TFI no asume el carácter de ser comparativo ni entre diferentes Unidades Académicas, ni entre diferentes cátedras dentro de la misma Facultad ni al interior de la asignatura. El interés estuvo puesto en generar un relato colectivo sobre la experiencia docente, pensarnos como un cuerpo docente que cuenta su experiencia a través de esta sistematización.

Un relato compartido y colaborativo en el que cada respuesta se fuera complementando, sin diluir las diferencias, que pudiera contar una experiencia compartida a lo largo del tiempo. Cada una de las docentes mencionadas se incorporó a este *cuerpo docente* en diferentes momentos, algunas cuando la asignatura tenía otro nombre y la carrera dependía de la Facultad de Ciencias Médicas, otras en su conformación como Escuela Superior y el proceso de pase Facultad y las que provienen de otras experiencias docentes en otras Unidades Académicas, incluso en su formación de grado.

Quisiera plantear una encrucijada ¿es posible ser docente en el ámbito universitario con solo ser profesional? No cabe duda que la Universidad suele ser el lugar en el que emplea la mayoría de sus trabajadores sin haber tenido formación en docencia, se parte de la premisa que para enseñar una profesión es válida la experiencia en el campo disciplinar y no es tan frecuente que cuenten con formación en docencia.

Quisiera hacer una aclaración para la lectura de este documento: en diferentes momentos del escrito hablo de *las y los docentes* haciendo referencia a aquellas/os que trabajan en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. En otros pasajes solo me refiero a *las docentes* porque quiero destacar que hablo de las docentes de la asignatura Trabajo Social III, que quien

suscribe es integrante y que en la actualidad en su totalidad⁶ está compuesto por mujeres docentes.

Esta decisión en la escritura me llevó a pensarnos como *cuerpo docente*, por las características que nos identifican: ser mujeres, docentes y trabajadoras sociales. Una composición con autoría colectiva, como diría Arnaus (1995), o múltiple asume como desafío “*negociar los significados con los implicados y los introduce en el rol de colaboradores*”. Que se acerca a los principios de la sistematización como nos trae Jara Holliday (2018) “*Nos habituaremos, entonces, a construir pensamientos contextualizados e ideas propias, a tener miradas originales y desarrollar sensibilidades diversas ante lo que hacemos cada día.*”

El plural tiene que ver con la identificación de un nosotras y de una construcción colectiva.

“Seguramente dar el paso de compartir la autoría supondría reestablecer un tipo de relación colaborativa a `todos` los niveles entre investigadores e investigados” (Arnaus, 1995, p.72).

La sistematización en la práctica

Asimismo encuentro la cercanía de la sistematización en los requisitos de la materia para pensar la práctica:

- Mi experiencia como estudiante, cuando pasé por Trabajo III, en esa época hacíamos sistematización de la práctica algo que parece de Gagneten, de otro siglo exactamente. Recuerdo encontrarnos con mis compañeras, agarrar hojas y pegarlas en el piso y tener que sistematizar porque también apuntaba a otra cosa: analizar discursos y cómo recuperar esa práctica que está bueno el ejercicio pero por ahí se fue viendo que quizás no era lo más acorde para el tipo de práctica que estábamos teniendo. Entonces cuando ya empecé en la cátedra en el 2002 ya no se hacía más (Fragmento de entrevista de Adriana).

⁶ Debiera hacer la salvedad en otros tiempos hubo compañeros varones que ya no están trabajando con nosotras.

Entonces, se desplegaban en afiches el registro pormenorizado de las acciones, discursos, actores e intereses que componían la dinámica que iban conociendo las y los estudiantes en el proceso de intervención. Esta metodología se fue desactualizando dándole lugar a otros registros que permitieran poner en tensión los fenómenos de la realidad. En las transformaciones que se fueron realizando ante los requerimientos de la intervención, no solo se abandonó el ejercicio de la sistematización sino su material teórico como insumo de reflexión sobre la recuperación analítica de la experiencia de la práctica tanto para estudiantes como para docentes.

“Sistematizar una experiencia implica realizar una interpretación crítica de los procesos involucrados mediante el ordenamiento de sus lógicas, factores intervinientes, relaciones y efectos. Sistematizar una experiencia, en definitiva, implica extrañarse con miras a objetivar lo vivido.” (Jara Holliday, 2003)

La mayoría de las producciones escritas que les solicitamos a los grupos para reflexionar y problematizar sobre la práctica tienen el carácter de constituirse como un modo de investigar interviniendo (Gagneten, 2016).

(...)”la sistematización es el desafío de investigar desde la intervención, esto es, construir elementos teóricos a partir de la práctica sistematizada. Parte de la intención de que el trabajo social y el proceso de elaboración teórica no sea sólo un “llevar a la práctica”, un “tomar a los sectores populares como objeto” y un plantear soluciones construidas antes y por fuera” (Gagneten, 2016, p.178).

En este devenir hemos reconfigurado aquellos requisitos a la luz que pudieran fundarse como insumo para los procesos que se llevan adelante en los Centros de práctica y complejizar la mirada sobre las experiencias que protagonizan. Por tanto se reparan en estrategias que generen registros e interpretaciones de las actividades que la dinámica de la práctica condiciona, como por ejemplo el cuaderno de campo en el plano individual y las fichas de planificación grupal dándole el carácter de rigurosidad a las acciones que se despliegan sin dejarlas libradas a un quehacer sinsentido. Una traducción analítica de los procesos de intervención, una construcción minuciosa de

eventos de relevancia, diferenciación de discursos entre instituidos e instituyentes en las instituciones de anclaje territorial, acuerdos y encuadre de trabajo en los grupos, visualización de la demanda y del requerimiento inicial de intervención, registro de los lazos entre diferentes actores sociales, realizar las mediaciones conceptuales que les permitiera realizar una profundización de temáticas, captación de la historia a medias entretejidas entre el sentido común y los detalles superficiales y anecdóticos de los/as participantes del proceso de enseñanza- aprendizaje. La sistematización como medio de comunicación entre el territorio y la universidad:

“Para su inserción se buscarán barrios y/o instituciones con proyección comunitaria, que aunque sea en ínfimo grado y embrionariamente, tenga relación con los proyectos que apuntan a la transformación social. Además de este y la sistematización, los estudiantes producirán un informe escrito que contendrá la devolución hecha a los pobladores del centro de práctica al final del año” (Cátedra de Trabajo Social III, 2001, p7).

Entre las derivas de la sistematización se encuentra la construcción de la “Pauta de relevamiento de la realidad local” (Pérez Torrecilla, 2000) que se implementó con la conformación de los centros de práctica en el momento que los talleres habían tomado la iniciativa de un mayor acercamiento a los territorios más relegados. Apuestas de aportar a los procesos de resistencia propios de la crisis de los ´90 y “*salir del aula*” como me confiesa una compañera en la entrevista y llevar a las y los estudiantes a los comedores y copas de leche considerando que ese era el lugar que la Universidad debía ocupar. Una vez más los criterios para el registro sobre la práctica se vuelven cruciales para abrir los canales de la interpretación de la realidad, de la dinámica de los barrios, la exploración de su historia y los recursos con los que cuentan, de nombres e identidades propios de cada lugar y del escenario para la vida cotidiana de cada población a la cual nos fuimos acercando para intervenir.

Realizar este relevamiento requería que los grupos pudieran reconocer las fuentes secundarias de información para reconstruir la historia *no oficial* de cada barrio y las políticas sociales que identificaban en los Centros de práctica. Se estimulaba la indagación investigativa y la exploración de datos locales,

elementos identitarios sobre el Centro de práctica y la trayectoria de los referentes. Se propiciaba (y se continúa haciendo) la exploración de los informes de los y las estudiantes de años anteriores para poder interpretar y asumir el compromiso de la continuidad de lo realizado por otras/os encuadrados en el proyecto general del vínculo que la facultad sostiene en los territorios.

En mis primeros años de la docencia un estudiante me decía “*¿para qué vamos a investigar todo esto si todos los barrios son más o menos lo mismo y tienen la misma historia?*”. Claro, mis argumentos no lograban satisfacer esa pregunta y tampoco comprendía del todo a qué se refería, con el tiempo fui construyendo una suerte de respuesta a ese planteo, cuando comencé a identificar los atravesamientos e implicancias de la práctica. Quizás aquel estudiante me estaba mostrando el problema que comenzábamos a registrar cuando los grupos entregaban la Pauta de relevamiento de la realidad local, en el que aparecía la repetición, año tras año, sobre una historia extraída de Wikipedia, copiada de los portales de las delegaciones, sin matices ni aportes, ponderando nombres propios y fechas que poco hablaban sobre el territorio y la experiencia que ellos/as iban adquiriendo en la práctica misma.

Cada entrega era una reedición de otros trabajos de otros años y se había vuelto una consigna vacía para quiénes la respondieran. Es allí, en los comienzos de una reconfiguración de los talleres territoriales, que la cartografía social se hizo presente; los grupos comenzaron a mapear los problemas que relevaban, a dibujar las circunferencias de cada territorio y de cada taller, se intercambiaban información, se descubrieron en el mapeo de las instituciones ya que englobaban a los Centros de práctica que compartían el mismo espacio pedagógico e incluso de otros talleres de otros niveles.

La cartografía social permitió la expresión creativa del dibujo, una metodología participativa que fue desplazando a la escritura, en el que minimizó el relato pero que potencializó la mirada territorial.

La implicación en el terreno de la docencia

La actividad de la docente que lleva adelante el taller no se restringe al espacio áulico. La bibliografía que va trabajando es en relación a requerimientos de la práctica con referencia en la bibliografía de la materia. Ser docente del taller requiere de una actualización constante y dinámica en sintonía con lo que acontece en los Centros de Práctica, las características que asumen año a año las prácticas de formación profesional y las transformaciones que van asumiendo las manifestaciones de la cuestión social en los territorios.

“(…) pensar en el trabajo en taller no es pensar en un espacio sin contenidos, ni en un momento de simple actividad práctica, o “de catarsis”, sin relación con la teoría, esto sería desnaturalizar el espíritu mismo del trabajo.” (Hernández, 2009, p.83)

Sumado a esto para garantizar y habilitar la formación de estudiantes en las diferentes instituciones y/u organizaciones las docentes mantienen contacto permanente con las/os referentes, estar informadas sobre acontecimientos locales y atentas a la mirada que nos proporcionan las/os que desarrollan su trabajo en dichos espacios para que el dispositivo pedagógico se constituya en aporte a cada proceso de formación.

“El trabajo en taller implica que, como docentes de estos espacios, debemos tener siempre en cuenta el encuadre teórico de la problemáticas a abordar, para desde allí proponer las diferentes actividades a los estudiantes, manteniendo el espacio con las características de contención, escucha, análisis, interpretación y construcción de significados, permitiendo así el desarrollo de los procesos teóricos-prácticos para la formación profesional docente” (Hernández, 2009, p.82).

Los espacios de trabajo y de articulación entre referentes y docentes de la práctica se construyen con la presencia y con el tiempo. Las conversaciones a lo largo de los años, las evaluaciones de los procesos realizados por las y los estudiantes, las propuestas de intervención que se van diagramando, los encuentros en territorio y/o en la facultad son parte

indispensable para que funcione la propuesta de formación de la práctica de las y los estudiantes de Trabajo Social III.

Garantizar la continuidad viene de la mano del trabajo que hacemos las docentes aún en momentos de receso y/o licencias, no hay pausas, el movimiento y el diálogo son la manera de construir las condiciones para que los Centros de Práctica sean espacios de intervención y de formación de las/os estudiantes:

-Que van desde condiciones de trabajo porque hay que poder discutir ahí con cuántas horas nos designan y cuántas horas es la tarea. Porque si uno busca en el Estatuto de la Universidad no hay una figura de coordinador de taller. La relación estudiante- docente es distinta cuando uno la piensa en un taller que cuando uno piensa otro dispositivo pedagógico. Eso no aparece escrito en ningún lado, hay una práctica que está dada pero que no aparece formalizada. Me parece que formalizamos lo que no tenemos que formalizar y nos faltan debates como en ese sentido. Todos o la mayoría de los trabajadores sociales que estamos en esta Unidad Académica tenemos ejercicio profesional. Ya sea ejercicio de la docencia vinculado a procesos en los que interviene el Trabajo Social o además tenemos nuestros otros laburos, es una característica del pluriempleo para nosotros. Digo toda esa riqueza que está por afuera en algún momento hay que tirar los muros y permitir que entren a nutrir a estos estudiantes a estos nuevos trabajadores sociales que estamos formando hay como una resistencia en ese sentido, me parece que hay que trabajarlo más para pensarlo (Fragmento de entrevista de Carla).

No es solo eso, la apuesta a que ese encuentro entre universidad y territorio se den es poder aportar a los espacios de resistencia y de lucha que suceden en la realidad desde lo concreto de la práctica en dónde no alcanza con lograr los objetivos pedagógicos propuestos para la formación sino que sea esta misma habilitadora y propiciadora de resolución de temáticas que inquietan y preocupan los Centros de práctica.

-La Práctica, si vos lo ves, es un espacio académico que lleva muchísimo tiempo, es un desafío permanente, es el espacio de mayor construcción y de entrecruzamientos de vínculos y de relaciones entre distintos actores, de mucho riesgo para el docente, y mucho riesgo para los estudiantes, es como el espacio que permite sintetizar y vertebrar y a su vez hacer la historia del Trabajo Social y sin embargo nunca ese espacio acredita. No es un espacio que te pueda generar condiciones para tu carrera académica, para una mayor dedicación, para que se luzca en un curriculum. Nunca hay un renglón donde consignarlo, y la verdad que es muy controvertido (Fragmento de entrevista de Leonor).

Invitar a las entrevistadas a que en la formulación de sus respuestas *hicieran consciente*⁷ que se tomaron determinadas decisiones, ante la descripción de lo que fue aconteciendo, *caer en la cuenta* de las muchas encrucijadas que la docencia te pone. No dar por automático lo que supone una intención, no dar por mecánico lo que se quiere transmitir.

Entre las expectativas busqué recuperar la experiencia del taller y descubrir su actual fisonomía a partir de reconocer, en el diálogo con las docentes entrevistadas, las metamorfosis que fueron identificando en su trayectoria por la materia, como así también las estrategias que se desplegaron para llegar hasta aquí.

Nada más cercano y alegre que encontrarme entrevistando a mis compañeras y reconocer en sus expresiones las ideas que nos sostienen día a día en este espacio de trabajo.

No es forzar un *nosotras*, es reafirmar lo que compartimos hace años, haciendo historia en la formación de los trabajadores sociales con un trabajo docente, profesional y comprometido.

⁷ En términos de sistematización.

Capítulo 3: El taller es el territorio de la práctica

El taller tiene sus geografías y condensa varios escenarios, identidades e historias que las agrupamos con diferentes denominaciones: Berisso o Altos de San Lorenzo o Gorina, entre otros. Cada taller asume las particularidades que el territorio imprime y queda demarcado por las fronteras de la formación.

Terreno preparado para la reflexión, la planificación, la supervisión, la proyección y la instrumentalidad. Espacio dotado para reponer la experiencia de la práctica, para contenerla y abrazarla colectivamente. Espacio de escucha y de circulación de la palabra, de seguimiento y guía de los procesos en los territorios, de praxis. La práctica se piensa y se reconstruye en tensión con el material y los recursos que el taller proporciona. En la asignatura Trabajo Social III lo territorial es político porque nos condiciona, modera nuestra dinámica y ordena nuestras prácticas de enseñanza, a su vez condensa una formación en particular de la profesión. Las prácticas territoriales suponen vivenciar el entramado que componen los Centros de práctica en el espacio del taller, en donde se facilitan las condiciones para articular las experiencias de cada equipo a partir de participar de un escenario común para pensar la intervención.

Las redes que tejen soluciones

La vida cotidiana se despliega en los barrios y en los territorios en los que trabajamos, en las dinámicas de las instituciones en las cuales se realizan las prácticas. Las temáticas que debatimos, los procesos históricos que investigamos, las categorías conceptuales que componen reflexiones, los paradigmas que nos sustentan en la práctica y los innumerables problemas sociales que identificamos como las maneras de abordarlos tanto desde la propia comunidad como desde las instituciones que allí se instalan se hacen presentes en el taller.

Entonces las propuestas que llevan adelante los y las estudiantes se podrían volver recurso para buscar posibles soluciones, para poner en tensión lo naturalizado o develar lo oculto. Para *deshilvanar* (deconstruir) las

experiencias que se condensan en las prácticas debemos tomar los muchos hilos que componen las tramas y texturas de un espacio pedagógico que se desplaza entre el aula y los territorios y entre sus dimensiones y sus variaciones. La categoría Red social nos da pistas para reconocer en los/as sujetos/as los lazos, vínculos y alianzas que pueden proyectar para pensar en la resolución/desarrollo de su vida cotidiana:

“Cada vínculo de la red puede cumplir muchas de estas funciones. Así, tal vez tienes una hermana con la que no compartes tus intimidades pero que es perfecta como acompañante cuando estás enferma: se constituye en interlocutor apto para charlas livianas, mientras pone un poco de orden en tu dormitorio (compañía social y ayuda material). En cambio, una amiga tuya íntima es tu paño de lágrimas para las penas del alma (apoyo emocional), pero no para las miserias del cuerpo, que no puede entender porque ella no se enferma nunca; con todo, es ella quien te ha invitado a su círculo de lectura, que incluye a seis mujeres a quienes no conocías y que se están transformando en buenas amigas tuyas (acceso a nuevos contactos). Y, cuando tú entras a tu lugar de trabajo, el saludo deferente del recepcionista te recuerda quién eres desde el punto de vista del rol social (regulación social), aun cuando esa misma persona puede ofrecerte recomendaciones acerca de un problema que tienes con tu automóvil (ayuda material), o pedirte que le escribas una recomendación para otro trabajo (también ayuda material, pero en la otra dirección).

Naturalmente, las relaciones íntimas familiares y de amistad suelen cubrir simultáneamente un número importante de funciones, muchas de las cuales, por su riqueza, complejidad o idiosincrasia, trascienden las especificaciones de este listado” (Sluzki, 1996, p.54).

Ahora bien, la teoría de redes está pensada desde una mirada más bien terapéutica dirigida a que cada sujeto/a pueda visualizar en los lugares por los que transitan como potenciales salidas y/o soluciones al problema que padecen, un acto de retribalización en los términos de Speck (En: Dabas, E. y Najmanovich, D. s/d). Nos da pistas para pensar en que las relaciones humanas pueden constituirse como recurso para la resolución de la vida cotidiana en el que se disponen estrategias de sobrevivencia entre grupos familiares, se desarrollan prácticas de cuidado y de crianza en las comunidades en las que trabajamos, mecanismos de consumo y de intercambio que se desarrollan localmente:

“En el mapeo de redes, tal cual Klefbeck lo trabajaba, aparecía claramente la diversidad de vínculos importantes y significativos además de los familiares así como la intensidad afectiva con que eran percibidos por el informante. Más adelante, nosotros trabajamos otra perspectiva, al comprender que, en tanto la red está siempre presente, ésta se configura de un modo u otro según cuál sea el problema o la necesidad a resolver. Otro elemento clave del mapeo es el que se relaciona con la densidad de los vínculos. Al mapear, solíamos interrogar “¿con cuántas instituciones se vincula esta institución?, ¿con cuántas personas se vincula esta persona?”. Esta pregunta la formulábamos desde un modo de pensar jerárquico, centralizado, cuantitativo: considerábamos una sola dirección – la que nos brindaba el informante-; considerábamos significativo el tamaño de la red en función de cuántos se nombraban. De este modo, no visualizábamos que, en tanto la red es la trama de la vida, los vínculos entre las personas y/u organizaciones relacionadas con el actor poseían vinculaciones preexistentes entre ellas, con una historia de prácticas de sostén, ayuda, acompañamiento, provisión de diversos recursos, entre tantas otras que se recuperaban, renovaban y abrían la posibilidad de experiencias nuevas en función de una situación inédita” (Dabas y Najmanovich, s/d, p.5).

Estos circuitos que realizan sus habitantes, las redes que construyen, sus lazos e historias son el primer mapeo que realiza el/la trabajador/a social para encarar una intervención de una situación problemática dada. Reconocer a aquellos/as por los/as cuales está dirigida nuestra intervención, quiénes son, de dónde vienen, cómo se constituye su grupo familiar, a qué instituciones asisten, de qué trabajan, entre otras variables.

Ahora bien, no nos quedamos en el mundo de lo fenoménico o de la inmediatez, como diría Kosik (1990), no nos quedamos con la demanda tal cual enunciada, partimos de allí para concatenar aquellos múltiples atravesamientos que se pueden desplegar en un nuevo mapeo de problemas sociales. El registro de sus trayectorias nos permite reconocer en su singularidad el impacto de las refracciones de la cuestión social en su vida cotidiana.

El perfil profesional que pretendemos formar es aquel que tenga una mirada de totalidad de la realidad, que pudiera identificar en una entrevista las dimensiones y atravesamientos de los problemas que se presentan ¿cómo se vinculan con otros problemas que aparecen enunciados en el relato? ¿cuál es la historia de ese grupo social y su trayectoria en diferentes instituciones para pensar en la intervención?:

” (...) en el encuentro dialógico de la entrevista, el usuario, como interlocutor que verbaliza una situación de su vida cotidiana que considera problemática, nos presenta la visión que él ha construido de la misma. En el caso profesional, se produce una relación dialéctica entre la situación planteada y los recursos profesionales que posee para analizar la realidad y fundar la intervención profesional” (Mallardi, 2014, p.90).

Les proponemos a las/os estudiantes que para conocer la realidad descubran las dinámicas de las comunidades con las que trabajamos. En clave de formación podría decir que el curriculum oculto está dado en compartir el espacio de taller con otros equipos de trabajo que realizan sus prácticas en el mismo territorio y que por esta condición se habilitaría a poder reconocer: que el problema identificado en el comedor, por ejemplo, tiene una correlación en las apreciaciones que se comparten, en el espacio áulico, con lo que sucede a pocas cuadras en el centro de salud, ambas instituciones Centros de prácticas.

- Favorece estos intentos de articulación entre instituciones, incluso que hay algunos que la población es la misma población que pasa por diferentes instituciones a lo largo de su vida y del día. Que sea la misma población que va a la escuela, que a contra turno va a una ONG, que el fin de semana va a un CAJ, entonces bueno eso te permite estar pensando que es la misma población. O que el niño que vos ves en la primaria, los hermanos están en el secundario y al padre lo ves en otra institución. Entonces bueno no recortar tanto por la institución que te toca, como uno va achicando y ves nada más deserción escolar, bueno no hay toda una realidad alrededor de eso que lleva a eso. Entonces te permite una lectura más integral de las problemáticas el territorio, esa lectura y poder hacer una intervención que responda a esa lectura. Que no se aborde solamente desde la institución sino que digamos con la demanda que te hace esa institución concreta, sino ir más allá de la demanda (Fragmento de entrevista de Adriana).

El taller tiene como objetivo manifiesto que cada grupo pueda reconocer lo que va aconteciendo en los demás como una oportunidad de aprendizaje, por lo que es necesario desarrollar una *escucha activa* que

comprometa y/o modifique sus experiencias individuales y grupales, para la cual se utilizan diversas estrategias de intercambio y de reflexión entre ellos y ellas. En dichas interlocuciones se establecen los diferentes puntos de vista de cada situación, se favorece el debate con la lectura de textos que acompañen el análisis y complejización de lo que acontece, se determinan colectivamente maneras de encarar lo planteado y se busca la fundamentación que sostengan las intervenciones, y las acciones, en la práctica.

Ahora bien, como la *escucha activa* no se da de manera espontánea y los procesos por lo que atraviesan los grupos tienen muchos matices, y en muchas oportunidades no se corresponden (por lo menos linealmente) con lo que les sucede en cada Centro de práctica, se vuelve dificultoso que el señalamiento de la docente sobre una problemática planteada de un grupo determinado se reconozca también para otro grupo como aporte para su proceso de prácticas. Siguiendo con este análisis de la dinámica de trabajo éstos aportes son menos claros (depende) si aumentamos las variables en éstos procesos cuando los Centros de práctica no son del mismo tema en el taller, cabe decir, que no se corresponden con uno de los espacios socio ocupacionales más frecuentes para el trabajador/a social: educación, salud, justicia y niñez; sino por el contrario el taller nuclea Centros de práctica del territorio como se establecen en el entramado de la vida cotidiana de una comunidad.

Allí aparece un plano de incertidumbre o de identificación por parte del estudiantado de falta de respuesta rápida para su proceso de intervención que se puede volver obstáculo para el aprendizaje o, por lo menos, se expresa en desinterés sobre los procesos que suceden paralelamente en los grupos del mismo taller.

“Así, una pedagogía centrada en la idea de experiencia, en la aspiración a que toda vivencia pueda abrirse a la posibilidad de una experiencia, a la oportunidad de un acontecimiento en el que todos estén implicados en su subjetividad, que deje huella, supone una apertura a la relación de intercambio a partir de lo que cada uno tiene de propio, para que en esa relación pueda desplegarse el camino de la interrogación, de la búsqueda, del diálogo entre lo que surge como propuesta (una pregunta, un experimento, un proyecto, una lectura, un viaje, una conversación) y la implicación personal, desde la que cada

uno vive su propio recorrido, haciendo de ella una experiencia” (Contreras Domingo y Pérez Lara de Ferré, s/d).

En ese sentido, sucede que se encuentran que la asignatura les convoca a develar el territorio de la práctica, en dónde las temáticas estarán atravesadas y condicionadas no solo por las instituciones sino por lo que devenga la intervención; en cambio, el taller temático supondría instruir a profesionales especializados en un campo laboral determinado abonado a una formación de corte tecnocrática o para el empleo.

“No hay recetarios técnicos. La realidad está atravesada por la complejidad de las instituciones, las lógicas y dinámicas institucionales, las relaciones sociales que los actores tienen, construyen, dirimen, consensuan... Y, por tanto, las etapas de un proceso de innovación, también “están hechas de sujetos”, con condiciones. No responden a etapas prescriptas, sino a las vinculaciones y condiciones de posibilidad en que los actores pensamos, hacemos, armamos” (Prácticas de intervención académica, 2014).

No es tarea sencilla recrear los espacios que transitamos cotidianamente en el ejercicio de la docencia que habiliten a una dinámica en el que estudiantes y docentes consideren necesario que los/as referentes se encuentren participando y dialogando directa e indirectamente en el taller. En muchas oportunidades hemos convocado a los y las referentes a actividades en los territorios y en la facultad, intentando romper con lo convencional de evaluar en el inicio y final de la práctica, para generar encuentros que interpelen deliberadamente esa relación histórica y asimétrica entre Universidad y comunidad. Varias veces hemos redoblado esfuerzos y tiempo con la convicción que de ese intercambio más cercano y fluido pueden desarrollar prácticas que favorezcan lo que sucede en las realidades de los territorios.

- Me parece que nos falta eso, la mirada del referente como condición sine qua nom para pensar la resignificación que le damos a esas prácticas año a año. Falta esa evaluación, esa devolución del otro, es decir bueno... nosotros planificamos todo esto con este sentido, eso sucedió, no sucedió, cómo viviste vos eso que nosotros intentamos

instalar. Se dan experiencias que se dan recortadas, espasmódicas, no hay una sistematización de eso y me parece que es importante para no perder esa mirada del otro que es tan fundamental a la hora de pensar la práctica, es condición sine qua non para poder fortalecerlas también (Fragmento de entrevista de Carla).

El taller va desplegando opciones diferentes para descifrar la complejidad de lo que acontece, para lo cual se debe desarrollar una disposición receptiva (Contreras y Pérez Lara de Ferré, s/d) por parte de las/os participantes de la relación educativa a partir de una escucha atenta y observación activa. Entendemos que compartir con otros grupos la experiencia de la práctica comprende considerar las particularidades que adquieren los problemas, las historias y las intervenciones de las instituciones en los territorios que no pueden ser generalizables ni comunes a todos/as ni están *explicadas* en la bibliografía de la materia, requiere por parte de estudiantes y docentes construir las mediaciones necesarias que permitan una reflexión crítica que dinamice el proceso de aprendizaje en constante retroalimentación de la experiencia de la práctica.

Cada barrio no está aislado de la dinámica de la ciudad, del crecimiento poblacional, la expansión y modificación constante, la circulación y migración en los diferentes territorios, los conflictos al acceso de la tierra, los lugares de segregación social, de bordes de la ciudad en general son los territorios en los que se realiza la práctica. No son lo mismo cada barrio pero existen continuidades en esas tramas, las identidades e historias contenidas en un espacio pedagógico determinado,

“El Territorio no es, sino que se construye, se apropia, se organiza y se disputa entre personas. Es practicado según lógicas particulares e intereses contrapuestos” (Samaniego García, 2016, p. 26).

El territorio en la dinámica de taller de la práctica está recortado a los fines interventivos no solo es una disposición de cantidad y cercanía geográfica de Centros de práctica sino de generar las condiciones para aprehender a

descubrir ese territorio, encontrar las correlaciones y cruces con otros espacios que la práctica hace presente o posible:

-Las fortalezas (del taller por territorio) es que permite analizar las determinaciones más macroscópicas, diría Netto, de la realidad que, a veces, lo institucional como estás enfocado en alguna temática te lo acota y no te exige hacerlo.

En vez lo territorial te exige hacerlo, es mucho más fácil descubrir la trama de esa realidad porque justamente salís de la institución y mirás el barrio, mirás los sujetos. No como partícipes de la institución sino como usuarios de las políticas sociales, como sujetos políticos, como habitantes de ese barrio y, por lo tanto, sujetos (Fragmento de entrevista de Lidia).

El acercamiento al mundo de otros/as debe ser cuidadoso y respetuoso dando tiempo para conocer y no apresurar las conclusiones de la experiencia inmediata; siendo que la realidad se presenta de una manera caótica en el que se entremezclan discursos institucionales, relaciones conflictivas que confunden problemas sociales e interpersonales, historias enredadas en tramas complejas de diferentes barrios y actores, estereotipos y prejuicios con lo que desconocemos.

¿Por qué territorio y no barrio? Habría muchas respuestas posibles. Primero porque no todos los territorios en los que trabajamos se constituyen como barrio. Segundo lo que está de relieve es la categoría y los fines que pudiéramos perseguir en clave de Trabajo Social. Tres, entre otras, *el taller es por territorio* por definición política trasgrediendo la frontera que demarca la formación.

En este primero podríamos decir que el tejido que cada cátedra fue haciendo para hoy tener Centros de prácticas en distintos territorios es de larga data, fue consecuencia de variadas interlocuciones con diferentes instituciones y/u organizaciones, relaciones interpersonales que se fueron desplegando para generar acuerdos con las mismas, experiencias de trabajo con otros espacios de la Universidad, contactos de estudiantes con ciertos sectores que habilitaron una práctica en diversos lugares, recomendaciones y acercamientos de

diferentes actores que conocían las prácticas y otras tantas maneras que viabilizan el encuentro entre referentes, estudiantes y docentes de la facultad. En este sentido, pensar en un taller de Olmos o Gorina- City Bell, por ejemplo, quedaría claro que no estamos hablando de barrios, como podría ser si fuera un taller de El Retiro⁸ o El Ombú⁹ respectivamente:

- Después ahí entras en discusión, el taller que tengo yo a cargo que es de Berisso ¿es un territorio? Porque una ciudad no es un territorio. Entonces tengo tres centros de práctica que son dos barrios cercanos de Berisso que yo podría decir que sí que son un territorio y otro Centro de práctica que es en la Franja que es otra realidad, que está relacionado con La Plata más que con Berisso, por la ubicación, por el acceso más rápido. Entonces yo diría que tengo dos territorios adentro del taller. Pero otras cuestiones como las políticas sociales es el municipio de Berisso, entonces eso lo atraviesa a todos, incluso algunas cuestiones más temáticas como en el caso de Niñez y Adolescencia no abordarlo desde el Estado y surgimiento de ONG muchas de las cuales se financian con becas estatales, entonces como que eso atraviesa a todos: los Centros de Práctica y los dos territorios que tengo en el taller (Fragmento de entrevista de Adriana).

Aquí podríamos decir que se sostiene una aspiración de territorio, como modelo para organizar la práctica, pero que en lo real se fuerza esta condición ya que no siempre cada taller contiene a Centros de práctica que se emplazan en un mismo territorio sino que son los más cercanos posibles.

“Pensemos, por ejemplo, en las fronteras evanescentes y ubicuas que ‘dibujan’ las casas ocupadas ilegalmente en un barrio tradicional de clase media. En tal espacio mixto, sectores populares y residentes propietarios conviven más o menos conflictivamente, y en ausencia de fronteras materiales claramente establecidas, suelen consolidarse fronteras simbólicas entre ambos grupos, expresadas en estrategias de evitación y la puesta en circulación de estereotipos y estigmas. Este también sería el caso de algunas favelas brasileñas, incrustadas en

⁸ Barrio que se encuentra ubicado en la localidad de Olmos.

⁹ Barrio que se encuentra ubicado en la localidad de City Bell.

barrios nobles de la ciudad, donde por la ausencia de límites definidos y por la necesaria convivencia en un espacio común, también se desarrollarían otras formas de demarcación de las distancias sociales y fronteras simbólicas entre sus habitantes.” (Segura, 2015)

Como segunda respuesta posible se pone de manifiesto el énfasis de pensar al territorio desde lo específico del Trabajo Social: la intervención. Aquí cabe pensar que la práctica se instala en espacios segregados, de relegación urbana, como nos advierte Segura (2015) en los que consideramos que la formación de los trabajadores sociales pueda, también, fortalecer y aportar en aspectos de visibilización de problemáticas puntuales, en derechos vulnerados y generar procesos de desnaturalización de la vida cotidiana a partir de la correspondencia con líneas de acción propuestas desde los equipos de práctica. Es poder ver a ese Territorio con sus significantes, las multiplicidades de identificaciones que confluyen, las interpretaciones y expresiones de la cuestión social en sus vidas cotidianas. Las estrategias de sobrevivencia y de cuidado de las comunidades atravesadas por las intervenciones institucionales y las políticas sociales en diferentes contextos históricos y económicos. La complejización de las realidades en cuanto al acceso de servicios públicos y sus variaciones espaciales que fragmentan y determinan grupos sociales de pertenencia en el que entra en juego la variable del tiempo de asentamiento que delimitan afinidades y tensiones en la dinámica territorial. Las economías locales que establecen en el microespacio de lo barrial con la incidencia del mercado inmobiliario y/o de instalación de empresas/fábricas que marcan los recursos con los que cuentan y/o las posibilidades de desarrollo de espacios socio-ocupacionales, los capitales simbólicos y culturales que cuentan cada comunidad y las historias que condensan entre chusmeríos- mitos- leyendas que cuentan diferentes versiones y verdades de lo colectivo desde el punto de vista de sus protagonistas. Los grupos que habitan el espacio público, los clubes, las prácticas culturales y religiosas, las procedencias de los habitantes. Cómo se gestó ese barrio y cómo se fue transformando y cuál es la fisonomía que fue adquiriendo:

- Siempre lo institucional pone otra impronta para mí como que acota la mirada que es lo que le pasa a un Trabajador Social cuando se queda

adentro de la institución y cuando sale, es exactamente igual. Vos trabajás en una escuela, o trabajás adentro de la escuela o salís, y cuando salís la mirada de esto que sucede adentro de la escuela y lo que le pasa a ese pibe es absolutamente diferente que si citás a la madre, a la abuela, al del centro de salud o lo que sea. Que si vos salís al barrio y ves la dinámica barrial y entendés las relaciones y lo pensás al pibe desde la particularidad decimos nosotros. Qué pasa con los pibes en ese barrio, la cultura de los jóvenes en esos barrios, los hábitos de consumo (Fragmento de entrevista de Lidia).

La tarea de poder visualizar las dimensiones que se presentan en la práctica, las dinámicas barriales e institucionales, identificar las manifestaciones de la cuestión social y recrear estrategias de abordaje de las problemáticas identificadas o de las demandas que el Centro de prácticas realiza a los/as estudiantes diferentes planos de mayor complejidad que permitan entender. Sumaría lo que una de las entrevistadas subraya:

- El término territorio se establece desde los '90 en adelante, sin hacer una discusión teórica soy crítica del endiosamiento del territorio y del endiosamiento de la categoría, porque en realidad la categoría surge, es muy controvertida, porque surge para dar cuenta de un espacio que está reservado a la participación política de los pobres en el espacio del territorio.

El territorio es la negación de la participación política de los sectores con los que nosotros trabajamos, el usuario de políticas sociales en la política con letras mayúsculas, es un espacio de confinamiento digamos de la práctica política de los sectores populares (Fragmento de entrevista de Lidia).

Al tres llegamos con una carga que atraviesa todo el documento que tiene que ver con las decisiones que las docentes de Trabajo Social III sostuvieron para pensar y definir la práctica. Medida por miles de elementos, algunos ya puestos en juego en este texto, y otros que quiero resaltar sobre el

esfuerzo de encontrar *Territorios dentro de las aulas*. La relegación de la práctica en la formación se asemeja a la relegación que tienen dichos barrios al centro y la tensión de poner como eje de la formación a la práctica territorializada, resistiendo a la tendencia de cursadas atiborradas y desarticuladas de la experiencia que *solicitan* las asignaturas del Trayecto formativo de Formación Disciplinar de índole metodológicas, es decir, los Trabajos Sociales. La docencia a veces se trata de intencionar, de apostar a lo que parece que no podría funcionar, se apuesta en una incertidumbre sobre lo que va a pasar pero que estamos seguras que es el camino a seguir.

Entre talleres temáticos y talleres territoriales

La configuración de los talleres por territorio estuvo pensada estratégicamente queriendo potenciar las intervenciones que se desarrollan en un espacio determinado y el impacto propositivo para con los Centros de práctica, característica que asume determinada posición sobre el aporte concreto de la universidad a la comunidad. De allí el desafío de corresponder con los objetivos propuestos por la materia en los procesos formativos en un escenario multifacético de experiencias en prácticas en Escuelas, Juegotecas, Comedores Comunitarios, Centros de Atención Primaria de la Salud, Organizaciones de Productores, entre otros, pertenecientes a un mismo territorio y en el mismo espacio de taller.

- Las fortalezas me parece que son la de la articulación de procesos. Nosotros entendemos que dentro de un territorio hay por lo menos tres o cuatro procesos diferentes con lugares de anclaje diferente. Se supone que la lectura acerca de cómo se caracteriza ese territorio van a ser similares, se supone, esos cuatro espacios- Centros de práctica, con la cual arribaríamos a un diagnóstico social similar o análisis de situación similar que nos permita pensar estratégicamente líneas de acción que reviertan esa situación que hay que modificar que lanza ese análisis de situación (Fragmento de entrevista de Carla).

En ese taller con esas características la posibilidad de diseñar estrategias de abordaje y conducir la práctica construyendo su propio marco conceptual en la problematización de la experiencia que evoca una tarea compleja:

- La del territorio es la materialización o es la concreción operativa de la relación porque que sea por territorio no significa que no organice en determinados momentos las temáticas, las problemáticas, o que aun así insertos en un espacio que llamamos territorio, que no es solo el lugar mapa, las calles, sino en esa trama de relaciones de un modo de resolver, de visiones, no anula la responsabilidad que nosotros tenemos de ir pensando algunas cuestiones en su configuración de campo problemático para su abordaje por su tratamiento especial, específico, por los recursos, etc. (Fragmento de entrevista de Leonor).

En cuanto a obstáculos se visualizan dificultades para definir las líneas de acción y problematizar las prácticas en diálogo con la teoría de una manera más efectiva e inmediata. En la supervisión de los procesos de intervención sucede, con frecuencia, que emerge la demanda por parte de algunos/as estudiantes de solicitar *la* receta para poder actuar en la práctica. La tematización del taller facilitaría la inmersión de los/as estudiantes en un campo específico de conocimiento, las docentes podrían brindar un cuerpo teórico más consolidado en torno al tema, que corresponde con su taller, que habilitaría canales a la conceptualización de cada proceso. Aún así en una práctica territorial las tematizaciones estarán guiadas por las intervenciones y por las variables que supongan el encuentro con otros grupos en el mismo espacio geográfico y pedagógico.

- Y que al mismo tiempo el desarrollar esa posibilidad de aproximarse a una temática le posibilite en otro momento de su formación o ya de su ejercicio aproximarse a otras no sé si soy clara con lo que quiero decir. Sí me parece importante reconocer la multiplicidad de temas y problemas con las cuales intervenimos los Trabajadores Sociales hay

mucho desarrollo sobre todo en algunas temáticas más que de otras. Entonces está bueno que uno pueda acercarse a alguna de esas temáticas y acercarse, conocerlas con algo más de profundidad pero pensadas desde una lógica de una especificidad que nos corra de una mirada de la perspectiva de la totalidad y por otro lado pensando que son estudiantes que están transitando su tercer año de la carrera no pensar la temática en tanto especialización sino como elemento que les permita desarrollar determinados procesos de intervención porque nosotros digamos acercarnos a determinados temas es lo que nos permite construir argumentos para llevar adelante procesos de intervención. En ese sentido ese acercamiento temático tiene que posibilitarnos pensar y llevar adelante procesos de intervención (Fragmento de entrevista de Celeste).

Ellos serán quienes a partir de su línea de acción recuperen categorías conceptuales que aporten al análisis del entramado social. En dónde *Salud* se puede pensar en un Comedor comunitario o *Género* en una Escuela Secundaria y así ver cómo las improntas de cada experiencia nutren los alcances del conocimiento de un mismo territorio.

“De acuerdo al ámbito del que se trate (salud, educación, vivienda, justicia, etc.) o a la temática (vejez, infancia, juventud, diversas situaciones de pobreza, desnutrición etc.) las problemáticas emergentes surgen del análisis de necesidades y demandas de la población con quienes se desarrolla la intervención y de las instituciones a las cuales se vincula la profesión. El Trabajador Social, en estos contextos, posee un rol técnico específico tanto en experiencias colectivas como en situaciones individuales y familiares. En espacios colectivos, ya sea en organizaciones barriales, comunitarias, asociaciones civiles, ONGs, instituciones intermedias, etc., busca fortalecer la organización apostando al crecimiento y autonomía de las mismas. Con técnicas de trabajo específicas, promueve el reforzamiento del propósito de la organización, favoreciendo la horizontalidad de procesos comunicacionales de tipo democráticos”. (Escuela Superior de Trabajo Social, 2005)

Igualmente esto supone un desarrollo y una dinámica de las docentes que abarquen las expectativas que se proponen, ofreciendo material teórico que pueda aportar en dicho proceso. La materia se pone metas ante los

alcances de la práctica y para la producción de conocimiento de lo territorial. Podríamos pensar en tres momentos claves:

Uno de reconocimiento institucional y territorial, contextualización y recuperación histórica. Para esta etapa los estudiantes en forma grupal y con la elección del Centro de prácticas deben confeccionar un primer documento: hoy Cartografía Social, anteriormente Relevamiento de la Realidad Local (Pérez Torrecilla, 2000). Un segundo momento de delimitación de las líneas de acción y definición de las demandas de intervención de la institución hacia las prácticas, condensado en otro documento: Proyecto de Intervención. Por último, que contiene a los anteriores, la recuperación analítica de la intervención en el Informe Integrador Final.

Quisiera detenerme en el primer punto Cartografía Social. Entre las reformulaciones que se fueron dando a partir de la propuesta territorial la más reciente tiene que ver con el primer acercamiento de los estudiantes al barrio, a la historia y a los demás Centros de Práctica y diversas instituciones que componen un *Gorina*, por ejemplo.

El relevamiento de la realidad local que solicitábamos para que se acercaran al *Barrio* tenía limitaciones para pensar en clave territorial. Lo más significativo en el documento que se entregaba era la recopilación minuciosa de información. Si hay dos grupos en *Gorina* el relato se repetía, deteniéndose en innumerables detalles de fechas y nombres que poco hablaban de una contextualización y representación de la particularidad de dicho territorio.

En el año 2014 se evaluaron los alcances y limitaciones de los trabajos que se realizaban sobre los territorios asumiendo el desafío de complementar la propuesta con la cartografía social. Esa decisión trajo resultados inesperados en la oportunidad de explorar el territorio a través del mapeo y la construcción de un texto que lo acompañara. A diferencia de otros años vimos que los estudiantes recuperaban la dinámica barrial, los vínculos entre instituciones, los diálogos entre vecinos, las historias contadas y algunas vivencias novedosas. El instrumento de relevamiento de la realidad local se cristalizó en su implementación y se configuró como una herramienta en el sentido tradicional de la metodología. Sin embargo la cartografía social, inscripta es una estrategia de educación popular, promovió la dinámica de conocimiento de la realidad.

Asimismo los/as mismos/as estudiantes de un taller comenzaron a registrar en sus mapeos a Centros de Práctica de la materia y de las demás Trabajos Sociales, como así también de otros espacios de anclajes territoriales de la misma universidad o de otras organizaciones. En su dimensión política se sugieren tensiones que aparecen en las configuraciones territoriales y en las delimitaciones geográficas/ locales que dispone la intervención del Estado y la implementación de políticas sociales.

“La Escuela Superior de Trabajo Social en la medida que forma profesionales que trabajan con la cuestión social y adquieren competencias para participar en el diseño, y ejecución de políticas sociales y, siendo éste un área de vacancia no cubierta por la Universidad, considera de suma importancia la creación del Centro de Estudios de Política Social y la Carrera de Especialización en Políticas Sociales, para lo cual se están elaborando los proyectos respectivos. Dicho proyectos nos permitirán, por un lado afianzar las investigaciones que aporten a la construcción del campo de las políticas sociales para la provincia y, por otro nos posibilitará constituimos en una referencia autorizada sobre las políticas sociales y la cuestión social para la relación de la Universidad con el sector público estatal y con las organizaciones de la sociedad civil”. (Escuela Superior de Trabajo Social, 2005)

El texto como el territorio y el contexto como la dinámica de taller

La cartografía social parte del relato colectivo, de la historia transmitida oralmente, de las rugosidades de los espacios, de la manera de transitar y de reconocer lo propio, lo ajeno y lo compartido. Cuando se realiza una cartografía se explica y se consensua con otros/as el dibujo que se va recreando. La palabra motoriza el trazo en el dibujo, el intercambio entre individuos se representa en los horizontes que se grafican, en colores que marcan temas y en los iconos plasmados, generando imágenes colectivas del territorio deseado (Rosso, 2018). La construcción que se genera en el mapeo colectivo restituye elementos de la historia y de los acontecimientos que no se conocen, se generan textos a través de diferentes verdades y experiencias que se complementan o se oponen, propias de las realidades que atraviesa un territorio.

Ahora bien, la cartografía social le permite al Trabajador Social conocer y explorar el territorio en el que va a intervenir, una metodología participativa para conocer dimensiones de la dinámica barrial/territorial en torno a prácticas culturales, religiosas, económicas y políticas, entramados, disputas, violencias, intervenciones de instituciones y de políticas sociales, estrategias de sobrevivencia, de crianza y de cuidado, redes y recorridos que la comunidad realiza o compone en torno a los problemas que se le presentan en la vida cotidiana:

- Porque pensar lo territorial es pensar lo productivo, lo cultural, es pensar lo educativo, es pensar su propia historia, es pensar ese territorio situado en un espacio más amplio que lo contiene, lo contiene pero al mismo tiempo permite entender qué tiene de particular ese territorio en relación a otros. Entonces nosotros podemos pensar lo territorial desde ahí, también lo territorial incluye esa dimensión cultural y ese territorio como un espacio que no es un espacio homogéneo y es parte de entender ese territorio poder develar qué conflictividades están ahí presentes, de dónde devienen. Todas cuestiones que son fundamentales si nosotros queremos intervenir allí (Fragmento de entrevista de Celeste).

Para que la cartografía permita explorar el territorio se deben desplegar mecanismos comunicacionales con quienes la construyo y de esta manera develar el texto que contiene el mapeo. Se les solicita a los equipos de las prácticas de formación profesional que confeccionen una cartografía social sobre el territorio donde están trabajando.

“La cartografía social se presenta como una nueva oportunidad de aplicación de formas de conocimiento y posibilidades de intervención social a nivel local. Hacer mapas sirve para agilizar la reflexión colectiva a la hora de pensar el territorio compartido, descifrando las conexiones entre las problemáticas a fin de cuestionarlas y elaborar alternativas de resistencia, organización y cambio” (Rosso, 2018).

La cartografía social supone un momento preparatorio para la propuesta de intervención en los Centros de Práctica, insumo que permitirá

tomar decisiones y definir las líneas de acción de cada equipo. *“También nos preguntamos sobre qué era lo que intentábamos representar, si lo que tiene que ver con la totalidad de las relaciones del barrio o las que tienen que ver con La Casita. Es decir, nos hicimos la pregunta ¿es una cartografía social de La Casita y sus relaciones o es una cartografía social del barrio y de Gorina? Nos decidimos por la segunda opción”* (Relato de la primera etapa de la cartografía social del grupo de Gorina, año 2014 inicio de la implementación de la cartografía como trabajo práctico en la asignatura). En ese año trabajábamos con mi compañera de taller sobre diferentes soportes audiovisuales y literarios para explorar esta nueva estrategia metodológica de la cual sabíamos poco y nos obligaba a ir variando materiales que nos permitiera explorarla.

Apelamos a lecturas que nos habilitaran para construir ese relato sobre el territorio complejizando las maneras de describir sobre lo que observamos y vamos conociendo, de generar escritos representativos de la realidad de la cual también somos parte tanto estudiantes como docentes. También nos obligaba a escribir textos que anticiparan las consignas:

“Acerca de los textos y la cartografía.

Hace un tiempo venimos pensando cómo la cartografía supone un relato. Estamos pensando en los diversos relatos que pueden aparecer en el barrio. Y en el “retrato” de cada práctica. Por eso será un insumo la cartografía. Es una cartografía acompañada por un relato que ustedes irán encontrando como parte de un momento particular de sus prácticas. El proyecto de intervención tiene en cuenta más elementos.

Los textos que sumamos tienen la intención de que ustedes puedan observar-leer-pensar cómo se relata un espacio determinado, una población determinada.

Un Centro de práctica puede ser un punto de partida para pensar un espacio y las relaciones que se expresan en el mismo. Estamos hablando de un territorio. De un lugar por el que vienen transitando. Y ese tránsito implica la reflexión e implica una lectura diversa, dinámica, abierta y velada del lugar.

La cartografía es un instrumento grupal. Por lo tanto, el relato que se construye es colectivo”. (Pesclevi y Barletta, 2013)

En ese mismo año la cartografía social tenía como condiciones de entrega común para todos los talleres que fuera un trabajo grupal por territorio con la aclaración de dos centros de práctica considerando como relevante que

tuvieran que articular y construir con otros grupos para su elaboración, algo que rompía con lo que veníamos solicitando. En una cita al pie se dejaba leer:

“El Territorio es una geo- referencia donde se cruzan diferentes aspectos como la historia compartida, la clase social, los modos de pensar y vivir; es el ámbito donde sucede la vida cotidiana de los sujetos y la resolución de sus necesidades a nivel institucional y comunitario.

“Puede ser entendido como una construcción social que se desarrolla a partir de las significaciones y usos que los sujetos construyen cotidianamente, a partir de historias comunes, usos y sentidos... Es el lugar donde la identidad y la pertenencia son construidas como fundamentos de la cohesión social, ya que éste es habitado por la memoria y la experiencia.” (Carballeda en Diez Tetamanti, 2012, p.27)

Allí comenzaron a surgir diferentes debates sobre qué es un mapa colectivo, cuándo realizamos cartografías sociales, mapear por mapear no lleva a ningún puerto, sin la intervención lo que se mapea para qué se hace y para quién es, qué sucede con los grupos/comunidades cuando se utiliza esta técnica. También aparecieron recetas y manuales, estilos para encarar la actividad, recorridos diferentes entre nosotras para encontrarle la vuelta a esta iniciativa.

No es practicar a ser trabajadores sociales, tampoco es investigar y diagnosticar los fenómenos de la realidad para dar solución a los problemas que aquejan a una comunidad, implica proponerles a las/os estudiantes que exploren en los territorios e instituciones, que investiguen y se hagan preguntas, que conozcan su historia, que reconstruyan la demanda para pensar en la intervención, que desarrollen la escucha y se encuentren abiertas/os a ser modificadas/os por las experiencias.

Los proyectos que se realizan en la práctica se corresponden con un requerimiento inicial de intervención consensuado y pautado entre las/os referentes de los Centros de Práctica y las docentes del taller. Con esto quiero resaltar en que preexisten acuerdos para abordar ciertas temáticas o problemas que se identifican en la comunidad, en el marco de una cursada, con la claridad de que la presencia de estudiantes en los territorios trae aperturas de trabajo para las/os que sostienen esos espacios aunque a veces incipiente que inciden en sus realidades.

Reflexiones finales

Transitamos a las apuradas intentando cumplir con la agenda académica y llegar con lo propuesto para cada año moldeando nuestra práctica docente en el devenir de acontecimientos, reproduciendo compulsivamente secuencias didácticas, refritamos propuestas pedagógicas y sorteamos emergentes a los *ponchazos*. Pertenecemos a una facultad con espíritu *problematizador* y aún así se nos pasan innumerables cuestiones que podrían aportar a procesos más enriquecedores y menos automáticos. Esta estrategia de sistematización del *taller por territorio* nos encontró argumentando sobre instancias que condicionan nuestra práctica docente que no necesariamente nos habíamos cuestionado. Incluso nos permitió reconocer aquellos fijismos de decisiones lejanas que definen actividades y/o propuestas ofrecidas a los/as estudiantes asumidas como verdades dadas, que se sostienen sin lugar a la confusión.

Entonces, las entrevistas se constituyeron como oportunidades para reflexionar en conjunto sobre lo que hacemos, hacer *consciente* el lugar político que ocupamos y reconocer el perfil profesional que forjamos. La sistematización que realicé nos permitió encontrarnos y preguntarnos ¿por qué hacemos lo que hacemos? Darnos el tiempo de encontrar la respuesta más representativa de lo que pensamos como cuerpo docente, como definición política del enseñar.

Por lo tanto, fuimos develando prácticas naturalizadas y dando lugar a la reflexión colectiva definiendo nuestras apuestas en el ejercicio de la docencia e inquietudes. Pudimos poner en juego lo que en el territorio transcurre, deshilvanando los atravesamientos que la realidad nos presenta y develar las estrategias que implementamos para potenciar los proyectos de intervención que se van recreando en los Centros de práctica, que reconocemos como recurso para la comunidad y para la institución que nos recibe. Trabajo Social III tiene un dispositivo muy pensado, muy preparado para el movimiento de la realidad, una relación con la realidad muy imbricada, con las coordenadas propias de la academia.

En la articulación de categorías conceptuales que se fueron concatenando en la extensión de este trabajo en el que aparece una y otra vez

la *subalternidad* de la práctica para constituirse como espacio de formación y de conocimiento, la *subalternidad* del taller con respecto al teórico y el práctico, la *subalternidad* de la práctica con respecto a otras materias, la *subalternidad* de la práctica en cuanto a las elecciones y dedicación de los/as estudiantes por encima de otras materias y/o exigencias académicas y la *subalternidad* de la intervención sobre su proceso de profesionalización.

He arribado a la idea de que la práctica en la formación de grado, incluso en otras disciplinas que también intervienen en la realidad, favorecería a la reflexión sobre la función social que cada uno/a desempeña en la vida de los/as sujetos/as con los/as que se trabaja; porque se hace necesario, por lo menos para quien suscribe, formar profesionales críticos que aporten a las discusiones éticas, políticas, ideológicas, filosóficas y epistemológicas en los proyectos de cada colectivo. La extensión universitaria que en algunas Unidades Académicas aparece o tensiona como la experiencia formativa que salda dicha vacancia en los currículos y permite a estudiantes que estuvieran interesados e interesadas de experimentar una práctica concreta. En la Unidad académica que se realizó la presente sistematización y en particular en Trabajo Social III ha operado como un canal para consolidar proyectos iniciados en la práctica de formación.

En éstos últimos años la facultad de Trabajo Social comienza a desplegar dispositivos de articulación entre las materias metodológicas buscando que se establezcan encuentros interniveles, así como también se comienzan a generar espacios de intercambio entre referentes y docentes supervisores de la práctica, ya no de manera espontánea (o individual), sino impulsado por la gestión del Área de Trabajo Social y la Secretaria Académica, entre otros. En la misma línea se van diseñando programas a nivel institucional que acompañen ese diálogo sesgado entre la práctica y la teoría, conjugando proyectos de investigación y extensión que supongan articulación con varias materias y que las materias metodológicas propongan lo ejes temáticos recurrentes de la práctica.

En este contexto de ajuste y de crisis económica que impacta tanto a la universidad como al territorio, ya registrado por este TFI como un momento clave para la práctica. Fuimos arribando a la idea que la práctica demuestra una acumulación y un recorrido que le permite continuar, a pesar de las

medidas de fuerza en el que la realidad apremia, pero que su estructura sólida nos enseña nuevos caminos, nuevas configuraciones que podrían ser transformadores para los momentos de mayor estabilidad. En momentos críticos la práctica rápidamente operó como un aglutinante del proceso pedagógico, el proceso de enseñanza- aprendizaje y se visualizaron estrategias que contuvieron al resto de las materias. En dichos momentos el colectivo docente expresó que *la práctica no se detiene* y todas las asignaturas se reconfiguraron para estar a disposición de lo que la intervención requería. Entonces, en un suceder regular, de regularidad académica, la práctica acumula, aunque no tenga la relevancia manifiesta, porque luego cuando hay situaciones disruptivas está presente. Aunque no tenga una situación de relevancia a nivel del proyecto de formación está preparada. ¿Será, entonces, esta coyuntura una nueva oportunidad para que la práctica despliegue su potencial y pueda proponernos otras intervenciones y renueve las expectativas de las y los actores/as institucionales? ¿podrá la coyuntura involucrar a los y las docentes a acompañar los procesos, por más que no fueran del taller, eliminando las barreras de los compartimentos que la academia forzó?

Este escrito hizo foco en resaltar las implicancias que las docentes del taller tienen en su desempeño durante el año. Son ellas las que deben asegurar que las prácticas se puedan desarrollar, para lo cual se deben realizar innumerables contactos con los y las referentes/as, encuentros entre estudiantes y docentes por fuera del espacio del taller, en articulación con otras materias de otros niveles y el despliegue de estrategias comunicacionales y de intercambio entre el territorio y el aula, sin dejar de lado lo que en la materia acontece en el plano formal sobre contenido teórico ya dispuesto y sumado a la incorporación constante de textos que la realidad indica que se debe tener en cuenta. A todo ello, con perspectiva de totalidad, los espacios de los talleres despliegan proyectos políticos e ideológicos contruidos con los Centros de práctica y con esas comunidades en las que decidimos que las prácticas se hagan presentes.

La transformación multidimensional de un/a sujeto/a en un proceso de formación va a verse en ese proceso de síntesis que supone la práctica. Dicha implicancia de quien interviene, en este caso mediado por estudiantes, y lo que la práctica significa en los territorios, incluso siendo muchas veces defectuosa,

con grandes obstáculos, pero habilitadora y propositiva reconociéndose como expresión del Estado y cuya implicancia, nuevamente, debe comprometer a quienes la desempeñen para llevar adelante procesos que aporten a las resistencias y luchas que allí se dan. Se vuelve difícil para las y los estudiantes que quieren pensar en continuidades de la práctica lográndolo, algunos/as, sumándose a proyectos de extensión que preexisten a las mismas o por encontrar espacios de militancia en dichos espacios territoriales.

Nuevamente intentamos establecer otras redes e intercambios incluso en los espacios confinados a letrados como congresos y jornadas invitando a participar a los/as sujetos/as de los territorios. Revisamos los escritos que solicitamos como trabajos prácticos para varios fines: el intercambio con los centros de prácticas, construcción de relevamientos y cartografías sociales para las instituciones que pudieran ser insumo para futuras intervenciones o reclamos a organismos estatales; aportamos a transformar los informes finales en ponencias o publicaciones para que sus autores/as puedan debatir y disputar sentido en espacios por fuera de la facultad.

Esta sistematización nos llevó a reconocer que ofrecemos experiencias urbanas y rurales novedosas de inserción laboral de los/as trabajadores sociales saliendo de los lugares comunes o más conocidos para aquellos/as que transitan la carrera. Sostenemos una formación que rompa con los estándares comunes intentando de no amoldar empleados del sistema educativo, judicial, de salud o niñez, sino habilitar a garantizar una formación crítica y generalista con una mirada de totalidad y siendo consientes (nosotras) de promover *profesionales que no se atornillen a los escritorios* ni se acomoden a los requisitos de la institución que los contiene.

Que sean capaces de romper los muros de la institución, que encuentren en un sujeto una red, historias y tramas en las cartografías sociales, que puedan anudar los problemas de la vida cotidiana con las refracciones de la cuestión social para determinar las estrategias para su proyecto de intervención. Que puedan hablar muchas lenguas para entender a cada sujeto social que compone la dinámica de la realidad, que su escucha sea amplia y atenta, cuidadosa con lo que el/la otro/a cuenta, llegar a su historia con preconceptos pulidos y deconstruidos, reconocer la visión que tienen sobre el problema que se enuncia para encontrar conjuntamente soluciones, salidas

o redes reconociendo las dimensiones y alcances de la intervención profesional. Que puedan preguntarse y generar mediaciones, investigar e interpelar a la teoría social, ser intelectuales críticos renovando los debates en el colectivo profesional. Armar equipos de trabajos interdisciplinarios que puedan ver integralmente la realidad en la cual intervienen.

Claramente no es que el territorio asegure que las y los estudiantes que cursen Trabajo Social III vayan a tener esa formación enunciada, pero por lo menos promueve a éstas/os y las docentes a tener otros registros sobre la realidad y sobre la práctica. En la confección de este trabajo final se pone en juego la cartografía social como metodología participativa que resulta síntesis adecuada para que las y los estudiantes pudieran ver- mapear- graficar- dibujar- entender el territorio donde realizan la práctica y, por ende, el territorio que está demarcado y contenido por el taller que transitan.

Se repetía, entre nosotras, la idea de que la propuesta de prácticas que tenemos es *riesgosa* ya que apuntamos a que las mismas sean capaces de generar movimientos, por más pequeños que parecieran, en favor de la restitución de derechos en la comunidad con la que trabajamos. Para ello que las mismas sean territoriales supone que si cada equipo de trabajo tracciona en pos de mejorar los derechos vulnerados, construyendo alternativas en los centros de prácticas para afrontar las refracciones de la cuestión social, en iniciar un camino de problematización de lo que acontece en la vida cotidiana y visualizar algunos canales estratégicos que sean los tendientes a contribuir a la realidad, éstas prácticas de formación profesional tienen un potencial de transformación de la realidad que es inmenso.

La cartografía social vino a materializar el sentido que da la concepción territorializada de la intervención para el Trabajo Social en que debiera ser ineludible pensar cualquier institución u organización escindida del territorio. La perspectiva de totalidad compone una manera de pensar la realidad reconociendo que aquella institución es hablada, es determinada por ese territorio y que, a su vez, esa institución compone y condiciona lo que en ese territorio sucede. Por lo que el sentido político y ético que le proporciona la dimensión de territorialidad al dispositivo del taller de la práctica propone un profesional del Trabajo Social, inscripto en una institución, incluso en las

instituciones más cerradas, en el que no pueda perder de vista al territorio para intervenir en la realidad social.

Bibliografía

ABARCA, A. (s/d). *La práctica docente en la formación*. Escuela Normal Superior “Fray Justo Santa María de Oro”, San Juan, Argentina.

ARNAUS, R. (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En: *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes

ATAIRO, D. y CAMOU, A. (2014). La democracia en el gobierno universitario. Cambios estatutarios en universidades nacionales argentinas (1989-2013). En: *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*. Buenos Aires: NIFEDE-UNTREF.

BARLETTA, P. (2018). El territorio, una propuesta de intervención para las prácticas de formación de las/os trabajadoras/es sociales. En: Cavalleri, S.; Pantanali, S. y Pérez Torrecilla, S. comps. *Procesos de intervención en Trabajo Social. Aportes a la formación y ejercicio profesional desde una perspectiva crítica*. La Plata: Edulp.

BRÁNCOLI, J. (2006). El barrio como nueva fábrica. Acción colectiva en el territorio. En: *Revista Escenarios*. La Plata: Facultad de Trabajo Social.

BRENES MUNDLY, A.; BURGUEÑO PEREYRA, M; CASAS GORGAL, A; MACHADO MACELLARO, G; ROCCO, B; ALVAREZ, M y MUSTO, L. (2017). Sujetos colectivos, Integralidad y Trabajo Social. En: *X JIDEEP*. La Plata: Facultad de Trabajo Social.

BRUNNER, J. y FLISFISCH, Á. (1983). La profesionalización académica tardía. En: *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Santiago de Chile: FLACSO.

BULICH, A.; SALA, D. y TANCREDI, A. (2012). La supervisión de la práctica docente como espacio de reflexión, capacitación y construcción colectiva. En: *Revista de Trabajo Social*. Año 5 - N° 7 Volumen 4. Tandil, UNCPBA.

CAMILLONI, A; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.

CASSÍS, A. (2011). Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad. En: *Compás Empresarial*, vol. 3, n°5. Cochabamba: Universidad Privada del Valle.

CÁTEDRA TRABAJO SOCIAL III (2014). *La cartografía de un lugar y sus relatos. Acerca de las prácticas de formación profesional y el territorio de Berisso*. La Plata: Facultad de Trabajo Social.

CATEDRA DE TRABAJO SOCIAL III (2015). *Berisso. Acerca de las prácticas de formación profesional*. Colección Territorios N°1. Disponible en <http://www.slideshare.net/saladaniela/coleccin-territorios-n-1-berisso>

CATEDRA DE TRABAJO SOCIAL III (2016). *Ensenada. Acerca de las prácticas de formación profesional*. Colección Territorios N° 2. Disponible en <http://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/sites/6/2016/11/N-2-Ensenada.pdf>

CAVALLERI, M. S.; PANTANALI, S. y PÉREZ TORRECILLA, S. comps. (2018). *Procesos de intervención en Trabajo Social. Aportes a la formación y ejercicio profesional desde una perspectiva crítica*. La Plata: Edulp.

CIFUENTES GIL, R. M. Trabajo social: integración metodológica, sistematización e interdisciplinariedad. *IV Congreso Internacional de Trabajo Social: Trabajo Social y transdisciplinariedad en el siglo XXI*. Universidad Autónoma de Juárez, división multidisciplinaria en Nuevo Casas Grandes, Programa de Licenciatura en Trabajo Social, Academia de Trabajo Social.

CONTRERAS DOMINGO, J. y PÉREZ DE LARA, N. (s/d). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Ediciones Morata.

COSCARELLI, R. (2010). El proyecto educativo y la Institución. Curriculum y proyectos. Mimeo.

CRUZ, V. (2013). *Las prácticas de formación profesional en Trabajo Social: un dispositivo de interpelación pedagógica*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

DABAS, E. (1993). *Red de redes. Las prácticas de intervención en redes sociales*. Buenos Aires: Paidós.

DABAS, E. y NAJMANOVICH, D. (s/d) *Una, Dos, muchas redes: Itinerarios y afluentes del pensamiento y abordaje en redes*. Disponible en <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Red%20de%20redes.pdf>

DAVINI, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

DAVINI, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

DE SOUZA SANTOS, B. (2012). La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. En: Ramírez, R. coord. *Transformar la Universidad para transformar la Sociedad*. Quito, Ecuador: SENESCYT.

DIEZ TETAMANTI, J.M.; ESCUEDERO, H.B. (2012). *Cartografía social. Investigación e intervención desde las Ciencias Sociales, métodos y experiencias de aplicación*. Editorial Universitaria de la Patagonia.

EDELSTEIN, G. (1996). Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico. En: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

EDELSTEIN, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. En: *Revista Alternativas*. AÑO VII- N° 26. San Luis: Argentina.

EDELSTEIN, G. y LITWIN, E. (1993). Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículum universitario. *Revista argentina de educación*. Año 11 no. 19.

FERNÁNDEZ, I BARRERA, J. (s/d) *Características del supervisor de prácticas de trabajo social en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Barcelona.

GAGNETEN, M. y COLOMBO, G. (2016). Construcción colectiva de conocimientos: una propuesta. En: *Contenido. Cultura y Ciencias Sociales*. Número 7.

GALAR, S. (2018) “¡Los pibes no leen! Y un buen sociólogo debe leer”. *Sistematización de una experiencia de intervención didáctica sobre las prácticas de lectura en estudiantes de Sociología*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

GARCÍA LÓPEZ, T. y CANO FLORES, M. (s/d). El FODA: una técnica para el análisis de problemas en el contexto de la planeación en las organizaciones. Disponible en <http://www.prolades.com/historiografia/docs/FODA.pdf>

GONZÁLEZ, S. (s/d). *Producción de conocimientos y posicionamiento de los dispositivos de sistematización e investigación en el campo profesional y en la formación profesional del Trabajo Social*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

GUERRA, Y. (1999). Elementos para la comprensión de la instrumentalidad del Trabajo Social. En: *Boletín Electrónico Surá #30*. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica.

GUERRA, Y. (2003). Instrumentalidad del proceso de trabajo y Servicio Social. En: *Servicio Social crítico*. San Pablo: Cortez Editora.

GUERRA, Y. (2013). El proyecto profesional crítico: estrategia de enfrentamiento de las condiciones contemporáneas de la práctica profesional. Disponible en: <https://catedralibrets.files.wordpress.com/2014/03/guerra-y.pdf>

HARVEY, D. (2007). La teoría marxiana del Estado. En: *Espacios del capital. Hacia una geografía crítica*. Madrid: Akal.

HERNÁNDEZ, A. M. (2009). El Taller como dispositivo de formación y de socialización de las practicas. En: Sanjurjo, L. coord. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

IAMAMOTO, M. (2000). La metodología en el Servicio Social: lineamientos para el debate. En: Borgianni, E. y Montaña, C. orgs. *Metodología en Servicio Social. Hoy en debate*. San Pablo: Cortez Editora.

JARA HOLLIDAY, O. (2006). La Sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano – una aproximación histórica. En: *Revista La Piragua*, No. 23. Ciudad de México: Consejo de Educación Popular de América Latina.

JARA HOLLIDAY, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Bogotá: CINDE.

JARA, O. (2001). Dilemas y desafíos de la Sistematización de Experiencias. *Seminario ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña*. Cochabamba.

KLEFBECK, J. (1995). Los conceptos de red y los métodos de abordaje en red. En Dabas, E. y Najmanovich, D. *Redes, el lenguaje de los vínculos*. Buenos Aires: Paidós.

KOSIK, K. (1990). *Dialéctica de lo concreto*. Méjico: Grijalbo.

LITWIN, E. (2008). El oficio del docente y la evaluación. En: *El oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

LUDI, M. (2014). Notas para pensar el espacio curricular ligado a prácticas pre-profesionales en Trabajo Social. En: *Debates y proposiciones de Trabajo Social en el marco del Bicentenario*. Universidad Nacional de Entre Ríos.

MALLARDI, M. (2014). La intervención en Trabajo Social: Mediaciones entre las estrategias y elementos táctico-operativos en el ejercicio profesional. En: MALLARDI, M. comp. *Procesos de Intervención en Trabajo Social. Contribuciones al ejercicio profesional crítico*. La Plata: Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

MARTINELLI, M. (2001). Un nuevo mirar para la cuestión de los instrumentales técnico-operativos. En: AAVV *El diagnóstico Social. Proceso de conocimiento e Intervención Profesional*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

MORANDI, G. (1997). *La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas*. 2° Jornadas de Actualización en Odontología. La Plata: Facultad de Odontología, UNLP.

OLIVA, A. (2007). *Trabajo Social y lucha de clases. Análisis histórico de las modalidades de intervención en Argentina*. Buenos Aires: Imago Mundi.

PÉREZ TORRECILLA, S. (2000). *Pauta de relevamiento de la realidad local*. Documento de cátedra. Facultad de Trabajo Social. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

PÉREZ TORRECILLA, S. (2001) *La práctica en la cátedra Trabajo Social III: Una recuperación histórica*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

PÉREZ TORRECILLA, S.; CHILLEMI, A.; BULICH, A.; TANCREDI, A.; SALA, D., CABAÑEZ SILVA, M.; GALVAN, V. (2012). Prácticas de formación y prácticas de extensión: Un diálogo posible. En: *Revista de Trabajo Social Plaza Pública*. Año 5, N° 8, Diciembre. Tandil: UNCPBA.

PÉREZ, S. y LEGARDÓN, S. (1995). *Formación profesional*. La Plata: Escuela Superior de Trabajo Social de la UNLP.

PONTES, R. (2004). Mediación: categoría fundamental para el trabajo del asistente social. En: Borgianni, E. y Montaña, C. *Servicio Social crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. San Pablo: Cortez Editora.

PUIGGRÓS, A. (1993). *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Buenos Aires: Paidós.

RISLER, J. y ARES, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.

ROSSO, I. (2018). *Buenos Aires indígena: cartografía de lo invisible*. Tandil: Editorial UNICEN.

SALA, D. (2014). *Evaluemos sin miedo. Propuesta de un sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, en las prácticas de formación profesional, de la Cátedra de Trabajo Social III*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

SAMANIEGO GARCÍA, J. (2016). Hacia una Cartografía Colaborativa e Insurrecta. En: CATEDRA DE TRABAJO SOCIAL III Berisso. *Acerca de las prácticas de formación profesional*. Colección Territorios N°1. Disponible en <http://www.slideshare.net/saladaniela/coleccin-territorios-n-1-berisso>

SEGURA, R. (2010). La trama relacional de la periferia urbana. La figuración 'establecidos y outsiders' revisitada. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

SEGURA, R. (2015). *Vivir afuera. Antropología de la experiencia urbana*. Buenos Aires: UNSAM EDITA.

SLUZKI, C. (1996). *La red social: frontera de la práctica sistémica*. Barcelona: Gedisa.

SPASIUK, G. y BALMACEDA, N. (2014). Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje en Trabajo Social. *XXI Encuentro Nacional de Trabajo Social*. Posadas: EdUNaM.

Fuentes consultadas:

Área de Trabajo Social (s/d). Documento "Las prácticas de formación profesional. Análisis y propuestas". FTS, UNLP.

Área de Trabajo Social. Documento "Reunión de subcomisión de prácticas". 17/10/07. FTS, UNLP

Cátedra de Trabajo Social III (2001). Propuesta Pedagógica. FTS, UNLP.

Cátedra de Trabajo Social III (2018). Propuesta Pedagógica. FTS, UNLP.

Cátedra de Trabajo Social III (s/d). Programa Talleres de la práctica de formación. FTS, UNLP.

Centro de Estudiantes de la Facultad de Trabajo Social (2012). Documento "Proyecto Institucional de Prácticas de Formación Profesional. Perspectiva de Prácticas Integradas" presentado ante el Área de Trabajo Social. FTS, UNLP.

Comisión inter claustro de Reforma de Plan de Estudios (2010). Documento “Perfil Profesional”. FTS, UNLP. Disponible en www.trabajosocial.unlp.edu.ar

Escuela Superior de Trabajo Social (1989). Plan de Estudios. La Plata, UNLP.

Escuela Superior de Trabajo Social (2003). Documento: Propuestas para el desarrollo del área de prácticas de formación profesional. La Plata, UNLP.

Escuela Superior de Trabajo Social (2005). Documento “Pase a Facultad.” La Plata, UNLP.

Facultad de Trabajo Social (2011). Documento Reforma de Plan de Estudios. Síntesis. UNLP. Disponible en www.trabajosocial.unlp.edu.ar

Facultad de Trabajo Social (2012). Documento Reforma de Plan de Estudios. Síntesis. UNLP. Disponible en www.trabajosocial.unlp.edu.ar

Facultad de Trabajo Social (2015). Plan de Estudios. FTS, UNLP.

PÉREZ, S.; BULICH, A.; TANCREDI, A. y SALA, D. (2012). “Propuesta de la Práctica de Formación Profesional”. Cátedra de Trabajo Social III. FTS, UNLP.

PESCLEVI, G. y BARLETTA, P. (2013) Material didáctico elaborado en el marco del Taller de la Cátedra de Trabajo Social III. FTS, UNLP.

Prácticas de intervención académica (2014). Registro de Clase 24 de abril de 2014. Especialización en Docencia Universitaria, UNLP.