



La escritura de los registros en la formación profesional en Trabajo Social: claves para su elaboración

The writing of records in professional Social Work education: keys to their development

Gabriela Romero

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

gabriela.romero@uner.edu.ar

Resumen: En este artículo se propone compartir algunos *desde donde* pensar el proceso de elaboración de los registros de estudiantes de Trabajo Social que realizan su práctica académica. Para esto, se reconocen los aportes del cruce de los feminismos situados, y los estudios descoloniales, que impulsan el pensar situado, la construcción de una objetividad sin neutralidad, así como una mirada atenta a las desjerarquizaciones y subordinaciones existentes respecto de género, raza, clase.

Además, se retoman los aportes de la antropología, *donde* la observación participante contribuye al necesario proceso de reconstrucción analítica, que se relaciona con la construcción de mediaciones y de una mirada situada; así como nos ayuda a considerar ¿qué registramos? y los propios modos de narración. El principio metodológico del extrañamiento nos posibilita reflexionar acerca de qué distancias son las necesarias, así como las epistemologías feministas nos invitan a dar lugar a las “distancias próximas”.

La distinción entre diario de campo y registro de campo también es tomada de la antropología y, en el marco de la asignatura, nos permite concebirlos como el lugar donde la intervención va tomando forma, así como constituyen una herramienta fundamental que posibilitan que cada estudiante pueda ir construyendo un lugar protagónico de su propio proceso de aprendizaje.

Se realizan algunas sugerencias, para acompañar como docentes el proceso de escritura de los registros, a sabiendas de que no hay recetas sino que se trata de una construcción atravesada por la mirada singular y situada de cada estudiante.

Palabras clave: producciones escritas, registros, intervención profesional, procesos de enseñanza y aprendizaje, epistemologías feministas

Summary: This article proposes to share some perspectives on the process of preparing register for social work students who are completing their academic internship. To this end, we recognize the contributions of the crossing of situated feminisms and decolonial studies, which promote situated thinking, the construction of objectivity without neutrality, as well as a careful look at the existing dehierarchizations and subordinations regarding gender, race, and class.

Furthermore, we revisit the contributions of anthropology, where participant observation contributes to the necessary process of analytical reconstruction, which is related to the construction of mediations and a situated perspective. It also helps us consider “what are we registering?” and narrative modes themselves. The methodological principle of estrangement enables us to reflect on what distances are necessary, just as feminist epistemologies invite us to give place for “proximal distances.” The distinction between field diary and field register is also borrowed from anthropology, and within the framework of the subject, it allows us to conceive of them as the place where the intervention takes shape, as well as constituting a fundamental tool that enables each student to build a leading role in their own learning process. Some suggestions are made to support teachers in the process of writing register, knowing that there are no recipes, but rather that it is a construction influenced by the unique and situated perspective of each student.

Keywords: written productions, register, professional intervention, teaching and learning processes, feminist epistemologies



1. Introducción: La escritura, un proceso colectivo¹

*El acto de escribir lo tenemos tan incorporado a nosotros que al ejecutarlo
no tenemos clara conciencia de lo que estamos haciendo.
Esto nos impide ver al registro escrito como una herramienta
construida en base a reglas y que implica una cierta habilidad para manejarla.
Esta habilidad —como cualquier otra— sólo puede obtenerse a través de entrenamiento.
Y todo entrenamiento conlleva tiempo y práctica.*
Ana Rosato (1999)

En este artículo se propone compartir *desde donde* enseñamos el proceso de elaboración de los registros de estudiantes de Trabajo Social que realizan su práctica académica. Es un trabajo reflexivo en el marco de la estrategia pedagógica de la asignatura “Intervención Profesional e Institucionalidad Social” que se encuentra ubicada en el cuarto año de la Licenciatura de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos. La propuesta parte de una pedagogía de la vivencia estudiantil para su reconstrucción y análisis, como punto de partida para el desarrollo de sus contenidos. Se trata de la enseñanza y el aprendizaje de un oficio, cuya adquisición se produce en la propia práctica y, como señala Vallejos, “se busca que los estudiantes puedan sentirse protagonistas de su propio proceso, que ensayen el ejercicio de la autonomía y puedan desarrollar el ejercicio de una actitud crítico/reflexiva” (2007. p 61)

En este marco, los objetivos generales que se plantean desde la asignatura se refieren a conocer los fundamentos de la intervención profesional y las posibilidades de su ejercicio; interpretar la complejidad de los procesos de institucionalidad social desde un análisis multidimensional; así como fortalecer una actitud crítico-reflexiva con relación a la intervención profesional y a las perspectivas epistemológicas, teóricas, éticas y políticas que la sustentan.

En la dimensión técnico instrumental del proceso teórico metodológico de la intervención profesional, el diario de campo y el registro son fundamentales en el desarrollo de la asignatura. Si bien esta dimensión nos provee de técnicas e instrumentos, es necesario alertar que no se trata de meras herramientas neutras, que se puedan aplicar indistintamente a situaciones diversas, despojadas de los supuestos teóricos y epistemológicos en que fueron concebidas (Travi 2006).

Registrar es una de las tareas/oficio/instrumento, a partir de la cual, la intervención profesional va tomando forma. La escritura de los registros genera muchas expectativas y desafíos, tanto para estudiantes como para docentes. Poder ubicar *desde dónde enseñar*, nos ayudó como equipo docente a construir algunos criterios, que están íntimamente ligados a los modos en que concebimos la intervención profesional.

Para esto, reconocemos los aportes del cruce de los feminismos y los estudios descoloniales, que impulsan el pensar situado, la construcción de una objetividad sin neutralidad, así como una mirada atenta a las desjerarquizaciones y subordinaciones existentes respecto de género, raza, clase. Además, se retoman los aportes de la antropología, específicamente la técnica de la observación participante que contribuye al necesario proceso de reconstrucción analítica, relacionada con la construcción de mediaciones para una mirada situada.

Así también, se aborda la distinción entre diario de campo y registro de campo en el marco de la asignatura. Desde la antropología nos permite concebirlos como herramientas fundamentales que posibilitan que cada estudiante pueda ir construyendo un lugar protagónico de su propio proceso de aprendizaje.

Finalmente, se realizan algunas sugerencias, para acompañar como docentes el proceso de escritura de los registros, a sabiendas de que no hay recetas, sino que se trata de una construcción atravesada por la mirada singular y situada de cada estudiante.

¹ Como parte de la construcción colectiva de los procesos de escritura, donde leemos y somos leídos, es relevante señalar que una primera lectura de este artículo fue realizada por María Eugenia Almeida, quien, de forma generosa, comprometida y rigurosa, realizó aportes sustanciosos para su elaboración, de ahí mi profundo agradecimiento. Por otro lado, este artículo forma parte del trabajo compartido, y de las apuestas del equipo docente de la asignatura Intervención Profesional e Institucionalidad Social, junto con mis compañeras Magalí Brown, Marcos Piolo y Cynthia Stieben.

2. Reconstrucción analítica

Los procesos de escritura del diario de campo y de los registros, entran en diálogo con otras técnicas como la observación participante, que tomamos de la etnografía, entendida por Guber como enfoque, método y texto (2011, p16). La autora afirma que una marca distintiva de la observación participante es la ambigüedad, pues hay una inespecificidad de las actividades que comprende. En ese sentido, destaca dos actividades: “observar sistemática y controladamente todo lo que acontece” y participar en una o varias actividades. En la misma línea, Rosato señala que, en Antropología Social, al trabajo de campo se conoce como “etnografía” que, en términos generales, significa la instancia en que el antropólogo ‘registra’ la alteridad cultural” (1999 p 17).

Ambas autoras aportan una comprensión de la etnografía como un proceso que combina observación, participación y escritura. En ese proceso, el registro se constituye en una herramienta central para la construcción del conocimiento. El trabajo de campo que realizan los grupos de estudiantes durante su práctica académica recupera parte de este enfoque, especialmente en el momento de la inserción en los centros de práctica, cuando la observación, la participación y el registro se vuelven dimensiones fundamentales del aprendizaje profesional.

Ahora bien, la escritura de los registros no se reduce a consignar lo observado o lo vivido, sino que implica un proceso de interpretación y construcción de sentido. En ese marco, el “estar allí”, “en el lugar de los hechos” no garantiza por sí mismo el conocimiento de una determinada realidad social, la cual no puede ser simplemente “llevada” a los diarios de campo y registros. En cambio, resulta necesaria la construcción de mediaciones teórico-epistemológicas, que otorguen sentido a la experiencia. Y esto constituye una parte importante de la tarea de la enseñanza, que se vincula a la reconstrucción analítica, pues la realidad no se encuentra allí, lista para ser captada, sino que necesita ser desentrañada, como refiere Margarita Rozas (2001), pues la intervención no es “sobre los problemas sociales” o “sobre la realidad”. Teresa Matus (2003) afirma que no hay intervención sin interpretación social, un *modo de ver* tiene como resultado un hacer particular. Estos “modo de ver” requieren de un ejercicio de reflexividad permanente, para poder ubicar desde qué contenidos, desde qué perspectivas, desde qué lugares los construimos. Podríamos decir, que el proceso de formación nos brinda un bagaje para la construcción de esos modos de ver, que se pondrá en juego en “cada puesta en acto”.

Entonces, el diario de campo y los registros, constituyen una valiosa herramienta para que podamos llevar adelante esa tarea de reconstrucción analítica, que requiere de mediaciones.

2.1. El cruce de los feminismos situados y los estudios descoloniales ²

Desde el equipo docente de la asignatura “Intervención Profesional e Institucionalidad Social”, el registro y el cuaderno de campo, ocupan un lugar central en el proceso de enseñanza de la intervención profesional. Dar cuenta *desde dónde lo enseñamos*, nos ayudó a construir algunos criterios, que están íntimamente ligados a los modos en que concebimos la intervención profesional. En consecuencia, recuperamos lo abordado en el espacio del aula acerca de desde dónde pensamos el proceso de formación, en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la intervención profesional.

En principio, el cruce entre los estudios de género y los estudios decoloniales, nos permite reconocer las desigualdades entre los géneros y, a partir de ello, las opresiones de clase, género y relaciones racializadas, desde una mirada interseccional. Esta perspectiva es posible si asumimos como ejes el pensar situado, la construcción de una objetividad sin neutralidad, prestando especial atención a las desjerarquizaciones y subordinaciones existentes respecto justamente de género, raza, clase.

Consideramos que esta primera definición de ese “desde dónde”, ofrece la posibilidad de entender la intervención profesional y su relación con la ética del cuidado, donde las relaciones y las responsabilidades respecto de esta forma de entender la intervención, se fundan en el reconocimiento del otro como un igual (jurídica, política y éticamente), a partir de lo cual la reciprocidad en esa dinámica de las relaciones se vuelve fundamental.

² La idea de feminismos situados, y también la opción por el término descolonización (en lugar de colonización) son tomadas de las producciones de María Eugenia Hermida (2017, 2020, 2021), quien teoriza en el campo del Trabajo Social, desde la Universidad de Mar del Plata.

2.2. La construcción de mediaciones y su relación con una mirada situada

Para Faleiros (2003) construir mediaciones es preguntarnos por el contenido, las determinaciones, las tensiones y los movimientos que constituyen las relaciones sociales.³ La invitación entonces es salir de los “titulares”, que a veces suelen no tener mayor contenido, y pensar justamente qué contenidos le podríamos poner. Por ejemplo, cuando expresamos que se trata de una “política neoliberal”: ¿de qué está hecha esa política que la definimos de ese modo? ¿a quiénes y de qué maneras afecta? Y cuando hablamos de vulnerabilidad (barrio vulnerable, familia vulnerable, sujetos vulnerables): ¿qué contenidos tendría en este caso la adjetivación de vulnerable? ¿qué tensiones y contradicciones encierra? ¿hay un “vulnerador”? Y al pensar la precariedad: ¿A qué nos referimos? ¿qué contenidos tiene?

Zemelman (2001) nos advierte acerca de la tendencia de “ponerle siempre nombre a las cosas”, y nos invita a vencer esa tentación. Entonces, la tarea sería preguntarse: “¿cuántos nombres puede tener?”. Esto también constituye un interesante ejercicio, para reconocer situadamente algunos aspectos de esa realidad que por momentos aparece sin demasiados matices, o con más certezas que preguntas que complejicen. Tal como señala el autor:

Según Bachelard, el problema sería cuidarse de dos grandes riesgos: uno, de no ponerle nombre viejo a cosas nuevas y, dos, de creer que, porque no tienen nombre, en el momento en que se plantea, son innombrables. En ese tránsito entre no colocar nombres viejos a cosas nuevas y creer que porque no tienen nombre son innombrables, se ubica lo que estamos llamando pensamiento epistémico. (Zemelman, 2001, p. 5)

Este tipo de preguntas problematizadoras van unidas a la posibilidad de construir una mirada situada: para pensar situadamente, es importante que cada estudiante pueda darle lugar a su propia mirada: lo que ve/escucha/siente. Muchas veces eso no aparece en primer lugar en los registros, en algunos casos se prioriza lo que cada autor, o el equipo docente, dice sobre algo, y no lo que cada quién, a través de su propio bagaje como estudiante, puede ver y reconocer. Y, en este marco, es importante también ubicar las propias biografías, intereses, supuestos, prejuicios que se vinculan con el proceso de conocer, y con la propia mirada.

En esa dirección, lo que se impulsa desde el equipo docente es abandonar el sueño positivista de concebirnos como una “*tabula rasa*”, sin ninguna idea previa y en su lugar proponemos tomar los aportes de Haraway (2004). La autora considera que todo conocimiento se produce en situaciones históricas y sociales particulares, ningún conocimiento está desligado de su contexto ni de la subjetividad de quién lo emite, por lo tanto se hace explícito el posicionamiento político, entendiendo que los puntos de vista nunca son neutros. La realidad puede ser mirada desde muchos lugares, por eso el conocimiento siempre será parcial y situado y, por lo tanto, es necesario mostrar la perspectiva desde la que miramos. En este mismo sentido se podría decir que lo que plantea Julieta Quirós (2021) respecto de una escucha plural, dialoga con la idea de Haraway, en tanto reconoce que desde distintas posiciones se ven y escuchan cosas particulares. La apuesta consiste en reconocerlas, para luego preguntarnos desde dónde miramos.

La propuesta feminista de un conocimiento situado se aleja entonces del objetivismo que plantea la existencia de verdades universales, así como de las visiones relativistas. Esa propuesta apela más bien a un nuevo tipo de objetividad, una objetividad fuerte (Harding, 1986) que explicita el lugar de la mirada y es producto de conexiones parciales y de conocimientos encarnados, limitados y comprometidos (Bidaseca y Vazquez, 2011).

3. Diario de campo y Registro de campo

Para acompañar el proceso de escritura de los registros de cada estudiante, consideramos necesario diferenciar el diario de campo del registro de campo. Ambas son herramientas fundamentales para esa “cocina” de la intervención que va tomando forma en la escritura, y que es acompañada por el equipo docente.

Al diario de campo lo tomamos como aquellas notas de campo que cada estudiante escribirá acerca de lo que acontece en el centro de práctica, sus preguntas, sus dudas, los objetivos que se plantean, sus emociones,

³ Las relaciones sociales están mediadas por determinaciones concretas y reales, y que las constituyen, como la relación existente entre amo y esclavo, patrón/obrero, padre/hijo, profesional/usuario, y que pueden ser expresadas por la esclavitud, por la explotación, por el dominio paterno, por la tutela. A través del pensamiento, entenderemos las relaciones de esclavitud, de explotación, de dominio, de tutela en un contexto determinado, entendiendo su contenido general y particular, sus determinaciones, sus tensiones, su movimiento, o sea, sus mediaciones” (Faleiros, 2003:47).

sus afectaciones. Es una herramienta personal, que no será compartida con el equipo docente, salvo que lo necesiten y/o lo consideren necesario. Es preciso tener en cuenta de qué modo se realizará esa toma de notas que formará parte de su diario de campo; si de acuerdo a cada contexto y/o situación será pertinente realizarlo en el mismo momento o reconstruirlo luego, de modo de evitar invadir y/o generar incomodidad. También es importante que estas decisiones tengan lugar en su propio diario de campo, así como luego en la escritura de los registros. Como contraparte, en caso de no tomar notas en el momento, será necesario apelar a la memoria, y esto se vinculará muy íntimamente a aquello que les haya resultado más relevante y significativo. Por su parte en el registro se vuelve muy importante, pero sobre todo interesante, que puedan hacer referencia a lo planteado en su propio diario de campo, como una forma de incorporarlo activamente en el proceso de aprendizaje.

La elaboración del diario de campo y del registro, por el compromiso que involucra, nos invita a una mayor disponibilidad y también protagonismo con nuestro propio proceso de aprendizaje (Vallejos, 2007). Si bien son dos formas de dejar fijado en un archivo, o en una libreta o en cuaderno nuestra escritura de lo vivido, pensado, hecho, etc., tienen lógicas y formatos diferentes. El diario de campo contiene formas más vinculadas con la oralidad, con lo que vi, pensé, me llamó la atención, que pueden ser insumos para la elaboración del registro, en el que la lógica que primará será la de la escritura.

Rosana Guber se refiere al registro etnográfico en los procesos de investigación social y brinda un aporte que tomamos como una valiosa referencia para pensar en la elaboración de registros en el marco de esta asignatura. La autora refiere que un registro no puede dar cuenta de todo, sino que supone un recorte de lo que para quien investiga resulta relevante y significativo. Y es muy importante lo que agrega, pues afirma que esa relevancia y significatividad se vinculan directamente al “grado de la apertura de la mirada del investigador” (Guber, 2001, p. 61). Entonces, el registro permite almacenar y preservar la información, visualizar el proceso por el cual el sujeto (para Guber quien investiga, para nuestra asignatura se trata de estudiantes en su inserción en los centros de práctica) va abriendo su mirada y construyendo el propio proceso de producción de conocimiento.

Guber desvincula esta idea de “almacenar” información de la idea de “depósito” de información, pues se almacenan aquellos “elementos fundamentales que el investigador tiene consigo mismo”. En la misma línea, resulta interesante cuando agrega que no se trata de “una fotocopia de la realidad”, sino de una “radiografía del proceso cognitivo [...] una buena ventana hacia dentro y hacia afuera” (Guber, 2001). En ese sentido, la autora expresa con claridad:

[...] resulta imprescindible que el investigador registre no sólo lo que ocurre “ahí afuera”, sino también todo aquello que pueda echar luz sobre las razones que lo llevan a registrar algunas cuestiones y relegar otras, a reparar en determinados aspectos y no en otros, a integrarlos de una y no de otra manera. Lo que el investigador tiene en su registro es la materialización de su propia perspectiva de conocimiento sobre una realidad determinada, no esa realidad en sí. (2001, p.62)

4. ¿Qué registramos?

Siguiendo a Guber (2001) podemos considerar que registramos acerca del espacio, del tiempo y de las personas. A continuación, explicitamos a qué refiere cada uno.

Espacio: es el ámbito en el cual se desarrollan las actividades, donde se produce el encuentro entre las personas, en el que podremos distinguir un ámbito mayor, del cual forma parte, así como otros ámbitos con que se vinculan (una oficina, una sala de espera, el patio de una escuela, una biblioteca, un centro comunitario, un barrio determinado, la vivienda donde reside una persona o un grupo familiar).

Tiempo: se trata del segmento temporal en que se desarrollan las actividades, encuentros. La inserción en los centros de práctica vinculados a diferentes escenarios comunitarios e institucionales, se realiza en “tiempo presente”, pero no perdamos de vista que se encuentra vinculado a un devenir, a un proceso, que permitió determinadas construcciones, modos de vinculación, establecimiento de prioridades, entre otras cuestiones. Es importante poder distinguir esos diferentes tiempos que conviven con relación a un devenir institucional, así como a las propias trayectorias de sujetos, grupos, comunidades, y también al de la relación que el Estado establece con la sociedad, a través de sus diferentes programas y políticas. Es relevante reconocer cuáles son las rupturas y cuáles las continuidades, y estas últimas, en qué aspectos y en qué dimensiones.⁴ De ahí que es

⁴ Para esto tenemos en cuenta lo que abordamos en la asignatura acerca de la relación entre el contexto y la intervención profesional. En ese sentido, para realizar la reconstrucción analítica del contexto distinguimos *aspectos estructurales*, que dan cuenta de una sociedad que adopta

necesario agudizar la mirada, para poder reconocer las distintas dimensiones y la manera en que estas se hacen presentes, qué formas toman, cuál es la información que luego se transformará en dato, que podrá dar cuenta de las mismas.

Personas: géneros, edad, ocupación, responsabilidades, vínculos, actitudes, discursos... y las características a las que es necesario darle lugar desde la perspectiva de quien registra. Es interesante que en el registro se puedan reconocer a “los silenciosos” dramas populares: “prestar atención, como sostiene Bourdieu, a los diferentes niveles de sufrimiento social, algunos más visibles que otros” (Gago y Barttolotta, 2023, pp 19-20). Eso requiere una política de la escucha, para “disputar las existencias que no suelen percibirse”.⁵

Otro aporte de la antropología, es el posicionamiento metodológico del *extrañamiento* (Lins Ribeiro, 1998), que resulta relevante para considerar el registro del tiempo, del espacio y de las personas, cuando son próximos, cercanos. Eso implica preguntarse ¿cómo exotizar lo cotidiano? cuando pareciera que no hubiera nada nuevo para conocer, ni para realizarle preguntas. Este posicionamiento nos invita además a ahuyentar el fantasma (positivista) de la “distancia óptima”: ¿cuánta distancia será que es necesario construir? y —quizás— tomar la idea de las epistemologías feministas para pensar las distancias, más que como óptimas, “próximas”. Y relacionar esta idea con lo que plantea Lins Ribeiro (1998) respecto de que extrañarse es ese proceso complejo de hacer extraño lo familiar, para luego familiarizarse nuevamente con lo que estoy conociendo. La idea de familiaridad es compatible con la idea de proximidad como modo necesario para conocer.

5. Acerca de la narración del registro

El registro no es solo registrar, escribir. Sino que también se encuentra vinculado a cómo nos disponemos subjetivamente a mirar, advertir algo que está pasando. Para producir un escrito hay que estar incómodo con algo. El pensamiento surge con la incomodidad con algo.

María Eugenia Almeida (2015)

Julieta Quirós (2014) refiere que el proceso de producción del trabajo de campo (que en nuestro caso constituye el proceso de la práctica académica) implica un trabajo de composición y también de “ficcionalización”, dado que esa narración no se trata de una “copia fiel” de esa realidad, como planteamos con anterioridad. Esto se encuentra vinculado a la importancia de contar y narrar, “y que ese valor no reside tanto en el producto —describir mundos vividos para los lectores— como en el propio proceso: por intermedio de la descripción podemos aprender a interrogar y analizar vívidamente el mundo social” (2014 p. 61).

También esta autora hace referencia a un aspecto que —para el equipo docente— cotidianamente constituye un desafío: el lugar que ocupa “la teoría” en los registros. A veces pareciera que se tratara de una suerte de “corte y pegue” de citas de autores/as, que diluyen la propia relación que se puede establecer con el proceso de conocimiento. Quirós señala: “la teoría no es aquello que debe ser incorporado al trabajo etnográfico a los fines de tornarlo iluminador, relevante o generalizador” (2014 p. 62). No descartamos las articulaciones con los aportes teóricos en el proceso de escritura de los registros, pero sí subrayamos la importancia de que puedan darle lugar a la propia descripción, a los interrogantes, problematizaciones, afectaciones y a lo que implicaría la construcción de su propio argumento. Y que cuando realicen articulaciones teóricas, sea en función de que permitan

el sistema capitalista de producción/reproducción, así como la relación Estado/Sociedad (lugar del mercado/tipos de estado). Y también *aspectos coyunturales*, como momentos, énfasis, puntos de inflexión, que nos exigen realizar una lectura y comprensión de lo macro y lo micro, reconociendo los *planos* de un orden mundial y nacional, así como provincial, regional y local específicamente. Por otro lado, tenemos en cuenta las *dimensiones*: Política/Económica/Social/Cultural, que se encuentran íntimamente entrelazadas, pero que analíticamente las distinguimos por separado

⁵ Gago y Barttolotta toman la imagen de la implosión como expresión de la cuestión social actual: “La implosión nos permite entender formas actuales de los vínculos, de las violencias que los constituyen, pero también de sus derivas estratégicas, de sus superficies cotidianas. La precariedad es el fondo, o la condición de posibilidad, de esa implosión. Pero esta categoría también es sacudida de su status atrapa-todo para devenir fenomenología concreta de gestos, tonalidades y riesgo” (2023: 11)

la profundización de la reflexión. Sara Ahmed nos invita a no pensar la teoría como algo abstracto y nos explica de qué manera influyeron los aportes de las feministas negras en su modo de entender el trabajo teórico:

Leer el trabajo de feministas negras y feministas de color me cambió la vida; comencé a valorar que, cuanto más se acerca la teoría a la piel, mayor es su capacidad de hacer cosas. (...). La teoría suele pensarse como algo abstracto: algo será más teórico cuanto más abstracto sea, cuanto más se abstraiga de la vida cotidiana. Abstraerse es alejarse, despegarse, apartarse o desviarse. Tal vez sea necesario arrastrarla de vuelta, traer la teoría de vuelta a la vida. (2021, p.25)

6. “Pensar en escenas”

El registro de una escena se trata de un ejercicio de escritura muy rico y comprometido, que vale la pena el esfuerzo de realizar. “Pensar en escenas” como nos propone Duschatzky, Farran y Aguirre (2010) nos permite no solo que emerja la situación problemática, lo que acontece, sino también aquello que les conmueve, que es necesario que tenga lugar. Es un registro en el que también puedan mirarse y revisarse, concibiéndose así de manera integral, esto es, incorporando sus emociones y hasta su corporalidad. Asimismo, la idea de “escenas” nos permite visualizar como un espacio es “habitado”, reconociendo relaciones. La escena da cuenta de la conjugación de elementos que componen una imagen. En esa escena hay información lista para ser relevada. Como plantean las autoras:

Como recurso de pensamiento, una escena afecta a quien la relata y a quien la escucha. Quien la relata no lo hace en nombre de una misión, o deber ser que juzga lo que vive, sino en nombre de una realidad que lo *con-mueve*⁶ y lo sitúa frente a la exigencia de configuraciones, interrogándose en el medio de lo que sucede. (2010, p. 12)

Duschatzky, Farran y Aguirre (2010) refiere que nada está concluido, y lo que constituye singularidad es la manera en que sus componentes entran en relación. “Pensar en escenas” entonces, también nos brinda la posibilidad de la construcción de “nuevas escenas”.

7. Sugerencias para que el estudiantado considere en el proceso de elaboración de los registros

Es importante señalar que no existen recetas para la elaboración de los registros. Desde el equipo docente buscamos acompañar, dar lugar, seguir el pulso de la singularidad de las narrativas de cada estudiante.

De este modo, estas sugerencias surgen de la lectura los registros elaborados por distintos grupos de estudiantes a lo largo de los años, y están redactadas con el estudiantado como destinatario. En consecuencia, algunas cuestiones se relacionan con la presentación y organización de la información que forma parte del registro; otras, con la importancia de especificar las fuentes de donde provienen algunas afirmaciones/datos/discursos, la necesidad de que en la narración quede diferenciado su propio discurso. Entre otros aspectos:

- Realizar una breve introducción en la que refieran acerca del contenido del registro: ¿qué es lo que van a desarrollar en el registro? Esto permite una primera ubicación a quien lo lee.
- Si realizan la reconstrucción de una actividad, en el marco de una intervención, especificar objetivos, con quiénes, dónde.
- Precisar las fuentes de las que provienen las afirmaciones que realizan: ¿con qué fuentes pudieron reconstruir algunos datos? (entrevistas, conversaciones informales, lecturas de documentos institucionales, información de los medios de comunicación, entre otras).
- Diferenciar en la narración su propio discurso del de otros actores (que no se desdibuje su propio punto de vista).

⁶ En cursivas en el original.

- Narrar en primera persona del singular cuando hacen referencia a sus emociones o sentimientos: esto que a “mí” me pasa. Es una forma de hacerse cargo de lo que les pasa, y no diluirlo despersonalizándolo en la tercera persona del plural.
- Recuperar en el registro lo abordado en el aula como parte de un mismo proceso, y no concebirlo de manera disociada: ¿qué debates, reflexiones, dudas, preocupaciones provenientes de los intercambios entre docentes y estudiantes, pueden incorporar a los registros?
- Es importante la problematización y la reflexión, pero también es importante seguir indagando, no quedarse solo con esas primeras impresiones: ¿qué más hay?⁷ Preguntar/preguntarse ¿por qué se tomaron determinadas decisiones, medidas o acciones? Reconstruir históricamente los procesos que han dado forma a las configuraciones actuales. Evitar las afirmaciones cerradas y los binarismos.
- Que las adjetivaciones puedan sostenerse en descripciones densas que puedan dar cuenta de esa adjetivación.
- Reconstruir una escena que les haya conmovido.

Por otro lado, como parte del ritual de la escritura, desde hace un tiempo proponemos que luego de la presentación en cada centro de práctica, elaboren un registro de manera grupal. El objetivo de esta elaboración colectiva, es contribuir a la conformación del grupo, así como también para reconstruir ese primer conocimiento de la organización institucional (en adelante, OI) centro de práctica. Por tratarse de la presentación, es muy valiosa (y abundante) la información que se brinda en esa instancia, así como necesaria para su proceso de inserción. Para esto, les proponemos tener en cuenta:

- ¿Quiénes participaron de la presentación? (nombres, lugar en el equipo de trabajo).
- ¿En qué lugar se realizó esa presentación? ¿Cómo lo describirían?
- ¿Qué se dijo en esa presentación?
- ¿Qué datos acerca de la OI pudieron relevar?
- ¿Qué se mencionó acerca de las líneas de trabajo de la OI, objetivos propuestos?
- ¿Se realizó alguna mención acerca del devenir histórico de la OI?
- ¿Se realizaron referencias acerca de políticas sociales que atraviesan a la OI, presupuesto, recursos...?
- ¿Qué interrogantes abrió en ustedes esta primera ida al centro de prácticas? - ¿Cómo piensan que pueden seguir conociendo?
- ¿Qué emociones, afectaciones, les atravesaron en esta primera ida al centro de práctica?
- ¿Qué les llamó la atención de manera particular?

8. Reflexiones finales: Una escritura que visibilice

La producción escrita constituye una desafiante apuesta que día a día impulsamos y acompañamos, con la convicción de que una escritura que muestre, visibilice, comprometa y rigurosamente forma parte de la

⁷ Esta es una pregunta potente, que Alejandra Forzani, integrante de esta cátedra (2017/2024) dejó planteada, con el propósito de seguir dándole lugar a nuevas y complejas miradas, que nos lleven a la construcción de otras intervenciones, que estén mirando a las personas y sus necesidades.

intervención profesional. Eso posibilita participar de la disputa política de significados, alrededor de lo público, de los derechos, de las desposesiones y también de las potencias escondidas en las miradas homogéneas y simplificadoras acerca de lo social. En ese sentido, el proceso de elaboración de los registros, contribuye a que, desde su lugar de estudiantes, puedan constituirse como autores de la propia narración disciplinar, ese lugar que Cazzaniga (2022) nos invita a tomar. El ejercicio de construir sus propios argumentos, a partir de su mirada situada, también contribuye al impulso de su autonomía, que como hemos dicho anteriormente, se trata de “autonomía sostenida en un trabajo colectivo, y no transitada como un camino en soledad” (Romero, Priolo, Brown y Stieben, 2024, p. 6).

Referencias bibliográficas

- Almeida, M (2015). Encuentro realizado con estudiantes del Proyecto de Extensión “Abordaje de familias con vulnerabilidad nutricional en el área programática del Centro Atención Primaria Salud Humberto D’ Angelo”.
- Bidaseca, K., Vázquez, V. (2011). Feminismos y (des) colonialidad. Las voces de las mujeres indígenas del sur. *Tema de Mujeres*, 7(7).
- Cazzaniga, S. (2022). Saliendo del closet: narrativa orientada a recuperar la experiencia profesional. *Cátedra Paralela* (20), 17–27.
- Duschatzky, S.; Farran, G y Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Argentina: Paidós.
- Faleiros, V. (2003). El paradigma de la correlación de fuerzas. Una propuesta de formulación teórico-práctica. *Estrategias de empowrment en Trabajo Social*. Argentina: Humanitas. 43 – 66.
- Gago, I. y Barttolotta, L. (2023). *Implosión. Apuntes sobre la cuestión social en la precariedad*. Argentina: Tinta Limón.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Argentina. Editorial Norma.
- Haraway, D. (2004). *Testigo_Modesto@Segundo_Milenio. HombreHembra@_Conoce_Oncorrotón®: Feminismo y tecnociencia*. España: UOC.
- Hermida, M. E. (2017). El Estado, el poder y la política en los estudios poscoloniales y el enfoque descolonial. Aportes para el Trabajo Social. En: Hermida, M.E. y Meschini, P. (comps). *Trabajo Social y Descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social*. Mar del Plata: EUEDEM. 155 – 199.
- Hermida, M. E. (2020). La tercera interrupción en Trabajo Social: descolonizar y despatriarcalizar. Argentina. *Libertas*, 20(1), 94-119
- Hermida, M. E. (2020). La liberación en clave feminista, nacional y descolonial: de(s)limitar el corpus, cartografiar las derivas. En: Paolichi, L y Meschini, P (2020) *Discursos y políticas de la descolonialidad*. Mar del Plata: EUEDEM.
- Hermida, M. E. (2021). *Feminismos, interseccionalidad y descolonialidad*. Curso abierto de Doctorado. UNR. Apuntes de clase y material didáctico elaborado por la docente.
- Lins Ribeiro, G. (1998). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En: Boivin, M.; Rosato, A. y Arribas, V. *Constructores de otredad*. Argentina. Antropofagia.
- Matus, T. (2003). La intervención social como gramática: hacia una semántica propositiva del trabajo social frente a los desafíos de la globalización. *Revista de Trabajo Social*, 71. 55-71.
- Quirós, J. (2022). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *PUBLICAR-En Antropología Y Ciencias Sociales*, (17), 47–66
- Romero, G.; Priolo, M.; Brown, M. y Stieben, C. (2024). *Tejiendo narrativas Experiencias de la práctica académica de estudiantes de 4to año*. <https://www.fts.uner.edu.ar/publicacion-digital-sobre-practicas-academicas/>
- Rosato, A. (1999). El registro escrito en el trabajo de campo antropológico. *Cuadernillo Desde el Fondo*, 13. Facultad de Trabajo Social, UNER.
- Rozas Pagaza, M. (2001). *La intervención profesional en relación a la cuestión social. El caso del Trabajo Social*. Argentina. Espacio Editorial.

- Travi, B. (2006). *La dimensión técnico instrumental en Trabajo Social. Reflexiones y propuestas acerca de la entrevista, la observación, el registro y el informe social*. Argentina. Espacio Editorial.
- Vallejos, I. (2007). El Registro de Campo: su utilización en los procesos de aprendizaje de la intervención profesional en Trabajo Social. *El informe / El registro*. Facultad de Trabajo Social, UNER.
- Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México. Instituto pensamiento y cultura en América Latina.

Sobre la autora

Gabriela Romero. Licenciada y Magíster en Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos. Profesora Titular de la asignatura Intervención Profesional e Institucionalidad Social. Investigadora y Extensionista de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos.