



Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Humanidades y Ciencias
Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final Integrador (TFI)

Relación teórico/práctica: enseñar en la asignatura “Debates Contemporáneos del Trabajo Social” de la carrera Licenciatura en Trabajo Social (FCJS-UNL).

Alumna: Mg. Lic. Delia M. Passeggi

Directora: Mg. Natalia Díaz

Marzo 2019

Índice

1- Situación problemática y contexto institucional	4
Objetivo General:	7
Objetivos Específicos	7
Pregunta problema.....	7
2- Producciones teóricas e investigaciones que anteceden al problema.....	8
Darle color a la lente del problema.....	10
Concepción teórica de la práctica docente	11
“Analizar la relación teoría/practica en la enseñanza”	13
3- Contexto histórico-político-educativo de la propuesta de rediseño curricular de la carrera de Trabajo Social en Santa Fe.	23
Un análisis de los conceptos centrales al interior de la asignatura “Debates contemporáneos del Trabajo Social”	32
4- Reflexiones Finales	43
5- Bibliografía.....	49
6- Anexos	53
Cuadro de Análisis.....	53
Entrevista N° 1 F.R.....	68
Entrevista N° 2 S.V	77
Entrevista N° 3 C.A.....	85
Planificaciones de Clases.....	90

Agradecimientos

A mi familia, por ser el pilar fundamental de todo lo que soy, durante toda mi educación, tanto académica como de la vida. Por su incondicional apoyo mantenido a través del tiempo.

A mi marido Oscar, por darme las palabras justas de amor, espiritualidad y tranquilidad para continuar un camino de formación.

A mis compañeros de trabajo de la Licenciatura en Trabajo Social de la FCJS-UNL y actores entrevistados de este TFI, que desde su total predisposición y generosidad ofrecieron documentación y tiempo para propiciar un diálogo de confianza y calidez en las instancias de trabajo de campo.

A mi directora Mag. Natalia Díaz por su dedicación permanente, por sus oportunas sugerencias y su generoso traspaso de conocimientos y experiencia.

A los profesores de la Maestría y Especialización en Docencia Universitaria que nos brindaron sus conocimientos en varios campos del saber ayudándonos así a concretar el desarrollo de nuestro Trabajo Final Integrador

Y gracias a todos aquéllos que participaron directa o indirectamente en la elaboración de este TFI.

A todos ustedes les dedico este trabajo, pues desde su lugar, cada uno sembró en mí, invaluable semillas en cada instante de mi vida. A todos, GRACIAS

1- Situación problemática y contexto institucional

"Desconfíen del gesto más trivial y en apariencia más sencillo. Sobre todo examinen lo habitual. No acepten sin discusión las costumbres heredadas. Ante los hechos cotidianos, por favor, no digan: 'Es natural'. En una época de confusión organizada, de desorden decretado, de arbitrariedad planificada y de humanidad deshumanizada... Nunca digan: 'Es natural', para que todo pueda ser cambiado".

Bertolt Brecht (1930) "La excepción y la regla"

El interés por la elección del tema surge desde mi función como docente desde el año 2010 en la Licenciatura en Trabajo Social de la FCJS-UNL, más precisamente en la asignatura Debates Contemporáneos del Trabajo Social, correspondiente al segundo ciclo de la carrera de la Licenciatura en Trabajo Social (Plan 2010) y asignada a un 4º Año de la carrera y por haber sido una preocupación recurrente en casi todos mis Trabajos Finales presentados en los diferentes módulos de la Especialización en Docencia Universitaria.

Se tendrán como referencia principalmente los módulos de "Epistemología de la Ciencia y la Tecnología", "Las prácticas de la enseñanza en la Universidad", "Materiales para la enseñanza", "Teoría y diseño curricular universitario" y "Evaluación de los aprendizajes"

Sumado a ello, no puede desconocerse que -en la historia de la formación profesional- y más específicamente en la carrera de Trabajo Social de Santa Fe- uno de los principales ejes de debate ha sido justamente las diversas formas de entender la construcción teórico/práctica, lo que ha llevado y lleva aún en muchos casos, a posturas binarias donde el "hacer" y la "teoría", lejos están de pensarse como mutuamente dependientes. Desde una tendencia empirista y descriptiva que desvaloriza la abstracción teórica, hasta la que sostiene el modelo teórico por sobre la realidad, muchas son las variantes que aparecen. De esta forma, a los abordajes teóricos se los tensiona con la lectura de la realidad social en la cual se desarrolla la experiencia del ejercicio profesional.

Como estrategia para trabajar la relación entre teoría y práctica¹ como nudo crítico y en coherencia con los lineamientos del nuevo plan de estudios; ya en el año 2008 comienza a ponerse en marcha la propuesta de una nueva modalidad en la configuración de las cátedras de Trabajo Social de Primero a Cuarto Año.

"La modalidad pedagógica de las cátedras de Trabajo Social reconoce tres espacios: Teoría- Taller-Territorio, momentos que posibilitan profundizar y resignificar la tensión teoría /práctica"².

Particularmente la asignatura Debates Contemporáneos del Trabajo Social, está integrada por un equipo de seis (6) Docentes- Trabajadores Sociales, es de cursado anual, obligatoria y se compone de tres espacios: Teoría-Taller-Territorio cumplimentando una carga horaria de 14hs semanales distribuidas en cuatro (4) horas dedicadas al espacio de teoría, dos (2) horas al de taller y ocho (8) horas al espacio de territorio.

Desde esta lógica, tanto los objetivos como los contenidos de esta asignatura se abordan y se expresan en los tres espacios, teniendo en cuenta las particularidades de cada espacio, la modalidad didáctica puesta en juego en cada uno de ellos y la carga horaria que cada uno de ellos tiene.

El espacio 'Teórico' implica el trabajo de los marcos teóricos, epistemológicos y metodológicos que sustentan la intervención profesional desde una perspectiva histórica involucrando las categorías fundamentales desde una mirada situada. Se considera de importancia que los estudiantes puedan incorporarse en procesos de reflexión y debate, recuperando las perspectivas teóricas y los emergentes empíricos que provienen de los diferentes espacios. Este espacio busca:

a) Problematizar los saberes de los estudiantes a partir de los debates teóricos.

¹ En la propuesta de Rediseño Curricular de la Carrera de la entonces Escuela de Servicio Social, en el año 2007, se encontraba presente esta tensión, por lo que se advertía: "En tanto problemática recurrente, la relación teoría/ práctica da cuenta de una situación conflictiva particular en Trabajo Social pero transversal al campo de las Ciencias Sociales en general. Teoría y práctica aparecen escindidas de este modo en distintos procesos de formación de Trabajadores Sociales, como expresión de concepciones que remiten a criterios de "aplicabilidad" de la primera en la segunda".

² Programa de Cátedra (2013) "Debates Contemporáneos del Trabajo Social"- Licenciatura en Trabajo Social-FCJyS-UNL-Santa Fe.

- b) Generar reflexiones críticas y autónomas.
- c) Favorecer la tensión teoría /práctica.
- d) Promover el conflicto cognitivo.

El espacio de 'Talleres' generales con todo el grupo de estudiantes y los talleres temáticos con el grupo reducido de las diferentes temáticas, es el espacio donde se resignifica el trabajo de campo poniendo en juego *"las diversas experiencias, miradas y lecturas, favoreciendo la construcción colectiva del conocimiento, promoviendo un pensamiento crítico ante la complejidad social"*³.

Posibilita la reflexión para el redireccionamiento de las estrategias de acción en territorio, la construcción colectiva del conocimiento, y genera a su vez insumos para la problematización en el espacio teórico. Se considera la instancia de taller como espacio donde se resignifica la experiencia, diferenciándolo de un espacio meramente vivencial y anecdótico.

En este espacio se trabajan además de los contenidos planteados en el programa, las temáticas que se consensuaron en la unidad académica. Es decir, que los estudiantes, acompañados por un docente, desarrollan su proceso de actuación en las instituciones, centros de práctica de las diferentes temáticas vigentes en la carrera: Procesos Educativos y Culturales, Salud Colectiva, Hábitat y Gestión de Riesgo, Niñez y Adolescencia una aproximación a la construcción de derechos.

El espacio de Taller se orienta a "habilitarnos" a docentes y estudiantes para pensar, vivir el aula como un espacio posible para el vínculo, la comunicación, el error que invita a avanzar en la reflexión, el descentramiento de los propios parámetros, la elaboración y formulación de preguntas, el descubrimiento y la construcción de las estrategias de intervención profesional. Han de ser sus premisas: la pertinencia, la confrontación dialógica y la cooperación entre quienes participan, reconociendo y valorando las diferencias y la negociación de significados, que problematicen prácticas, teorías, discursos y procesos.

El espacio de "Trabajo de Campo" o Territorio es el espacio de formación que posibilita transitar experiencias en potenciales ámbitos de

³ Plan de Estudios 2010 Res. 525/2010 CS

intervención profesional. Dicho espacio genera condiciones específicas de la intervención profesional dado que permite el acceso a diferentes problemáticas que se manifiestan en la vida cotidiana de los sujetos y favorece el contacto con los mismos.

Bajo esta modalidad pedagógica desarrollada anteriormente se puede decir que la enseñanza de la relación teoría/práctica en el marco del Plan de Estudio y en la asignatura en particular que me compete se presenta como desafío, ya que no se trata de:

"unir instancias, sino promover un cambio de lógica que permita pensar en términos de transformación, en vez de articulación, intentando modificar la base misma de sustentación de dicho proceso"⁴.

Objetivo General

- Conocer las concepciones sobre la relación teoría/práctica en la enseñanza de la asignatura Debates Contemporáneos del Trabajo Social de la FCJS de la Universidad Nacional del Litoral entre los años 2010-2017.

Objetivos Específicos

- Identificar en dos programas de la asignatura elementos que den indicios para conocer las concepciones sobre la relación teoría/práctica
- Analizar las concepciones sobre la relación teoría/práctica a partir de, programas 2010 y 2017, materiales para la enseñanza y entrevistas con los/las docentes.

Pregunta problema

¿Desde qué concepciones se lleva adelante la enseñanza de la relación teoría/práctica en la asignatura Debates Contemporáneos del Trabajo Social de la FCJS de la Universidad Nacional del Litoral?

⁴ Plan de Estudios 2010 Res. 525/2010 CS

2- Producciones teóricas e investigaciones que anteceden al problema

La elaboración del estado del arte, permite configurar el estado de debate científico en torno al problema de estudio que se aborda, a partir del relevamiento de producciones teóricas o investigaciones que anteceden al mismo. Se trata pues, en este estudio, de identificar de manera aproximada y no exhaustiva perspectivas teóricas construidas social y académicamente en relación al problema de estudio.

En este caso, los antecedentes seleccionados vinculados a la pregunta-problema ¿Desde qué concepciones se lleva adelante la enseñanza de la relación teoría/práctica en la asignatura Debates Contemporáneos del Trabajo Social de la FCJS de la Universidad Nacional del Litoral? se han organizado teniendo en cuenta tanto investigaciones previas realizadas en otros centros de investigación como así también producciones teóricas que diferentes autores e investigadores han realizado en relación a las categorías centrales de este estudio.

El artículo de Susana Carena (2016) "Articulación teoría-práctica en el proyecto de la Maestría en Investigación Educativa: fundamentos de su apertura y de su diseño curricular" publicado en la Revista "Diálogos Pedagógicos", Año XIV, N°27; presenta el encuadre teórico y los criterios que sostienen el diseño del proyecto de la Maestría desde el año 2008, particularmente en los aspectos que hacen a la relación teoría-práctica que se pone de manifiesto en el plan de estudio y en las tareas académicas.

Para analizar el programa de la Maestría en Investigación Educativa, plantea los antecedentes que dieron lugar a la apertura de la carrera, las significaciones que se le otorgan a la formación profesional, a la investigación educativa y a la educación, analiza la relación teoría-práctica teniendo en cuenta las características de complementariedad, circularidad e interdependencia en el diseño curricular, la modalidad de su aplicación en los contenidos de enseñanza, las tareas académicas y los aprendizajes y las instancias evaluativas.

La investigación de Luciana Garatte (2012) realizada en el marco de su tesis doctoral “Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966 y 1986)”, destaca una producción del profesor Ricardo Nassif (2014) publicada en la revista “Archivo de Ciencias de la Educación” Año 8, Nº 8, 4º Época; quien analiza los contenidos de los programas de Pedagogía y Pedagogía General desde el año 1959 hasta el 1966. Para ello toma como referencia el Programa de Pedagogía (1959), el Programa de Pedagogía General (1964) y el Programa de Pedagogía General (1966) y a modo de cuadro comparativo va analizando la parte teórica y la parte práctica de cada programa.

La producción escrita de Verbauwede, V.; Zabinski, R.; Del Prado, L. (2018) “Formación en Trabajo Social”: miradas y reflexiones sobre el proceso de enseñanza” plantea interrogantes que tienen ciertas cercanías con el tema de este trabajo tales como:

“¿Cómo construir un proceso de enseñanza y aprendizaje que permita a los futuros profesionales intervenir en el marco de las transformaciones actuales? ¿De qué modo construir el aula como un espacio para la duda, el cuestionamiento y la ruptura con el sentido común? ¿Qué herramientas teóricas, metodológicas e instrumentales son necesarias para la intervención profesional? ¿Cuál es el lugar de la ética y la política en la formación? ¿Cómo articular los saberes productos de la práctica profesional, la investigación y la extensión con la docencia? Preguntas que tienen la finalidad de aportar al debate en torno a los diferentes modos de hacer y construir el Trabajo Social desde el espacio de formación. Sin embargo, más que recetas o fórmulas sobre cómo enseñar, se orienta mejorar la formación de un profesional en sentido amplio, no sólo un tecnócrata o un especialista, sino un profesional que pueda comprender la realidad y modificarla a través de su accionar transformador; y aportar a la construcción permanente del Trabajo Social.” (Del Prado, L.; Verbauwede, V.; Zabinski, R. (2018) p. 9-10)

Puntualmente el artículo, que se encuentra en la primera parte de este libro, que tiene como autores a Vilas, J.; Moreno, A.; Torres, C. y Yacobazzo, S. “Reflexiones en torno a las prácticas profesionales en Trabajo Social. Universidad Nacional de Lanús” repiensa la formación a través de las transformaciones del plan de estudio llevado a cabo en la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Lanús, analizando particularmente el espacio de la práctica profesional en base a los ejes de integralidad, secuenciación, transversalidad y flexibilidad.

Sumado a ello, para ir trabajando las categorías centrales de la problemática elegida, los aportes de los autores Basabe y Cols (2007) y Andrea Alliaud (2011) me posibilitaron analizar la categoría de enseñanza. El primero establece un significado del término y luego analiza sus manifestaciones como fenómeno humano, institucional, social y político. El segundo plantea las concepciones generales vinculadas con la enseñanza y sus efectos para luego poner énfasis en las prácticas de la enseñanza y en la reflexión de nuestra formación docente.

Por otra parte, en lo que respecta a la relación teoría-práctica y en cómo entender a cada una de ellas, Vilma Pruzzo (2010) analiza la importancia de las prácticas en los profesorado universitarios, cuestión que ha llevado a intensos debates sobre las perspectivas "dependiente-aplicacionista de la práctica hoy puestas en cuestión, es decir, primero debe aprenderse la teoría y luego se hacen prácticas para transferir teoría. En cambio M. Amelia Migueles (2012) analiza la "práctica" como experiencia de formación docente, plantea considerar la práctica como una instancia de reflexión en estos tiempos en el que como docentes nos encontramos atravesados por situaciones urgentes y de mucha incertidumbre. En definitiva nos invita a reflexionar sobre nuestra propia práctica docente.

"Darle color a la lente del problema"

Se presenta en este apartado la elaboración del marco teórico conceptual necesario para el análisis de la situación problemática aquí presentada. Tal como lo señala Samaja:

"[...] con la formulación del marco teórico por regla general se está aludiendo a ese conjunto de explicitaciones de la teoría a la que se adhiere y a un número de definiciones de los términos centrales involucrados en el problema" (Samaja, J. 1987 p.11)

Sumado a ello, dicho autor considera que para que un conjunto de conocimientos de un problema llegue a ser teoría de ese objeto-problema deberá exponerse conceptualmente, es decir, deberá reflejar en sus términos y en su red de vinculaciones, el sistema mismo que organiza y dirige el movimiento del objeto real.

La actividad central de esta construcción teórica la constituyó la relectura de los Trabajos Finales presentados en los diferentes módulos de la Especialización en Docencia Universitaria, la lectura bibliográfica de nuevos materiales otorgados por mi directora de TFI y la organización del material en un documento escrito que pueda dar sentido a lo leído. Se entienden estas búsquedas y lecturas como un proceso de construcción de conocimiento que media entre grandes matrices organizadoras y las demandas de orden conceptual que el análisis del problema implica.

Presento entonces, el desarrollo conceptual de las categorías que atraviesan la situación problemática: Posicionamiento teórico en relación a la práctica docente y una perspectiva teórica respecto a la relación teoría/práctica que implica tener en cuenta las categorías de conocimiento, enseñanza y de cómo se entiende esta relación teoría/práctica.

Es necesario aclarar que en la presente producción escrita, esta construcción teórica no opera como un esquema predeterminado, sino como punto de partida que en primera instancia orientará el trabajo de análisis de la situación problemática con la intención de que en la lectura de la documentación encontrada en el trabajo de campo se establezcan nuevas lecturas y nuevas preguntas del problema.

Concepción teórica de la práctica docente

En primer lugar, se parte explicitando que las prácticas de la enseñanza son significadas como prácticas docentes y prácticas sociales, es decir,

"[...] supone que se desarrollan en un grupo con propósitos comunes y comparten formas de percibir y actuar, representaciones, reglas, códigos, habitus, esquemas conceptuales que involucran creencias, intenciones, y relaciones interpersonales" (Edelstein, G. Salit, C. 2008 p. 17).

En este sentido, Edelstein, G. plantea que es necesario situar las prácticas de la enseñanza en tres planos: macro, micro y meso.

Desde una mirada macro, se entiende a la educación como un acto político que se desarrolla en un contexto histórico social determinado, por lo cual es necesario tener en cuenta los condicionantes sociales, políticos y culturales más amplios. Un proceso social protagonizado por sujetos que se

desarrollan relacionalmente en una determinada situación, que supone ciertos a priori históricos que determinan ciertas condiciones de posibilidades y limitaciones. Según Violeta Guyot (2011), las prácticas educativas y sus modos de concreción se encuentran condicionadas por la forma de organización económica, política y social de un país, por las representaciones de los sujetos acerca del mundo y de sí mismos, por el grado de desarrollo del conocimiento tecnológico y científico y por los modos subjetivos del vivir y del pensar en una cultura.

Desde una mirada meso, todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se inscribe en un tipo de organización institucional, que tiene normativas, prescripciones y una organización jerárquica. Se constituye en una determinada institución educativa que es materializada, desde una mirada micro, en la asignatura Debates Contemporáneos del Trabajo Social, lo que implica prestar atención a los procesos interactivos en el interior del aula y a las características particulares de los/as alumnos. Es decir, se da una articulación dialéctica entre la identificación y la designación de contenidos a enseñar que son establecidos explícitamente en el programa de la asignatura "Debates contemporáneos del Trabajo Social" y en las prácticas docentes áulicas en el que este contenido es puesto en juego.

La práctica educativa y la práctica docente, requieren a su vez, ser revisadas y analizadas desde un posicionamiento teórico-epistemológico, ético, político y pedagógico basado en una perspectiva crítica que tenga en cuenta aportes teóricos del campo de las epistemologías, de las ciencias sociales en general y de la pedagogía en particular. Es este posicionamiento el que posibilita repensar el campo epistemológico de las prácticas de enseñanza para intervenir, transformar e innovar, dando cuenta de las múltiples dimensiones que atraviesan al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, hablar de opciones epistemológicas y prácticas docentes desde una perspectiva crítica implica, revisar los encuadres epistemológicos-pedagógicos vigentes en un espacio de formación en un momento histórico determinado. Analizar las formas de vinculación existente entre el conocimiento y la educación presente en el fenómeno educativo mismo, la relación entre los encuadres teóricos y las prácticas áulicas inherentes a dicha formación.

Contribuir a la reorientación y modificación de las prácticas de formación docente. Develar las formas posibles de innovación en torno al conocimiento que impacten en el mejoramiento de las prácticas de formación.

En este sentido, desde una mirada epistemológica, las prácticas docentes se conjugan con un enfoque educativo que sostiene la necesidad de producir rupturas con modelos y concepciones de transferencia del conocimiento que abonan una visión reduccionista y simplista de dicha relación. Es importante considerar la perspectiva de enseñar y aprender como procesos complejos y dinámicos, en donde el espacio áulico se constituye así como una instancia de encuentro cotidiano donde no basta con transmitir y recepcionar contenidos, sino que se trata de construir pensamiento en forma conjunta y colectiva.

Analizar la relación teoría/práctica en la enseñanza

*“La enseñanza tiene efectos sustantivos no sólo por los contenidos que se enseña, sino fundamentalmente, por lo que se hace y la forma en que se lo realiza. Forma y contenido, discursos y prácticas forman parte de un sistema explícito e implícito, determinando toda una gama de comportamientos”
Philip Jackson (1975)*

Teniendo como referencia los módulos de la Especialización en docencia Universitaria y la bibliografía sugerida en cada uno de ellos, puedo señalar y desarrollar tres conceptos fundamentales que atraviesan la situación problemática aquí desarrollada. Estos son cómo se entiende el **conocimiento**, la **enseñanza** y la relación **teoría-práctica**.

Haciendo un poco de historia, Alicia Entel (1988), en su libro “Escuela y Conocimiento”, hace un análisis de los diferentes modos de conocer que han predominado en el ámbito escolar a lo largo de la historia, que considero que puede ser un aporte interesante para poder comprender el conocimiento en el ámbito universitario.

La autora, considera que en la escuela ha predominado, desde los años ochenta, la noción de conocimiento como algo a lo que hay que “acceder” o es adecuado “adquirir”, como una entidad dada, homogénea, cerrada en sí misma. Es decir, el conocimiento es considerado una entidad abstracta, un instrumento

para llegar a una verdad. Fue una concepción atravesada por las ciencias positivistas que consideraban que esa entidad dada podía ser incorporada si se lo parcelaba al conocimiento en unidades fácilmente asimilables. La ciencia positiva tendió a homogeneizar el conocimiento y a reducir los procesos a "hechos" y descartaba todo aquello que no era cuantificable y posible de ser constatado vía la experimentación. El modo de conocer que generó fue atomizador y residual, es decir, radicó en apropiarse de partes del todo natural o social. Consideró al individuo como algo abstracto y eliminó la noción de totalidad que es previa al sujeto. El conocimiento se realizó de manera fragmentada, descontextualizada y dividida en compartimentos estancos que impidieron confrontar, relacionar y utilizar el conocimiento adquirido en otras situaciones problemáticas. Paralelamente, en esa época predominó el enciclopedismo, que en el ámbito escolar implicó abarcar un amplio espectro de contenidos.

Hubo otros enfoques sistémicos que predominaron a fines de los años sesenta que consideraban que un hecho podía ser estudiado como una totalidad constituida por diferentes elementos relacionados entre sí en la que el valor de cada término dependía de su posición dentro del sistema, es decir, como un conjunto de contenidos organizados en una estructura. El modo de conocer fue relacional y estructural. Consistió en apropiarse de la totalidad, sin tener en cuenta el proceso a través del cual esa totalidad se construyó. Reconoció la totalidad previa del sujeto pero excluyó los procesos y las contradicciones por las cuales atraviesa el sujeto en su acto de conocer.

Otras concepciones más recientes, ponen el acento en el cómo, es decir, en el conocimiento como una construcción social, como producto de un proceso dialéctico complejo en el que intervienen factores sociales, históricos, culturales y psicológicos. Esta perspectiva entiende al conocer como una actividad humana producto de la interacción social que atraviesa momentos contradictorios, por lo que el conocimiento no sólo es, sino que fundamentalmente deviene. Resulta un modo de conocer procesual que se basa en la percepción inicial del todo y concibe a cada elemento y a la totalidad como el producto de un proceso. Reconoce a las contradicciones como parte

del proceso de conocer y como motores de cambio, por lo que el sujeto se hace a sí mismo, es activo y se reconoce partícipe de las transformaciones.

Según Alicia Entel,

"[...] si pasamos de la aproximación diacrónica a un corte sincrónico, se podría formular la hipótesis de que en un mismo momento coexisten distintos tipos de conocimiento. Algunos son predominantes, otros residuales y otros constituyen emergentes de nuevas situaciones de aprendizaje que tienden a romper con las modalidades hegemónicas...pero cabe aclarar que operaríamos con una lógica atomizadora si tratáramos de realizar una clasificación donde un modo excluyera a los restantes en término absolutos"(Entel, A.1988 p. 17-18)

En síntesis,

"[...] cada modo de construcción del conocimiento da lugar tendencialmente a tipos de conocimiento diferente. Si se conoce atomizadamente, se accede a "átomos" de conocimiento. Si se conoce relacionamente se adquiere consciencia de "estructuras" o "sistemas" y si se conoce "procesualmente" se participa en la construcción o reconstrucción de procesos." (Entel, A.1988 p. 19).

Sumado a ello

"[...] cada modalidad supone una relación sujeto/objeto de conocimiento. En la primera se privilegia la noción mecanicista estímulo/respuesta; en la segunda se reconoce la correlación estructura significativa del objeto de conocimiento/esquema asimilatorio del sujeto. La tercera apunta a considerar que tanto las estructuras cognitivas del sujeto como el objeto de conocimiento son productos de un proceso cuya comprensión facilitarían no sólo la resolución satisfactoria de nuevos aprendizajes sino el reconocimiento del lugar que ocupan en el campo de los conocimientos considerados valiosos en la arbitrariedad del recorte realizado para su estudio" (Entel, A. 1988 p. 23)

Según Linaza (2003) el modo en cómo concebimos el conocimiento, el quién aprende y el proceso de transmisión de dicho conocimiento a otro ser humano tienen relación directa con nuestros modos de enseñar.

En relación a la Enseñanza puedo decir que es un concepto complejo de definir, porque *"contiene, abarca, reúne varios elementos distintos, incluso heterogéneos" (Adorno, 2005)*. Además, *"la complejidad también deviene del entramado de acciones, interacciones y retroacciones, determinaciones y azares, previsión e incertidumbre que involucra la enseñanza" (Morin, 1990)*.

"Tanto en la Psicología como en la Pedagogía así como en los espacios disciplinarios delimitados por la Psicopedagogía o por la Psicología Educativa, los términos "aprendizaje" y "enseñanza" han estado impregnados por una significación construida, en la naciente modernidad,

Relación teórica/práctica: enseñar en la asignatura "Debates Contemporáneos del Trabajo Social" de la carrera Licenciatura en Trabajo Social (FCJS-UNL). TFI "Especialización en Docencia Universitaria" FHUC- UNL. Mg. Lic. Delia M. Passeggi

desde la tradición ilustrada y positivista basada en una concepción sensual empirista y asociacionista. Un poco después, desde la primera mitad del siglo XX, esta tradición fue reforzada por el conductismo metodológico y radical hasta llegar en la actualidad a una nueva mutación adoptando nuevamente un ropaje racional empirista con el Programa de la Psicología Cognitiva y su versión computacional" (Bruner, J. 1990, pág. 20).

No hay univocidad respecto a la definición de docente y enseñanza, así como tampoco de alumno y aprendizaje, y la relación de ambos con el conocimiento.

"En la historia de la significación de estos términos y en concordancia de esta tradición ha predominado, en el estudio y la educación de los seres humanos, un enfoque individualista, esencialmente psicobiológico y/o ambientalista, simplista, reduccionista y mecanicista. Se reafirma la concepción del alumno –aprendiz o cognoscente- como un individuo receptivo y "almacenador" ya sea en la tradicional versión pasiva de la tabula rasa o en la contemporánea más activa del software. Esta hegemonía ilustrada, positivista, racional empirista, con su política unívoca y autoritaria del significado, persiste hasta la actualidad en la escolarización de nuestro país impregnando –desde lo ideológico- la transmisión del conocimiento y preservando las bases institucionales –estructurales- que la hacen viable" (Temporetti, F, 2012, p. 3).

Dada la complejidad del término enseñanza se puede decir, según las autoras Basabe y Cols (2007), que en primer lugar involucra siempre tres elementos, es decir, supone alguien que tiene un conocimiento, alguien que carece de él y un saber contenido de la transmisión. Es una forma de intervención destinada a mediar en la relación entre un aprendiz y un contenido a aprender, y por lo tanto, una actividad marcada tanto por los rasgos del conocimiento a transmitir como por las características de sus destinatarios.

Gary Fenstermacher establece el concepto genérico de enseñanza como un conocimiento o una habilidad que el aprendiz no posee; la primera intenta transmitir esos conocimientos o habilidades a la segunda, estableciéndose entre ambas una cierta relación a fin de que la segunda los adquiera. Fenstermacher además distingue la enseñanza y el aprendizaje sosteniendo que tienen una relación ontológica, es decir, que hay una intención de quien enseña por generar aprendizajes, sin embargo, es necesario que quien aprenda realice tareas que impliquen lo que el autor denomina "estudiantar". Al mismo tiempo, quien enseña debe justificar ética y epistemológicamente las decisiones que implica dicha acción.

En segundo lugar, Basabe y Cols (2007) la enseñanza está orientada al logro de finalidades pedagógicas. La intencionalidad se vincula con la transmisión de un cuerpo de saberes considerados relevantes en el marco de un proyecto educativo, aunque el cometido no se logre. "Enseñar", de esta manera puede entenderse como "la transmisión de contenidos culturales", es decir, el acto por el cual se pone a disposición de las nuevas generaciones el conocimiento socialmente acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo. En esta acepción, el énfasis está puesto en lo que se trasmite -el contenido- que pareciera no sufrir modificación alguna en el proceso de enseñarlo y aprenderlo. Bastaría con que los docentes tengan claro un determinado cuerpo de conocimientos de una disciplina y sean capaces de transmitirlo a sus alumnos, para que éstos los aprendan, es decir, los "retengan".

De este modo, el término abarca indistintamente tanto a los esfuerzos realizados para que alguien aprenda algo, como a las ocasiones en las que ello efectivamente sucede. Esto quiere decir que puede haber enseñanza y no producirse el aprendizaje, o que suceda parcialmente o que el otro aprenda algo diferente de lo que fue enseñado. Entonces entre los procesos de enseñanza y aprendizaje no hay una relación de tipo causal que permita asumir que lo primero conduce necesariamente a lo segundo. Entonces, la enseñanza sólo incide sobre el aprendizaje de manera indirecta, a través de la tarea de aprendizaje del propio estudiante. Se pasa así de una concepción causal de la relación entre enseñanza y aprendizaje a una concepción que reconoce mediaciones de carácter cognitivo y social entre las acciones del docente y los logros de los estudiantes.

En tercer lugar, "[...] la enseñanza implica siempre una acción intencional por parte de quien enseña, es decir, implica un intento deliberado y relativamente sistemático de transmitir un conocimiento" (Basabe y Cols, 2007, p. 6). Esto lleva a considerar al docente como actor social, en tanto se reconoce las intenciones que dan sentido y dirección a sus reflexiones y decisiones relativas a qué y cómo enseñar. Implica una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios. La

intencionalidad surge principalmente de quien enseña, que posee una variedad de recursos para que los otros tengan interés de aprender algo efectivamente.

En cuarto lugar, enseñar es una acción orientada hacia los otros y realizada con el otro, es decir, es un proceso de comunicación, una forma de diálogo. Entender a la enseñanza como un diálogo,

"[...] instaura un tipo de intercambio con otros a través del cual logramos una aprehensión más plena de nuestra subjetividad y la de los demás. El diálogo requiere comprensión mutua, respeto, disposición a escuchar y a poner a prueba las propias limitaciones y prejuicios" (Burbules, 1999: 32).

La enseñanza involucra, pues, un encuentro humano. Porque enseñar es, en definitiva, participar en el proceso de formación de otra persona, tarea que sólo puede hacerse en un sentido pleno con ese otro. Los docentes saben bien de esta necesidad de «asociar» a los estudiantes al proceso pedagógico.

En quinto lugar,

"[...] la enseñanza es la acción de un docente que se da de manera situada en un espacio y tiempo, es decir, transcurre en un contexto histórico, social, cultural e institucional y se inscribe en un tiempo, o bien en muchos tiempos que incluye el tiempo del docente, el tiempo del grupo, el tiempo de la Universidad y estar sujeto a su propio devenir y transformación." (Basabe y Cols, 2007 p.12)

De esta manera, la enseñanza enfrenta al docente a un flujo constante de situaciones inéditas, complejas, que tienen lugar en escenarios relativamente inciertos. Implica la puesta en práctica de una gama de actividades que se refieren a ámbitos diversos y que se llevan a cabo en momentos y escenarios diferentes.

En sexto lugar,

"[...] la enseñanza es una actividad de naturaleza «práctica», es decir, es el carácter de aquellas circunstancias que exigen reflexión y deliberación porque no se resuelven fácilmente mediante la aplicación de un patrón general de acción derivado del conocimiento teórico" (Basabe y Cols, 2007, p.16)

Por último "enseñar" es "enseñar a pensar", es "orientar los procesos de construcción del conocimiento". Como dice Pérez Gómez

"La enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en la vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas y también estimulando su experimentación en la realidad". (Pérez Gómez, A. 1992: 34)

La tarea de enseñanza es, desde esta postura, compleja y dinámica. Implica una de las actividades humanas de mayor peso político, porque requiere un compromiso y una responsabilidad social y del Estado con efectos individuales y sociales de largo plazo. Conlleva un compromiso ético y político de los docentes, en cuanto actor que se orientan con sus prácticas en la búsqueda de acciones más justas y democráticas.

Respecto a la relación teoría/práctica puedo decir que no pueden considerarse como un ámbito independiente y autónomo. Por el contrario, las posturas adoptadas al respecto a lo largo de la historia, se encuentran profundamente enraizadas en los conceptos de ciencia y conocimiento; enseñanza, aprendizaje e institución educativa, para mencionar sólo algunos entre los más relevantes.

A la hora de pensar esta relación cabe preguntarnos qué lugar ocupan los aportes de las teorías a la hora de pensar las prácticas, qué relevancia tienen las prácticas mismas y qué vínculos pueden establecerse entre el conocimiento teórico y el conocimiento en la acción.

De allí, que sea imposible concebir a "la práctica" como algo separado de "la teoría".

En general, las teorías tienen el valor de proporcionar marcos conceptuales claves para que las personas comprendan el mundo de forma diferente, se reformulen antiguas preguntas y construyan nuevos enfoques para arrojar pistas de cómo ponerlos en práctica en acciones reales y efectivas. No basta pensar a las teorías como meros marcos a ser "aplicados" en la práctica. Las teorías son marcos interpretativos que merecen ser analizados, cuestionados y recontextualizados en un contexto y en unas prácticas que las interpelen.

Es común pensar que la "práctica" representa el "hacer" como la actividad en el mundo de lo "real" y visible. Tal pensamiento es simplificador pues reduce las prácticas a los que las personas hacen. Fueron cambiando las tradiciones de cómo se entiende a la práctica, pero el modo hegemónico que ha predominado y que aún no se ha abandonado es el que la entiende como campo de aplicación, tanto de los métodos, como de las técnicas. La tradición tecnicista y la que considera a la práctica como aplicabilidad de la teoría ha sido muy cuestionada como reacción al racionalismo académico.

Sin embargo estas visiones han sido restringidas, porque ocultan el hecho de que no hay hacer sin pensar y que este hacer es resultado de los sujetos que involucran pensamientos, valoraciones, nociones e imágenes sobre el mundo.

En definitiva, acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias del resultado de diversas experiencias previas, sociales y personales.

En este sentido, es posible plantear que las prácticas también son fuente de conocimiento situado. Brindan la potencialidad de situaciones reales, en sus dimensiones social, cultural, interpersonal y áulica, por lo que mucho se puede aprender del conocimiento en la acción. Por lo tanto, un desafío para pensar propuestas pedagógicas es poner en tensión, en un proceso de ida y vuelta no lineal, el cuerpo de conocimientos organizados en las teorías y en las prácticas situadas y reconocer a la práctica misma como objeto de conocimiento.

En definitiva, entender esta relación teoría/práctica como un proceso único de conocimiento, enseñanza y aprendizaje, dentro del cual, temporalmente, podrán existir momentos en los cuales se enfatizan algunos aspectos más que otros. Pensar que es posible una práctica despojada de valores, ideas y principios sería considerar que existe un acto de conducta repetitivo y rígido, solamente capaz de adaptarse a situaciones idénticas a sí mismas. Esta perspectiva es justamente la que los autores que referimos pretenden superar. Aquí hay un punto importante. Entendemos que las situaciones de la práctica profesional de los egresados universitarios son, en gran medida, una cuestión de elecciones estratégicas. *"Una teoría que*

prescriba la acción, se transforma en tecnológica y mecánica" (Popkewitz, T.1988).

Violeta Guyot aporta que la relación teoría-práctica:

"[...] puede ser entendida de diferentes maneras que impactan en la práctica docente. Una es sostener que la práctica se justifica y vale por sí misma. La apelación al obrar se legitima por un recurso a la experiencia... Otra, consiste en valorizar la teoría y considerar a la práctica como una mera aplicación de aquella" (Guyot, V. 2011, p. 48)

Actualmente, la revisión de la relación teoría/práctica, permite repensarla como un modo peculiar de ser por parte de los sujetos, fruto de su historia personal, en la cual la capacidad de hacer y ser se retroalimentan y sostienen mutuamente como fundamento de la acción creativa del hombre. *"De este modo teoría y práctica se reconcilian en la praxis...en la perspectiva de las relaciones de poder, es repensada no como una relación totalizadora, sino como puntos estratégicos de relevo" (Guyot, V. 2011, p. 48).*

En este mismo sentido, autores como Pérez Gómez, Coll, Kemmis, Carr, Mc Taggart, Schön, consideran que la relación teoría/práctica se da cuando el docente ejerce una actividad reflexiva, investigativa y crítica sobre sus propios actos, es decir, el profesor como *"docente investigador"*, *"investigador de su propia práctica"*, *"profesional reflexivo"*. Es aquél que concibe a la educación en el campo de la práctica y al hacer del docente como un hacer pensante o un pensamiento práctico, como lo llama Schön (op. cit.) que *implica "conocimiento en la acción"*, *"reflexión en la acción"* y *"reflexión sobre la acción"* o *"reflexión crítica"*. En esta concepción, Teoría y Práctica no son dos entidades separadas sino que forman parte de un proceso único. El docente mantiene un diálogo interactivo con la situación, la lee, la entiende y descubre en ella aspectos nuevos, creando nuevos marcos de referencia y nuevas formas de entender y actuar en la realidad.

Metodología

Se propuso utilizar las siguientes técnicas de recolección de información: entrevistas abiertas⁵ a docentes del equipo de cátedra, análisis documental: Plan de Estudios 1985 y 2010, Programa 2010 de Servicio Social IV y Programa 2017 de la asignatura Debates Contemporáneos del Trabajo Social, planificaciones de clases teóricas y de taller.

Esta documentación ha sido seleccionada porque condensa abundante y rica información respecto a la historia institucional de la asignatura, las significaciones que en forma implícita y explícita el equipo docente de la asignatura le dan a la enseñanza, a la metodología y a la relación teoría/práctica.

Cabe aclarar, que estas técnicas no se utilizarán de forma aislada e independiente una de las otras, sino que, a fin de recolectar la mayor información posible se las empleará en forma combinada y complementaria.

⁵ "La entrevista es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores. Asimismo, la referencia a acciones, pasadas o presentes, de sí o de terceros, que no hayan sido atestiguadas por el investigador puede alcanzarse a través de la entrevista. Entendida como relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones, es además una instancia de observación; al material discursivo debe agregarse la información acerca del contexto del entrevistado, sus características físicas y su conducta" (Guber R. (1994) *"El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento en el trabajo de campo"* (1º edición Paidós): Buenos Aires. P. 138)

3- Contexto histórico-político-educativo de la propuesta de rediseño curricular de la carrera de Trabajo Social en Santa Fe

La Escuela de Servicio Social de Santa Fe, fundada en 1943, ha sido una institución pionera en la formación de Trabajadores y Trabajadoras Sociales en Argentina, y en su desarrollo institucional ha tenido momentos de gran reconocimiento académico en el país y el Cono Sur.⁶

Cabe señalar que dicha institución, en el momento de su creación estaba atravesada por un determinado contexto histórico- social. En el año 1930, se crea la Escuela del Museo Social Argentino, que es la primera institución de formación de asistentes sociales en el país. Sumado a ello, la respuesta estatal cobra mayor sistematicidad en relación con la asistencia social pública. En esta época, la profesión logró un reconocimiento profesional al instituir un título académico y se produjo una difusión y expansión de la profesión, sosteniendo su ejercicio en la lógica de la asistencia social. En el año 1943, el movimiento de los médicos higienistas, reclama una mayor intervención del Estado frente a determinadas cuestiones sociales, que tiene que ver con el cuidado de la salud y las condiciones habitacionales.

Hacia fines de la década de 1960 se producen importantes rupturas en la trayectoria de la profesión, producto de cambios en el escenario social, económico, político y cultural a nivel nacional e internacional. Este momento se conoce como Proceso de Reconceptualización y estuvo fuertemente influenciado en América Latina por la Teoría de la Dependencia.

Es en este contexto que adquiere impulso el carácter de trabajador de los profesionales y los esfuerzos consecuentes de estos últimos para su sindicalización, hito materializado en un cambio de denominación: "Trabajador Social".

El tránsito de una vertiente asistencial a otra sistemática y científica, no modificó la concepción hegemónica, de fuerte anclaje positivista, sobre la profesión de Trabajo Social como tecnología.

Pero las nuevas configuraciones sociales se complejizan en términos de

⁶ Plan de Estudios 2010 Res. 525/2010 CS Pág. 2

actores, relaciones y demandas sociales y los profesionales del Trabajo Social no pueden dejar de sentirse interpelados frente a la diversidad y multiplicidad de escenarios para la intervención específica. Se asiste entonces a la generación de una nueva tendencia en el Trabajo Social, que se nutre de una matriz de pensamiento crítico y de donde devienen perspectivas interpretativas de las relaciones y situaciones sociales.

Este recorrido histórico de la profesión da cuenta que en el proceso de construcción disciplinar, según Cazzaniga S. (2007) operaron significativamente diferentes perspectivas, principalmente dos matrices teóricas-epistemológicas. Por un lado, el positivismo, que trazó una fuerte impronta y que estructuró la disciplina a fin de ejecutar el control social que reproducía el orden establecido. Por otro lado, la perspectiva que deviene del marxismo, la que apunta a un pensamiento crítico y que intenta recuperar el análisis histórico de las transformaciones sociales para poder analizar a los problemas sociales de una manera situada en un determinado contexto histórico-social. Al interior de ambas perspectivas, hubo matices, sesgos y fundamentalismos enfatizando conceptos vinculados al control social o a la emancipación. También, en algunos casos, pudo haberse dado un uso "apresurado" de algunas teorías generando estereotipos.

En lo que respecta a la práctica docente, se puede decir que en relación a las teorías de la enseñanza, Edith Litwin plantea que han predominado diferentes perspectivas que han impactado en el conocimiento y en el modo de entender la relación teoría-práctica. Una de ellas es la visión instrumental, de fuerte influencia positivista, que ha sido la hegemónica durante varias décadas y que ha impactado en los planeamientos educativos, en las reformas curriculares, en la formación inicial y continúa de docentes y en las decisiones áulicas. Se caracterizaba por dar respuestas a problemas específicos de la enseñanza. Se basaba en una racionalidad técnica que considera al espacio de las prácticas como mera aplicabilidad de fórmulas y técnicas concebidas como universales y verdaderas en la medida en que se sustentan en conocimientos científicos. Subyace una epistemología de derivación positivista desde la cual, al decir de Cristina Davini (1995):

*Relación teórica/práctica: enseñar en la asignatura "Debates Contemporáneos del Trabajo Social" de la carrera Licenciatura en Trabajo Social (FCJS-UNL).
TFI "Especialización en Docencia Universitaria" FHUC- UNL. Mg. Lic. Delia M. Passeggi*

[...] en lugar de la reflexión pedagógica y de la comprensión de la compleja trama de las relaciones entre los sujetos en contextos sociales específicos y diferenciados, se impuso la visión de procesos eficientes y neutrales, cuyas entradas y salidas podrían ser controladas con un saber instrumental. (Davini, 1995:103).

Desde esta perspectiva, el conocimiento es considerado una entidad abstracta, un instrumento para llegar a una verdad, que generó un modo de conocer atomizador, residual fragmentada y descontextualizada.

Sin embargo, en América latina, en la década del 70, estudiosos del campo de la enseñanza desarrollaron análisis críticos en relación con la racionalidad técnica como perspectiva de la enseñanza. Diferentes desarrollos teóricos, en la década del 80, intentaron poner en debate una perspectiva histórico-interpretativa que consideró la importancia de analizar el curriculum oculto y nulo reconociendo el método imbricado en el contenido y las relaciones entre la práctica y la teoría para la construcción del conocimiento. Lo destacable de esta perspectiva es que se ha preocupado por la enseñanza en sus dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas.

Estas perspectivas ponían el acento en la idea de conocimiento como una construcción social, como producto de un proceso dialectico complejo, atravesado por momentos contradictorios, donde intervienen factores sociales, históricos, culturales y psicológicos. En este sentido, las prácticas de la enseñanza son fuente de conocimiento situado en sus diferentes dimensiones sociales, culturales, interpersonales y áulicas.

Pero siguiendo la línea de la contextualización histórica de la Escuela de Servicio Social, actualmente denominada Licenciatura en Trabajo Social:

"[...] ha estado permeada de modo permanente por su intento de ser incorporada como parte de la oferta académica de la Universidad Nacional del Litoral, específicamente, se registran antecedentes desde 1955. Cabe destacar que el proyecto de creación de la Licenciatura en Trabajo Social se presenta como una carrera de desarrollo compartido entre las Facultades de Humanidades y Ciencias y de Ciencias Jurídicas y Sociales, con sede en esta última. El diseño de esta propuesta académica se constituye en un hecho significativo para el fortalecimiento y la concreción de políticas de integración académica que promueven el trabajo coordinado y cooperativo entre las distintas Facultades. Asimismo, es importante mencionar que estas dos Facultades vienen desarrollando un trabajo de gestión conjunta a partir de la puesta en marcha de las Licenciaturas en Sociología y Ciencia Política como carreras compartidas, y que los acuerdos alcanzados (trayectos comunes entre familias de carreras, contenidos mínimos de asignaturas, carga

Relación teórica/práctica: enseñar en la asignatura "Debates Contemporáneos del Trabajo Social" de la carrera Licenciatura en Trabajo Social (FCJS-UNL). TFI "Especialización en Docencia Universitaria" FHUC- UNL. Mg. Lic. Delia M. Passeggi

horaria, entre otros aspectos) se plasman en el Plan de Estudios de esta nueva carrera que se presenta: Licenciatura en Trabajo Social.⁷

Sin duda que la revisión curricular del Plan de Estudio de la carrera de Trabajo Social y la institucionalización del mismo en la FCJS constituyó un hito central para la institución educativa porque:

[...] es el momento en que se detiene la cotidianeidad de la enseñanza, cada actor se mira a sí mismo, es un momento privilegiado de puesta en tensión de lo realizado, preguntarse por ello y planificar, es un momento en el cual se validan o no viejas trayectorias en torno a decisiones políticas institucionales vinculadas a los perfiles profesionales, a los que la formación pretende aportar. Es un momento en el que no sólo importan las técnicas y las formas, sino que se pone sobre la mesa el debate en relación a la educación pública" (Del Prado, L.; Verbauwede, V.; Zabinski, R. (2018) p.10-11)

En este proceso de revisión curricular que atravesó la formación profesional de la carrera de Trabajo Social en Santa Fe, cabe realizar algunas consideraciones del plan 1985⁸ para poder dar cuenta de las modificaciones que se han realizado en el plan de estudios 2010.

En el plan 1985, la carrera de Servicio Social era de cuatro años de duración. La organización curricular que disponía el Plan de Estudios era: agrupamiento de las asignaturas en área disciplinarias o sectores de aprendizaje o de formación a saber:

- Sector de formación básica: asignaturas que dan los elementos básicos y fundamentos para la comprensión de los procesos humanos y sociales.
- Sector de formación técnico-metodológica: asignaturas que dan los elementos metodológicos y técnicos para el desarrollo del Trabajo Social.
- Sector de formación complementaria: asignaturas que brindan los elementos necesarios para el análisis y comprensión del medio social.

A su vez, había dos modos de articulación:

⁷ Plan de Estudios 2010 Res. 525/2010 CS.

⁸ Plan de Estudio 1985 Escuela de Servicio Social de Santa Fe.

- Articulación en Ejes Temáticos: herramienta pedagógica que se utilizaba para la articulación horizontal y que era compartida por los sectores de formación básica, complementaria y técnico-metodológica⁹
- Articulación en Ejes Curriculares: proceso de integración a nivel vertical, donde se generaban acuerdos entre las asignaturas correspondientes al sector de formación técnico-metodológica, de 1º a 4º año. La mayoría de las asignaturas eran Servicio Social y Práctica de Formación Profesional.

Las asignaturas de Servicio Social, de primero a cuarto año, en el Plan 1985 no estaban organizadas como asignatura única con tres espacios, sino que por un lado estaba la asignatura Servicio Social y por el otro la asignatura Práctica de Formación Profesional (PFP). Las asignaturas de Servicio Social tenían una carga de cinco horas reloj semanales y era desarrollada por un/a docente. Era de cursado anual obligatorio. Su acreditación era a través de examen final. En el reglamento estaba establecido el porcentaje de asistencia requerido y si bien se contemplaba la posibilidad de realización de examen parcial, no era requisito de regularidad la aprobación del mismo.

Por otro lado, la asignatura Práctica de Formación Profesional (PFP) tenía una modalidad que implicaba un proceso de práctica en una organización institucional supervisado por un/a docente, con quien también se desarrollaban "talleres áulicos". Contaba con una carga de 10 horas reloj semanales. La PFP estaba conformada por un equipo de cinco o seis docentes con un grupo de estudiantes a su cargo distribuido en diversas instituciones.

Sumado a ello, se identificaron ciertos nudos críticos que han operado y operan recurrente y significativamente en la implementación del Plan 1985 siendo necesaria su revisión y reflexión, a fin de desentrañar la implicancia que los mismos tienen en la formación de futuros Trabajadores/as Sociales. Estos nudos críticos son

- a) Teoría/práctica
- b) Intervención/investigación/sistematización
- c) Asistencia Social/ Trabajo Social
- d) Modos de intervención profesional: tecnocrático/crítico.

⁹ Los ejes temáticos eran los siguientes: 1º año: "El hombre como ser de necesidades y protagonista en la satisfacción de las mismas"- 2º año: "Grupo- Institución"- 3º año "Comunidad"- 4º año "Políticas Sociales".

En el plan 2010, la organización curricular de la carrera se estructura en dos Ciclos y Áreas de Conocimiento, cuya intencionalidad es priorizar la construcción de conocimiento desde una organización de contenidos que se corresponda con criterios más amplios y complejos que los determinados por las lógicas de cada disciplina, superando las visiones estancas y fragmentadas que suelen aparecer en las propuestas pedagógicas estructuradas como sumatorias de asignaturas¹⁰.

Este nuevo plan de estudios se caracteriza por resignificar el papel y la concepción del conocimiento. Se considera al mismo como una construcción social, producto de procesos históricos y culturales y de relaciones conflictivas entre diferentes actores sociales y grupos atravesados por intereses divergentes. Más allá de esta disputa y tensión que es inherente a la producción de conocimiento en el ámbito de la formación académica, se apunta a construir el conocimiento desde un enfoque integrador, cuyos contenidos expresen su relevancia social y sea un instrumento de abordaje de la realidad para su comprensión y transformación.

En el plan de estudios dicha perspectiva se manifiesta en el énfasis puesto en la necesidad de la reflexión que se traduce en abordar la comprensión de lo social a través de núcleos o nudos problemáticos y desde múltiples perspectivas por lo que se introduce un enfoque interdisciplinario. De este modo, se produce un pasaje de un Plan constituido por áreas disciplinarias o sectores de aprendizaje o de formación a saber a un Plan constituido por áreas curriculares interdisciplinarias o de conocimiento.

Es en este contexto de discusión en cómo entender la producción de conocimiento en Trabajo Social que se pone en juego un eje de debate central que atravesó a lo largo de la historia a la carrera de Trabajo Social y que es el eje de análisis de esta producción escrita: la relación teoría-práctica.

En este punto y a modo de reflexión, no puede desconocerse que en la historia de la formación profesional uno de los principales ejes de debate ha sido justamente las diversas formas de entender esa construcción teórico-práctica, lo que ha llevado y lleva aún en muchos casos, a posturas binarias donde el "hacer" y la "teoría", lejos están de pensarse como mutuamente

¹⁰Plan de Estudios 2010 Res. 525/2010 CS

dependientes. Desde una tendencia empirista y descriptiva que desvaloriza la abstracción teórica, hasta la que sostiene el modelo teórico por sobre la realidad, muchas son las variantes que aparecen. De esta forma, a los abordajes teóricos se los tensiona con la lectura de la realidad social en la cual se desarrolla la experiencia de ejercicio profesional; a la vez se suma la enseñanza del instrumental de oficio, el que es comprendido en su dimensión de instrumentalidad.

Frente a ello, Yolanda Guerra (2003) plantea que la noción de instrumentalidad en Servicio Social está atravesada por una razón instrumental caracterizada por una "*racionalidad subordinada y funcional al alcance de fines particulares, de resultados inmediatos y funcionales a las estructuras*"¹¹ o bien por una razón dialéctica y emancipadora, con fines universalistas, implicando la pregunta sobre el "para qué".

En diferentes fuentes bibliográficas del plan 1985 se puede ver la intencionalidad permanente de "integrar Teoría y Práctica" desde diferentes dimensiones: Eje Curricular, Eje Temático, Práctica Integrada (conformada por estudiantes de diferentes años en una misma organización institucional), Unidad Territorial (articulación de estudiantes de diferentes organizaciones compartiendo un mismo territorio), etc.

Asimismo, en el plan 2010 queda explicitado cómo se entiende la teoría y cómo se entiende la práctica. Dicho plan establece que en el Primer y Segundo Ciclo de formación, se busca situar a los futuros profesionales en el campo de las Ciencias Sociales en general y de Trabajo Social en particular. Se dicta una etapa en la que se espera que los estudiantes realicen un tránsito de acercamiento, problematización y apropiación de ciertas categorías teóricas, las que deben ser puestas en tensión con las prácticas en territorio que se proponen a modo de ejercicio de la intervención profesional. En este sentido, se apuesta a ir profundizando la perspectiva que sostiene que todo modo de hacer es subsidiario de un modo particular de ver, entendiéndose por ello que es la perspectiva epistemológica y teórica la que da sustento y dirección a la estrategia metodológica de intervención profesional, lo que no puede pensarse

¹¹ GUERRA, Y (2003). Instrumentalidad del proceso de trabajo y servicio social. En Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional. Editorial Cortez p.10

por fuera de los posicionamientos ético/políticos que se expresan transversalmente en dicha construcción.

En este sentido, existen aportes teóricos que sostienen que la teoría y la práctica se implican mutuamente:

"[...] es siendo teorizadas cuando las prácticas encuentran sentido y es siendo practicadas que las teorías tienen importancia social, histórica y material. Teoría no es sólo palabras y práctica no es sólo un comportamiento, sino que son aspectos constitutivos unas de otras..."¹².

En palabras de Saúl Kársz estaríamos adhiriendo a que:

"[...] no se trata de ligar teoría y práctica como si por el momento estuvieran separadas, se trata de comprender qué teorías obran en mi práctica y qué prácticas son posibles o imposibles según la teoría con la que se está operando [...] No se trata de llegar a ligarlas, sino de ver cómo lo están ya"¹³.

Como estrategia para trabajar la tensión y/o relación aún existente entre teoría - práctica¹⁴ e intentar superar este nudo crítico, y tomando en consideración los lineamientos acordados en el Nuevo Plan de Estudios en el año académico 2010, se reconoce y consolida la propuesta de una nueva modalidad en la configuración de las cátedras de Trabajo Social de Primero a Cuarto Año, como Asignatura única con tres espacios pedagógicos: Teoría-Taller y Campo o Territorio, a cargo de un Equipo de docentes Trabajadores Sociales que acompaña los tres espacios. Esta modalidad, constituye un dispositivo a través del cual se abordan los marcos teóricos – epistemológicos y metodológicos que sustentan la intervención profesional, a la vez que se transitan y resignifican experiencias vinculadas al ejercicio profesional, favoreciendo la construcción colectiva del conocimiento y promoviendo un

¹² Badano, M. "Una perspectiva de la Teoría y la Práctica de la Formación Docente". Ponencia. Paraná, 1992. Citada en Cazzaniga, S. (2007) Hilos y Nudos. La formación, la intervención y lo político en Trabajo Social. Buenos Aires: Espacio p.18.

¹³ Karsz, S. (2006) Pero ¿Qué es el Trabajo Social? En La Investigación en Trabajo Social. Vol. V Publicación Post-Jornadas. Facultad de Trabajo Social. UNER. Paraná. Págs.11-12.

¹⁴ En la propuesta de Rediseño Curricular de la Carrera de la entonces Escuela de Servicio Social, en el año 2007, se encontraba presente esta tensión, por lo que se advertía: "En tanto problemática recurrente, la relación teoría/ práctica da cuenta de una situación conflictiva particular en Trabajo Social pero transversal al campo de las Ciencias Sociales en general. Teoría y práctica aparecen escindidas de este modo en distintos procesos de formación de Trabajadores Sociales, como expresión de concepciones que remiten a criterios de "aplicabilidad" de la primera en la segunda".

pensamiento crítico ante la complejidad social. Esta propuesta pedagógica evidencia un “salto paradigmático” que implicó poner en marcha un proyecto de formación profesional que significó, no sólo modificaciones en los discursos sino también un cambio radical en los procesos de trabajo de los docentes, que significó transitar los tres espacios de la asignatura, asumir una mirada integral de todo el proceso de aprendizaje de las/os estudiantes y considerar la tensión teoría-práctica como contradicción que forma parte de una realidad compleja, motivo por el cual se puede abordar pero no resolver ni superar.

Un análisis de los conceptos centrales al interior de la asignatura "Debates contemporáneos del Trabajo Social"

En la instancia de trabajo de campo se seleccionaron los siguientes documentos:

- a) Plan de Estudio 1985 y dentro de éste el Programa de la asignatura "Servicio Social IV" y el Plan de Estudio 2010 con su correspondiente Programa "Debates Contemporáneos del Trabajo Social" (2017)
- b) Planificaciones de clase de espacio de teoría y de taller del año 2010-2017. Para seleccionar las mismas, se eligió la misma clase en el año 2010 y en el año 2017, para poder realizar un análisis comparativo e identificar las modificaciones que se realizaron, las semejanzas y diferencias.
- c) Entrevistas a algunos docentes que transitaban entre los años 2010 y 2017 que, a partir de frases significativas, posibiliten identificar posiciones y perspectivas de los diferentes integrantes del equipo de cátedra y formas de trabajo diferentes. Sumado a ello, estos documentos serán analizados teniendo en cuenta las categorías centrales que atraviesan al problema que se estudia tales como: Conocimiento, Enseñanza, Aprendizaje y Teoría-Práctica.

A partir de este material empírico se pudieron identificar algunos puntos centrales respecto a los conceptos de teoría, práctica, relación teoría-práctica y enseñanza.

Respecto al concepto de **teoría**, en el análisis de entrevistas y documentos se pudo identificar que existen diferencias entre los años 2010 y 2017 en cuanto a la direccionalidad que se le otorga al espacio teórico. Por un lado, en el Programa Servicio Social IV del año 2010 existía una convivencia en la carrera de los dos Planes de Estudio 1985 y 2010 que perduró hasta el año 2015 y que hizo que cursaran la asignatura estudiantes correspondientes a diferentes planes de estudio. Mientras que en el Programa Debates Contemporáneos del Trabajo Social (2017) ya sólo cursaban estudiantes del Plan 2010.

Otra diferencia es la constitución del equipo de cátedra y la organización del equipo por los diferentes espacios. En el año 2010 en el equipo de cátedra

estaban 5 docentes, 4 como docentes interinos y uno como docente reemplazante y a mediados de año se incorporó un integrante más como docente reemplazante. En el espacio teórico "[...] *había un docente con alguien más... y el resto estábamos más vinculados a los talleres y a los acompañamientos de estudiantes en territorio*". (E. N°3C.A). Mientras que en el año 2017 el equipo docente se modificó, ya que en el 2012 entro de licencia una docente, en el 2013 otra docente dejó la asignatura y se produjo el regreso de otra docente que estaba en licencia. En el 2017 se incorporó una nueva docente al equipo, por lo que éste quedó constituido por 6 docentes. En el espacio teórico y en este proceso de revisión los docentes "*podimos ir circulando un poco más por los tres espacios*" (E.N°3C.A.) También hubo modificaciones en cuanto a cómo organizar semanalmente la carga horaria del espacio teórico. En el 2010 las 4hs se dictaban en dos días. En el 2017 se dictan en un solo día.

Por otra parte, en el programa 2010 se plantea que el espacio teórico consiste en el:

"Desarrollo de clases expositivas de los docentes alternando segmentos que: a) impliquen poner en cuestión lo dado por el docente, desde los saberes previos de los estudiantes. b) generen reflexiones críticas. c) pongan en tensión teoría y práctica en territorio. d) generen el conflicto cognitivo.

Esto se desarrollará con técnicas definidas para el logro de estos procesos a saber: pequeño grupo de discusión, planteo de problemas prácticos..." (Programa Debates Contemporáneos del Trabajo Social 2010)

En este sentido se destacan palabras como "*clases expositivas*", "*poner en cuestión lo dado por el docente*", "*tensión teoría/práctica*", se habla de "*técnicas definidas como planteo de problemas prácticos y búsqueda de ejemplos*". Se piensa al espacio teórico en relación a la explicitación de los contenidos teóricos con determinada bibliografía y se atribuye al programa expresiones como "*enciclopedia*" "*maratónico*". "*El programa 2010[...] nos costó muchísimo construirlo [...] Era una enciclopedia, era un programa eterno [...] Fue un programa maratónico.*" (E. N°.1 F.R.)

Mientras que en el programa 2017 se expresa que en el espacio teórico:

"Se considera de importancia que los estudiantes puedan incorporarse en procesos de reflexión y debate, recuperando las

perspectivas teóricas y los emergentes empíricos que provienen de los diferentes espacios.

Este espacio busca:

a) Problematizar los saberes de los estudiantes a partir de los debates teóricos.

b) Generar reflexiones críticas y autónomas.

c) Favorecer la tensión teoría –práctica.

d) Promover el conflicto cognitivo.

Para este fin se utilizarán estrategias pedagógicas que motiven la construcción de estos procesos a saber: pequeños grupos de discusión, planteo de problemas, dilemas y contradicciones, lectura crítica de bibliografía básica, complementaria, artículos periodísticos y análisis de materiales audiovisuales.” (Programa Debates Contemporáneos del Trabajo Social 2017)

Se habla de “procesos de reflexión y debate”, “problematizar”, “generar reflexiones autónomas”, “favorecer la tensión teoría/práctica”, “utilizar estrategias pedagógicas como artículos periodísticos y análisis de materiales audiovisuales”. Estas expresiones dan cuenta de algunas diferencias en cuanto a la concepción sobre la teoría, a la direccionalidad del espacio teórico y en las estrategias pedagógicas implementadas. En el año 2010, pese a que se revisaron y modificaron sustancialmente contenidos y estrategias pedagógicas, seguía estando latente de manera implícita la perspectiva de concebir que el conocimiento se produce en las aulas en términos ‘enciclopédicos’, es decir como un conjunto de contenidos sucesivos y autores que en términos “maratónicos” es necesario enseñar siendo difícil que sean apropiados por los estudiantes.

Sin embargo, cabe aclarar que en las expresiones de las/los entrevistados se identifica como semejante el hecho de considerar al programa de cátedra como una “[...] construcción...como procesos colectivo de trabajo en conjunto en donde todo se pone sobre la mesa para pensar” (E.N°3 C.A.) en el cual es necesaria “[...] la evaluación permanente del programa de cátedra y también del Plan de Estudio” (E. N°3 C.A.) y poner a “[...] discutir y revisar todo” (E.N°2 S.V.). Teniendo como “[...] paraguas”(E. N°2 S.V.) estos principios, en el año 2017 hubo “[...] una maduración entre lo que es programa 2010 y programa 2017”(E N°1 F.R.) se pudo identificar los marcos conceptuales claves y hacer un “[...] recorte de cuáles son los debates contemporáneos del Trabajo Social que nosotros queremos re TRABAJAR con los estudiantes” (E.N°1 F.R.) para que ellos/as puedan apropiarse del conocimiento en términos relacionales y procesuales, se reformulen antiguas preguntas y construyan nuevos enfoques

para arrojar pistas de cómo ponerlos en práctica en acciones reales y efectivas. Es decir, la reflexión y la problematización constante son la alternativa pedagógica que permite superar la perspectiva instrumental de la formación profesional. La reflexión emerge como una forma de aprender que implica recuperar saberes, dialogar con el contexto y construir teoría desde la experiencia.

En términos de planificación de clase, hay diferencias en cuanto a los contenidos, el recurso didáctico y la explicitación de objetivos. Un ejemplo de ello es la planificación de la misma clase presentada una en el año 2010 y otra en el 2017. En el 2010 se explicitan como objetivos:

- ❖ *"Generar, el interés de las y los estudiantes en torno a los contenidos a desarrollar desde el Programa de cátedra de Servicio Social IV en el transcurso del ciclo lectivo 2010.*
- ❖ *Conocer las expectativas y deseos de las y los estudiantes para el presente ciclo lectivo.*
- ❖ *Fortalecer en las y los estudiantes la apropiación de los saberes previos en relación a categorías nodales" (Clase 29-3-2010)*

Mientras que en el 2017 se plantea como objetivos:

- "1. promover una aproximación a los contenidos básicos de la asignatura, motivando el interés de las/os estudiantes.*
- 2. Construir colectivamente un acuerdo pedagógico con las/os estudiante tendientes a favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el presente ciclo lectivo.*
- 3. Generar un espacio de problematización y debate acerca del significado de lo contemporáneo en las ciencias sociales en general y, en particular en el Trabajo Social.*
- 4. Identificar y problematizar las categorías centrales en torno al contexto actual y los nuevos escenarios sociales." (Clase 14-3-17)*

En cuanto al concepto de **práctica** se puede plantear que ambos programas plantean al espacio de territorio como lo correspondiente a la práctica, siendo ésta coherente con lo que se plantea en el espacio de teoría y de taller. Se plantea al espacio de la práctica en integración con el espacio de teoría.

"[...] para mí la teoría es práctica, sale de ahí, se construye a partir de la experiencia...se venían haciendo construcciones para que ese espacio de la práctica de algún modo se integre a la práctica" (E.Nº2 S.V.).

M. Amelia Migueles plantea que la producción de las prácticas es diferente de la producción de las teorías, lo que no quita que las prácticas no pongan en juego teorías. Es decir, no hay un espacio netamente teórico, ya que de ser así se corre el riesgo de caer en un teoricismo y no hay espacios netamente prácticos ya que toda práctica requiere conocimiento teórico para no caer en una concepción tecnicista, que considera a la práctica como aplicabilidad de la teoría y ocultan el hecho de que no hay hacer sin pensar y que este hacer involucra a sujetos con pensamientos, valores e imágenes sobre el mundo propias del resultado de diversas experiencias previas, sociales y personales, es decir, consideran al sujeto en su totalidad. Desde allí, que sea imposible concebir a "la práctica" como algo separado de "la teoría" y como una relación independiente y autónoma. Sin embargo los actores entrevistados reconocen dificultades para definir en los programas los contenidos teóricos que corresponden al espacio de la práctica y que el programa de la asignatura "[...] involucra muchos más aspectos de la teoría que de la práctica." (E.N°3 C.A.) "Los contenidos son del espacio teórico, no hay contenidos específicos del espacio de territorio" (E.N°1 F.R.).

En ambos programas se plantea que los estudiantes, acompañados por un docente, desarrollen:

*"su proceso de actuación en las instituciones centro de práctica desde las diferentes temáticas vigentes en la carrera: Procesos Educativos y Culturales, Salud Colectiva, Hábitat y Gestión de Riesgo, Niñez y Adolescencia una aproximación a la construcción de derechos".
(Programa Debates Contemporáneos del Trabajo Social 2017)*

Sin embargo los actores entrevistados reconocen la variable del tiempo como indicador para reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza.

"Nosotros también tenemos la práctica integrada, es decir a la práctica integrada llamamos a este espacio en donde cursan estudiantes de 4° año con una de 3°...y en muchas situaciones lo que hacíamos era por ejemplo un diagnóstico junto...Esto en relación con los tiempos, se complejizaba el encuentro, poder pensar colectivamente qué tipos de problemas se identifican en este escenario institucional, qué tipo de políticas sociales confluyen en la organización social para dar respuesta a los problemas de los grupos...Entonces, la verdad que es una experiencia muy rica, muy vasta, potenciadora pero se ponen en juego otras cuestiones, otras variables que son el tiempo. A veces vos tenías que agendar durante la semana, digo a veces tenías, porque ya en el 2017 se define que no nos encorsetemos tanto con las temáticas, sino que podamos

*Relación teórica/práctica: enseñar en la asignatura “Debates Contemporáneos del Trabajo Social” de la carrera Licenciatura en Trabajo Social (FCJS-UNL).
TFI “Especialización en Docencia Universitaria” FHUC- UNL. Mg. Lic. Delia M. Passeggi*

trabajar en diferentes temáticas y que eso nos dé más posibilidades de ampliar la mirada, de hacer una lectura crítica, es decir de intercambiar opiniones o concepciones entre los estudiantes de los diferentes años [...] (E. N° 2 S.V.)

Con esta expresión se identifica que en el año 2010 la organización por temáticas “*encorsetaba*” y la práctica integrada entre estudiantes de diferentes años de la carrera requería otros “*tiempos, se complejizaba el encuentro, poder pensar colectivamente*” (E.N°2 S.V). Son estas reflexiones y discusiones colectivas las que hacen que en el 2017 se produzcan modificaciones con respecto a los modos de organizar la práctica integrada y se propone “[...] *que no nos encorsetemos tanto con las temáticas, sino que podamos trabajar en diferentes temáticas y que eso nos dé más posibilidades de ampliar la mirada, de hacer una lectura crítica*” (E. N°2 S.V.). En definitiva, se reconoce que ambos espacios teóricos y prácticos se encuentran relacionados, aunque se identifica que el espacio de la práctica “[...] *reconoce tiempos, formas y una dinámica muy particular que no se produce en lo que se plantea en la cuestión teórica*” (E.N°3 C.A).

Con respecto a la **relación teoría-práctica** cabe reflexionar sobre el concepto de práctica y dentro de éste sobre el concepto de prácticas de la enseñanza.

De esta manera, es posible plantear que las prácticas de la enseñanza como fuente de conocimiento situado permiten aprender a partir de situaciones reales, en sus dimensiones social, cultural, interpersonal y áulica, por lo que mucho se puede aprender del conocimiento en la acción. Sumado a ello, son también una instancia de reflexión, análisis y apertura a nuevas experiencias y saberes, entendiendo que la producción de las prácticas es diferente de la producción de las teorías. Por lo que, a la hora de pensar la relación teoría-práctica cabe preguntarnos qué lugar ocupan los aportes de las teorías a la hora de pensar las prácticas, qué relevancia tienen las prácticas mismas y qué vínculos pueden establecerse entre los conocimientos teóricos y el conocimiento en la acción.

A partir de estos aportes teóricos y del trabajo de campo realizado se plantea en primer lugar que tanto el Programa Servicio Social IV (2010) como el Programa Debates Contemporáneos del Trabajo Social (2017) ya tienen

establecido en su estrategia pedagógica un modo de entender la relación teoría-práctica que tiene correlato con lo establecido en el Plan de Estudio 2010. Ya en el año 2008 comienza a ponerse en marcha una propuesta de rediseño curricular que se venía gestando desde el 2007 que plantea una nueva modalidad en la configuración de las cátedras de Trabajo Social de Primero a Cuarto Año y que empieza a poner en tensión la relación entre teoría/práctica.

"La modalidad pedagógica de la cátedra reconoce tres momentos: Teoría- Taller-Territorio. Momentos que se consideran en movimiento de interrelación permanente.

Se considera que los alumnos de cuarto año en los procesos de enseñanza y aprendizaje desplegados en la cátedra de Trabajo Social IV en sus tres dimensiones, tendrán la posibilidad de transitar por contenidos que aporten a la profundización y problematización de los debates actuales de la profesión" (Programa de Cátedra Servicio Social IV 2010).

"La asignatura se compone de tres espacios: Teoría-Taller-Territorio cuya modalidad pedagógica se propone profundizar y resignificar la tensión teoría /práctica-. Así, se considera que las/los estudiantes de cuarto año transiten por los tres espacios problematizando los debates actuales de la profesión, las preocupaciones de las diferentes organizaciones institucionales y las propuestas desarrolladas en el marco de la intervención social." (Programa Debates Contemporáneos del Trabajo Social 2017).

"Ya no se trata de unir instancias, sino promover un cambio de lógica que permita pensar en términos de transformación, en vez de articulación, intentando modificar la base misma de sustentación de dicho proceso" (Plan de Estudios 2010 Res. 525/2010 CS).

De esta manera, ambos programas tienen como semejanza entender la relación teoría-práctica como una relación atravesada por la tensión y el debate, en el cual emerge como propuesta pedagógica en el Plan de Estudio 2010 de la Carrera de Trabajo Social que las asignaturas de Trabajo Social de 1° a 4° año sean una sola asignatura con tres espacios: teoría/taller/territorio. Desde aquellos años ya se advertía que la relación teoría-práctica es una problemática recurrente en el campo de las ciencias sociales en general y en el trabajo social en particular.

En el programa Servicio Social IV se plantea al taller como el espacio en el cual:

"[...] se diseña una estrategia de articulación entre los contenidos teóricos y conocimientos prácticos trabajados desde los insumos provenientes de los temas desarrollados en el espacio de teoría y la experiencia en el espacio de territorio" (Programa Servicio Social IV 2010)

Mientras que en el programa 2017 se expresa que:

“[...] en este espacio se pretende realizar las mediaciones que problematicen y desnaturalicen las experiencias, representaciones y concepciones presentes en los procesos de intervención profesional. Ello ha de posibilitar tensionar la relación entre la teoría y la práctica concreta, a partir de categorías de análisis construidas desde la singularidad de cada una de las temáticas, procesos y sujetos – actores sociales.

En el espacio de Taller se organizarán itinerarios posibles y estrategias para motivar la indagación teórica en relación a las diferentes temáticas, ejercitar el debate, la argumentación en torno a los emergentes del proceso y a situaciones problemáticas, la construcción de diferentes modalidades de producción escrita en el nivel superior: ensayos, textos académicos, registros de observaciones, entrevistas; informes, crónicas de grupo y cuadernos de campo.” (Programa Debates Contemporáneos del Trabajo Social 2017)

Tal perspectiva, posibilita la reflexión para el redireccionamiento de las estrategias de acción en territorio, la construcción colectiva del conocimiento, a su vez que genera insumos para la problematización en el espacio teórico. Se considera la instancia de taller como espacio donde se resignifica la experiencias, diferenciándolo de un espacio meramente vivencial y anecdótico.

“[...] que los estudiantes a través de un taller pudieran ir estableciendo relaciones para la construcción de categorías de análisis, que ellos tenían posibilidad de construir en el marco de sus prácticas” (E. N°2 S.V.)

En este espacio se trabajan tanto los contenidos teóricos planteados en el programa como los diferentes contenidos que emerjan de las temáticas que se consensuaron en la unidad académica: Procesos Educativos y Culturales, Salud Colectiva, Hábitat y Gestión de Riesgo, Niñez y Adolescencia una aproximación a la construcción de derechos. De esta manera, se realizan talleres temáticos cada quince días y talleres generales mensuales.

El espacio de ‘Talleres’ generales con todo el grupo de estudiantes y los talleres temáticos con el grupo reducido de las diferentes temáticas, es donde se resignifica el trabajo de campo poniendo en juego *“las diversas experiencias, miradas y lecturas, favoreciendo la construcción colectiva del conocimiento, promoviendo un pensamiento crítico ante la complejidad social”.* (E. N°2 S.V.).

En segundo lugar, de las voces de los entrevistados emerge el espacio de taller como ese espacio en donde, a partir de diferentes estrategias didácticas, es posible hacer las mediaciones entre la teoría y la práctica. Se identifica al taller como un espacio que se fue construyendo colectivamente y en donde es posible establecer relaciones que permitan *“integrar la teoría y la práctica”* (E. N° 2 S.V.). Se lo considera como *“la síntesis más palpable de lo que era la teoría con el territorio...es un espacio en el que los estudiantes pueden retrabajar, tanto contenidos de la teoría como experiencias del territorio.”* (E. N°1 F.R.). Se expresa que el horizonte de sentido de la práctica docente, durante los años 2010-2017 ha sido la integración y la vinculación de la teoría y la práctica.

“[...] para mí la teoría es práctica, sale de ahí, se construye a partir de la experiencia. No es que fue una aparición mágica y que la práctica también se construye [...] Nosotros en la teoría se dan diferentes opciones o autores que están posicionados desde diferentes perspectivas teórico-epistemológicas y el tema es también poder hacer que los estudiantes en el espacio de territorio puedan establecer esas mediaciones en un ejercicio que se puede hacer en el ámbito de la teoría, pero después fortalecerlo en el ámbito del taller, profundizar ese análisis. Pero esto ¿a qué va? ¿Cuál es la finalidad de esto? La finalidad es la integración, no la fragmentación, es decir acá hacemos la teoría, acá hacemos el taller, acá estoy en territorio. Porque si yo no integro...el estudiante termina fragmentando y no sirve de nada tener una asignatura única con tres espacios, por lo tanto como docente nos tenemos que plantear el desafío de poder integrar esos espacios[...] La estrategia de intervención se construye, de alguna manera, en ese espacio de taller con todos los aportes y los contenidos que uno trae en esa relación dialéctica entre teoría y práctica, es decir que sería la posibilidad de construir una praxis, es decir que sea superadora a esa relación...si yo digo acá aprendo teoría, acá...como compartimentos estancos, acá me dan teoría, acá me dan taller y acá territorio...” (E. N°2 S.V.)

De igual manera se observa que continúan vigentes ciertas dificultades didácticas para poder lograr dicha integración, aspecto que hace incurrir en viejas concepciones que entienden al conocimiento de modo fragmentado y en donde consideran a la teoría y a la práctica como compartimentos estancos y escindidos que remiten a concepciones de criterios de “aplicabilidad” de la primera en la segunda.

“Lo que considero respecto de eso es que en realidad, en términos de enseñanza yo no he visto una superación de viejas cuestiones de lo que es la división, no distinción, porque hay distinción, de la división entre

teoría y práctica. ¿A qué me refiero? Aún en el intento de plantear muchas veces que la teoría y la práctica van juntas, en términos metodológicos y a veces también en el orden de lo discursivo incurriamos en graves cuestiones de lo que es esa división. Aun cuando uno planteaba que la relación teoría-práctica van de la mano, en realidad se llevaba al acto de la enseñanza, por decirlo de alguna forma, se incurría en cuestiones que tienen que ver con que la práctica iba por un lado y la teoría por el otro [...] no necesariamente la distinción entre tres áreas de lo que es teoría, taller y territorio garantiza que haya una cuestión saldada de lo que es la relación teoría-práctica. De todas maneras, sí creo que es una cuestión saldada en la profesión del Trabajo Social en general [...] En realidad, yo creo que no existe tal división, como decía anteriormente, pero que reconocen cada una dinámicas diferentes..."(E. N°3 C.A.)

Asimismo, en las diferentes instancias de trabajo de campo emerge la relación teoría-práctica como un proceso de conocimiento y enseñanza, dentro del cual, temporalmente, podrán existir momentos en los cuales se enfatizan algunos aspectos más que otros y en donde se pone énfasis en una perspectiva de enseñanza de modo procesual, en el cual tanto el docente como el estudiante participa en la construcción o reconstrucción de procesos.

En relación a la **enseñanza**, se puede identificar a la misma como una práctica docente que requiere posicionarse desde una perspectiva crítica. Esto implica poder reflexionar y revisar los encuadres epistemológicos y pedagógicos vigentes en cada asignatura y en cada espacio de formación. Así como también analizar la relación entre los encuadres teóricos y las prácticas áulicas inherentes a dicha formación.

En este sentido, se identifica una concepción de enseñanza que sostiene el enseñar y aprender como procesos complejos y dinámicos, en el cual no basta con transmitir y recepcionar contenidos, sino que se trata de construir pensamiento en forma conjunta y colectiva. Perspectiva que considera que el conocimiento que se genera en la enseñanza es procesual, producto de la interacción social y el diálogo entre docente y estudiante, atravesado por contradicciones y en el cual el estudiante es un sujeto activo de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicha perspectiva se orienta a producir rupturas con modelos y concepciones de transferencia del conocimiento que abonan una visión reduccionista y simplista de dicha relación.

"El enfoque educativo de la cátedra sostiene la enseñanza y el aprendizaje como proceso complejo, continuo e incesante. Se plantea la necesidad de romper con modelos y concepciones de transferencia del conocimiento, que abonan a una visión reduccionista y simplista de dicha relación.

Nuestro desafío, considerando la propuesta pedagógica del Plan de estudio 2010, estará puesto, "no en unir instancias, sino promover un cambio de lógica que permita pensar en términos de transformación, en vez de articulación, intentando modificar la base misma de sustentación de dicho proceso". (Programa Debates Contemporáneos del Trabajo Social 2017).

Asimismo de las voces de los entrevistados emerge que los procesos de enseñanza y aprendizaje no son una relación de tipo causal, esto quiere decir que puede haber enseñanza y no producirse el aprendizaje, o que suceda parcialmente o que el otro aprenda algo diferente de lo que fue enseñado. Por lo que la enseñanza requiere mediaciones de carácter cognitivo y sociales entre las acciones del docente y los estudiantes para que ese aprendizaje se logre.

"Los procesos a los cuales nosotros queremos aspirar es a la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir de alguna manera pensar que no necesariamente si vos enseñás el estudiante va aprender o se da por sentado que es enseñanza-aprendizaje, sino qué es enseñanza y aprendizaje, porqué es necesario entrar en diálogo, establecer mediaciones con los estudiantes" (E. N°2 S.V.).

La enseñanza, por último es:

"[...] una responsabilidad re grande [...] pero sí en determinados momentos uno dice cuán grande es la responsabilidad que uno tiene frente a determinadas cosas, no sólo por la enseñanza, sino en otros aspectos también que tienen que ver con la profesión. Entonces cuando vos decís estas participando de la formación de profesionales, es una cosa que todavía me sigue dando un poco de cosita. No le tengo miedo, pero me da un poco de cosita y espero que me siga dando esa cosita porque es lo que genera esa preocupación, en el sentido de avanzar. Yo creo que tiene que ver con una apuesta...un acto...la enseñanza es un acto político...Además lo pienso como una relación, en términos de cuestión pedagógica es esencialmente una relación, no existiría la enseñanza sino habría estudiantes en el aula y eso es gratificante. Me gusta la docencia, participar en los procesos de formación y tiene un alto grado de exigencia." E. N°3 C.A

En este sentido, es un acto ético y político, porque requiere de un compromiso y una responsabilidad social que tienen los/las docentes con los/las estudiantes, en tanto el primero participa y contribuye en el proceso de formación del segundo.

4- Reflexiones Finales

Para la realización de las reflexiones finales se recupera la pregunta problema planteada: ¿Desde qué concepciones se lleva adelante la enseñanza de la relación teoría/práctica en la asignatura Debates Contemporáneos del Trabajo Social de la FCJS de la Universidad Nacional del Litoral?

El objetivo general fue conocer las concepciones sobre la relación teoría/práctica en la enseñanza de la asignatura Debates Contemporáneos del Trabajo Social de la FCJS de la Universidad Nacional del Litoral entre los años 2010-2017- y los objetivos específicos: “identificar en dos programas de la asignatura elementos que den indicios para conocer las concepciones sobre la relación teoría/práctica” y “analizar las concepciones sobre la relación teoría/práctica a partir de planificaciones de clases, programas 2010 y 2017, materiales para la enseñanza y entrevistas con los/las docentes, y la instancia de trabajo de campo realizada”.

En primer lugar, el presente TFI de la “Especialización en Docencia Universitaria de la FHUC- UNL” y la pregunta- problema planteada generó tanto en mí como en los colegas entrevistados, interrogantes y dudas que llevaron inevitablemente a pensar y repensar respecto de qué significa desde una perspectiva crítica de la enseñanza el concepto de teoría, práctica y relación teoría-práctica, qué perspectivas de la enseñanza y del conocimiento se ponen en juego y qué estrategias pedagógicas se implementan para generar la relación teoría-práctica.

Es de destacar, también que la instancia de trabajo de campo fue posible porque los entrevistados me facilitaron diferentes documentos (registros de reuniones, planificaciones de clases, programa 2010 y 2017, entre otros), se mostraron predispuestos al diálogo y manifestaron interés en la pregunta-problema de este TFI.

En relación a las concepciones sobre teoría, práctica, teoría-práctica y enseñanza se puede arribar que existen, al interior del equipo de cátedra, posibilidades y limitaciones a la hora de establecer la relación teoría-práctica en la asignatura “Debates Contemporáneos del Trabajo Social”.

En relación a las concepciones sobre teoría se identifican en el trabajo de campo, expresiones que dan cuenta de acuerdos y desacuerdos en cuanto a la concepción de los docentes, también diferencias en la direccionalidad del espacio teórico y en las estrategias pedagógicas implementadas. Lo que se destaca como posibilidad entre los años 2010-2017 es la apertura del equipo de cátedra a la revisión y reflexión constante de nuestras prácticas docentes y a la producción colectiva de conocimiento. Se destaca que en el 2010 se revisaron y modificaron sustancialmente los contenidos y las estrategias pedagógicas aunque seguía estando latente de manera implícita la perspectiva de concebir que el conocimiento se produce en las aulas en términos enciclopédicos, es decir, como una serie de contenidos aislados y autores que en términos dispersos y sucesivos es necesario enseñar y aprender. Sin embargo, en el año 2017 se pudieron identificar los marcos conceptuales claves y hacer un abordaje procesual de los Debates Contemporáneos del Trabajo Social, para que los estudiantes puedan apropiarse del conocimiento en términos relacionales y complejos, se reformulen antiguas preguntas y construyan nuevos enfoques para arrojar pistas de cómo ponerlos en práctica en sus experiencias de territorio.

En cuanto a la categoría de práctica ambos programas plantean al espacio de territorio como lo correspondiente a la práctica, siendo ésta coherente con lo que se plantea en el espacio de teoría y de taller. Se reconoce que ambos espacios - el teórico y el práctico - se encuentran relacionados, aunque se identifica que el espacio de la práctica reconoce tiempos y dinámicas particulares.

Sumado a ello, los actores entrevistados reconocen dificultades para definir en los programas los contenidos conceptuales que corresponden al 'espacio de la práctica' y sostienen que el programa de la asignatura tiene una preeminencia de aspectos más teóricos que prácticos.

En ambos programas se plantea que los estudiantes, acompañados por un docente, desarrollen sus experiencias de territorio en las instituciones centro de práctica desde las diferentes problemáticas vigentes en la carrera. Sin embargo, reconocen el tiempo como un indicador necesario a tener en cuenta a la hora de reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza.

En este sentido, Phillip Jackson (1992) plantea que las prácticas de la enseñanza se realizan en un determinado contexto espacio- temporal que pone en juego diferentes significaciones subjetivas tanto por parte de docente como de estudiantes. En el espacio teórico, taller y en el territorio, el tiempo y el espacio son dos coordenadas centrales, en el cual el/la docente traza itinerarios, regula y distribuye tiempos. El espacio, en ocasiones, puede ser un límite pero también un ámbito posible que de sentido y se oriente a la transformación. El tiempo, es un elemento estructurante de la práctica docente, ya que es un horizonte subjetivo definido que posibilita o limita el trabajo y es posible distribuirlo desde los sentidos y significados de los sujetos.

De este manera, en función de revisar la organización del espacio y tiempo de la asignatura y teniendo en cuenta las experiencias transitadas tanto de docentes como de estudiantes se reconoce que en el año 2010 la organización por temáticas "*encorsetaba*" y la práctica integrada entre estudiantes requerían otros tiempos y se hacía difícil poder coordinar y encontrarse para poder pensar colectivamente. Dado esto, en el 2017 se producen modificaciones con respecto a los modos de pensar la práctica integrada y de organizar las temáticas.

En cuanto a la relación teoría-práctica, tanto el Programa Servicio Social IV (2010) como el Programa Debates Contemporáneos del Trabajo Social (2017), ya tienen establecido en su estrategia pedagógica un modo de entender la relación teoría-práctica que tiene correlato con lo establecido en el Plan de Estudio 2010. Tal como mencionamos anteriormente, ya en el año 2008 comienza a ponerse en marcha una propuesta de rediseño curricular que plantea una nueva modalidad en la configuración de las cátedras de Trabajo Social de Primero a Cuarto Año y que empieza a re-considerar la relación entre teoría/práctica.

De esta manera, emerge como propuesta pedagógica en el Plan de Estudio 2010 de la Carrera de Trabajo Social que las asignaturas de Trabajo Social de 1° a 4° año sean una sola asignatura con tres espacios: teoría/taller/territorio.

En las instancias de trabajo de campo se plantea al taller como un espacio que se fue construyendo colectivamente a fin de articular y realizar,

mediante diferentes materiales para la enseñanza, las mediaciones entre los contenidos teóricos y las experiencias desarrolladas en el espacio de territorio, a fin de pasar de las prenociones a una idea abstracta con un lenguaje disciplinar para problematizar y desnaturalizar experiencias, representaciones y construir categorías de análisis desde la singularidad de cada una de las temáticas, procesos y sujetos – actores sociales. Perspectiva que posibilita una interacción y diálogo docentes y estudiantes que propicia la construcción de un conocimiento crítico. En definitiva, es necesario estar en estado de movimiento permanente, sustituir las formas de saber ‘cerradas y estáticas’ por un conocimiento abierto y dinámico, que trabaje sobre lo desconocido, buscando en lo real aquello que contradice con conocimientos naturalizados, que provienen del sentido común.

“Particularmente, en el espacio de taller se pretende realizar las mediaciones que problematicen y desnaturalicen las experiencias, representaciones y concepciones presentes en los procesos de intervención profesional...La modalidad de Taller es una herramienta pedagógica que permite habilitarnos tanto a docentes como a estudiantes a pensar el aula como un espacio posible para el vínculo, la comunicación, el error que invita a avanzar en la reflexión, el descentramiento de los propios parámetros, la elaboración de preguntas innovadoras, el descubrimiento y la construcción de las estrategias de intervención profesional. Han de ser sus premisas: la pertinencia, la confrontación dialógica y la cooperación entre quienes participan, reconociendo y valorando las diferencias y la negociación de significados, que problematicen prácticas, teorías, discursos, procesos...” (Programa de Cátedra (2017) “Debates Contemporáneos del Trabajo Social”- Licenciatura en Trabajo Social-FCJyS-UNL-Santa Fe.)

Se identifica que el horizonte de sentido de la práctica docente del equipo de cátedra, durante los años 2010-2017, ha sido siempre entender a la enseñanza de la relación teoría-práctica de modo procesual e integradora, considerando al taller como ese espacio-tiempo que posibilita “habitar el aula”, es decir a analizar la práctica de la enseñanza al interior del aula y fuera de ella, lo que implica tener en cuenta los tres espacios Teoría-Taller y Territorio. Una alternativa para habitar el espacio del aula- expresado en el espacio de Teoría y Taller- es prestar atención al decir de Philipp Jackson (1992) a esas “indicaciones pasajeras” de actitudes de los/as estudiantes- gestos, posturas, miradas, preguntas, inquietudes- que aparecen de manera recurrente, ya que son estos signos visibles los que nos permiten como docentes pensar, re-

pensar nuestras prácticas de la enseñanza. En este sentido, es necesario visibilizar el acontecer en el aula, dar cuenta de la diversidad. No hacer del espacio un límite, sino pensar al aula y a la clase- teoría y taller- como espacios posibles, como una potencia que procede y se ejerce desde todos los intersticios sociales y que adquiere sentido como potencia que aporta a la transformación, en tanto implica una posición activa del docente y el estudiante ya que posibilita armar, desarmar y rearmar junto con otros/as.

En definitiva:

"[...] reconocer el taller como un espacio valioso para intercambiar experiencias y como fuente de nuevas experiencias, donde la comunicación es abierta a redes múltiples que respetan los tiempos y los marcos de procesos reflexivos diferentes, con apertura a la escucha no prejuiciosa, sin rotulamientos;... un espacio para pensar y pensarse en grupo" (Edelstein, G y Coria, A p. 84)

En cuanto a la enseñanza, se plantea la necesidad de posicionarse desde una perspectiva crítica que analice y reflexione respecto de la relación entre lo teórico y lo práctico. Se plantea a la enseñanza como un proceso complejo y dinámico que requiere tener en cuenta el contexto socio- histórico actual, las características singulares de cada grupo de estudiantes y las instancias pedagógicas que propicien la construcción participativa y colectiva del conocimiento.

Como venimos señalando, la enseñanza es un acto ético y político. En este sentido, la ética es entendida, como un entramado de valores acordados desde el colectivo profesional y que requiere que nuestras prácticas docentes estén direccionadas a construir espacios colectivos de reflexión para poder consensuar perspectivas de enseñanza, contenidos teóricos y prácticos, estrategias pedagógicas para implementar la relación teoría-práctica, criterios e indicadores de evaluación que permitan llevar adelante prácticas docentes pertinentes y acordes al grupo de estudiantes que se presente en cada ciclo lectivo. Desde este lugar, el espacio de teoría- taller y territorio nos permite pensar y trabajar la dimensión ética mediante estrategias didácticas que posibiliten atravesar procesos de elucidación y autocrítica; convocándonos a develar cómo se materializan nuestros valores en nuestras prácticas docentes

y en nuestras prácticas profesionales y cómo se ponen en juego nuestros valores en las experiencias de formación profesional.

Esta reflexión ética nos reenvía a su vez, a la dimensión política de la enseñanza, en tanto la enseñanza implica una responsabilidad que tenemos los docentes, en el marco de una institución universitaria, en la formación de grado de estudiantes que cursan la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la FCJS-UNL.

Para finalizar, considero que un aspecto recurrente durante todo el trabajo de campo fue la necesidad de preguntarse y repreguntarse qué enseñamos, para qué, por qué, cómo y con quiénes. En tal sentido, recupero una frase que enuncia *"sostener interrogantes no forma parte del conjunto de los límites sino que abre el campo de las posibilidades"* (Emmanuele, 2009, p. 7).

5- Bibliografía

- ALLIAUD, A. (2011) "Enseñanza. Transformación y Formación" en Revista "Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación" N°30-UBA.
- ABRIGO ROBLES, M. F. y PASSEGGI, D. M. (2017) "Posibilidades y limitaciones en la formación del Trabajo Social. Análisis del diseño curricular de la Licenciatura en Trabajo Social de la FCJS de la UNL" en el marco del Trabajo Final del módulo "Teoría y Diseño Curricular Universitario" de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL.
- ADORNO, J. (2005) *Complejidad y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Ediciones Novedades Educativas.
- BADANO, M. R., BASSO, R., BENEDETTI, M.G., ANGELINO, M.A. Y RIOS, J. (2009) *Trabajo docente y universidad pública: Políticas y subjetividades en los 90* Ed. Fundación La Hendija. Paraná. Entre Ríos.
- BADANO, M. R. (2007) "Una perspectiva de la Teoría y la Práctica de la Formación Docente". Ponencia. Paraná, 1992. Citada en Cazzaniga, S. (2007) *Hilos y Nudos. La formación, la intervención y lo político en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.
- BRECHT, B. (1930) *La excepción y la regla*. Buenos Aires: Nueva Visión
- BURBULES, N (1999) "El Diálogo en la enseñanza: Teoría y Práctica" Edit. Amorrortu.
- BRUNER, J (1990) *Actos de Significado* Edit. Alianza- Madrid.
- CARENA, S. (2016) "Articulación teoría-práctica en el proyecto de la Maestría en Investigación Educativa: fundamentos de su apertura y de su diseño curricular" en Revista "Diálogos Pedagógicos" Año XIV, N°27.
- CARR, N. y KEMMIS, S. (1998) *Teoría crítica de la enseñanza. (La investigación - acción en la formación del profesorado)*. Ed. Martínez Roca.
- CAZZANIGA, S. (2007) *Hilos y Nudos. La formación, la intervención y lo político en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.
- CELMAN DE ROMERO, S. (1993) *La tensión teoría-práctica en la educación superior*. Paraná-Entre Ríos-Argentina.

- COLS, E.; BASABE, L.; FEENEY, S. (2007) *El saber didáctico*. Editorial Paidós- Buenos Aires.
- DAVINI, M. C. (2016) *La Formación en la Práctica Docente* Ed. Paidós. Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. (2011) *Formar y Formarse en la enseñanza*. Paidós. Bs. As
- EDELSLTEIN, G., SALIT, C. y otros (2008) "Programa de capacitación docente continúa a distancia" Módulo 2. Universidad Nacional de Lanús. Buenos Aires.
- ENTEL, A. (1988) *Escuela y Conocimiento*. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires
- FENSTERMACHER, G. (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en WITTROCK, M. *La investigación en la enseñanza* Tomo 1. Madrid, Barcelona. Paidós, M.E.C.
- GARATTE L. (2012) Tesis doctoral "Políticas, grupos académicos y proyectos curriculares de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (1966 y 1986)".
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1989) *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Ed. AKAL.
- GUBER, R (1994) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento en el trabajo de campo*. Edit Paidós. Buenos Aires.
- GUERRA, Y. (2003) "Instrumentalidad del proceso de trabajo y Servicio Social". En: Borgiani, E.; Guerra, Y.; Montañó, C. (Org.) *Servicio Social Crítico. Hacia la Construcción del nuevo proyecto ético-político profesional*. San Pablo, Brasil: Cortez.
- GUYOT, V (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje Epistemológico*. Editorial Lugar. Buenos Aires.
- JACKSON, Phillip (2002) *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu, Bs. As.
- JACKSON, Phillip (1992) *La vida en las aulas*, Morata, Madrid.
- JACKSON, Phillip (1999) *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu, Bs. As.
- KARSZ, S. (2006) Pero ¿Qué es el Trabajo Social? En *La Investigación en Trabajo Social*. Vol. V Publicación Post-Jornadas. Facultad de Trabajo Social. UNER. Paraná.

- LINAZA, J.L (2003) Cambios en la concepción de educación. En: *La enseñanza del derecho*. Comp. Francisco Laporta. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- LITWIN, E. (1997) *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior* Editorial Paidós. Buenos Aires
- MIGUELES, M. A (2012) "La práctica como experiencia de formación docente" en Revista Itinerarios Educativos N°6.
- MORIN, E. (1990) *Introducción al Pensamiento Complejo* Editorial Gedisa. España.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1993) *La reflexión y la experimentación como ejes de la formación de profesores*. Universidad De Málaga. España.
- POPKEWITZ, T. (1984) *Paradigmas e Ideología en Investigación Educativa*. Ed. Mondadori.
- PRUZZO, V. (2010) "Las prácticas: una concepción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación docente" en Revista "Praxis Educativa" Vol. XVI, N°14- Facultad de Ciencias Humanas UNLPam.
- SAMAJA, J. (1987) *Introducción a la epistemología dialéctica*. Editorial Lugar. Buenos Aires.
- SCHÖN, D.A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. (Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones)*. Ed. Paidós. M.E.C.
- TEMPORETTI, F. (2006) *Teoría psicológica y prácticas educativas: hacia una psicología más interpretativa en el proceso de enseñar y aprender*. Facultad de Psicología. UNR.
- TEMPORETTI, F (2012) "La lectura y comprensión de los textos científicos y académicos. Una problemática crucial en la educación universitaria. Conferencia el VIII Seminario Internacional de Alfabetización contemporaneidad. UNIJUI. Maio 2012. Rio Grande do/Sul/Brasil.
- TEMPORETTI, F. (2014) "Entre la escalera ascendente y la espiral recurrente" en Revista Itinerarios Educativos- FHUC- Santa Fe.
- VERBAUWEDE, V.; ZABINSKI, R.; DEL PRADO, L. (2018) *Formación en Trabajo Social": miradas y reflexiones sobre el proceso de enseñanza*. Editorial Fundación La Hendija- Entre Ríos- Paraná.

- VILAS, J.; MORENO, A.; TORRES, C. y YACOBABAZZO, S. "Reflexiones en torno a las prácticas profesionales en Trabajo Social. Universidad Nacional de Lanús" en VERBAUWEDE, V.; ZABINSKI, R.; DEL PRADO, L. (2018) *Formación en Trabajo Social": miradas y reflexiones sobre el proceso de enseñanza*. Editorial Fundación La Hendija- Entre Ríos- Paraná.

Documentos Institucionales consultados

- PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE SERVICIO SOCIAL (1985)- Escuela de Servicio Social- Ministerio de Desarrollo Social- Santa Fe.
- PLAN DE ESTUDIOS LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL (2010) FCJyS – UNL- Santa Fe.
- ANGELINO, C., CÓRDOBA, A., LLORENZI, L., PASSEGGI, D., REYERO, F., VEGA, S. (2010) Programa de Cátedra "Servicio Social IV" Escuela de Servicio Social- Ministerio de Desarrollo Social, Santa Fe.
- ANGELINO, C., DIAZ, N., PASSEGGI, D., REYERO, F., VEGA, S. (2013) Programa de Cátedra "Debates Contemporáneos de Trabajo Social" Licenciatura en Trabajo Social-FCJyS - UNL, Santa Fe.
- ANGELINO, C., DIAZ, N., PASSEGGI, D., REYERO, F., VEGA, S. (2016) Programa de Cátedra "Debates Contemporáneos de Trabajo Social" Licenciatura en Trabajo Social-FCJyS - UNL, Santa Fe.
- ANGELINO, C., DIAZ, N., FERNÁNDEZ, S., PASSEGGI, D., REYERO, F., VEGA, S. (2017) Programa de Cátedra "Debates Contemporáneos de Trabajo Social" Licenciatura en Trabajo Social-FCJyS - UNL, Santa Fe.
- ANGELINO, C., CÓRDOBA, A., LLORENZI, L., REYERO, F., VEGA, S. Planificación de clase teórica de fecha 29/3/2010.
- ANGELINO, C., DIAZ, N., FERNÁNDEZ, S., PASSEGGI, D., REYERO, F., VEGA, S. Planificación de clase teórica 14/3/2017.
- ANGELINO, C., CÓRDOBA, A. LLORENSI, L., PASSEGGI, D., REYERO, F., VEGA, S. Planificación de Taller en fecha 7/9/2010 y 14/9/2010.
- ANGELINO, C., DIAZ, N., FERNÁNDEZ, S., PASSEGGI, D., REYERO, F., VEGA, Planificación de Taller en fecha 4/9/2017.

6- Anexos

Cuadro de Análisis

Categoría	Programa Servicio Social IV del año 2010	Programa "Debates Contemporáneos del Trabajo Social" del año 2017	1° Clase Teórica 29/3/2010	1° Clase Teórica 14/3/2017	Entrevistas
Teoría	<p>"Desarrollo de clases expositivas de los docentes alternando segmentos que:</p> <p>a) impliquen poner en cuestión lo dado por el docente, desde los saberes previos de los estudiantes.</p> <p>b) generen reflexiones críticas.</p> <p>c) pongan en tensión teoría y práctica en territorio.</p> <p>d) generen el conflicto cognitivo.</p> <p>Esto se desarrollará con técnicas definidas para el logro de estos procesos a saber: pequeño grupo de discusión, planteo de problemas prácticos, planteo de dilemas, búsqueda de ejemplos que problematicen al estudiante, búsqueda de información y lectura crítica de bibliografía básica y complementaria."</p> <p>-Contenidos Mínimos según plan de estudio</p> <p>Dilemas y debates contemporáneos en Trabajo Social: Trabajo Social contemporáneo -Relación sujeto / objeto - Identidad del Trabajo</p>	<p>"Se considera de importancia que los estudiantes puedan incorporarse en procesos de reflexión y debate, recuperando las perspectivas teóricas y los emergentes empíricos que provienen de los diferentes espacios.</p> <p>Este espacio busca:</p> <p>a) Problematicar los saberes de los estudiantes a partir de los debates teóricos.</p> <p>b) Generar reflexiones críticas y autónomas.</p> <p>c) Favorecer la tensión teoría – práctica.</p> <p>d) Promover el conflicto cognitivo.</p> <p>Para este fin se utilizarán estrategias pedagógicas que motiven la construcción de estos procesos a saber: pequeños grupos de discusión, planteo de problemas, dilemas y contradicciones, lectura crítica de bibliografía básica, complementaria, artículos periodísticos y análisis de materiales audiovisuales."</p>	<p>Equipo Docente C.A., A.C., N.D., L.L, D.P., F.R., S.V.</p> <p>Carga horaria semanal Espacio Teoría: 4 horas (Lunes y Miércoles)</p> <p>Objetivos: -Generar, el interés de las y los estudiantes en torno a los contenidos a desarrollar desde el Programa de cátedra de Servicio Social IV en el transcurso del ciclo lectivo 2010.</p> <p>-Conocer las expectativas y deseos de las y los estudiantes para el presente ciclo lectivo.</p> <p>-Fortalecer en las y los estudiantes la apropiación de los saberes previos en relación a categorías nodales:</p> <p>Tema -Presentación del equipo docente y estudiantes.</p> <p>- Presentación del Programa de Cátedra.</p> <p>- Trabajo Social disciplina de las ciencias sociales</p> <p>- Profesión,</p>	<p>Equipo docente C.A., N.D., S.F., D.P., F.R., S.V.</p> <p>Carga horaria semanal Espacio Teoría: 4 horas (Lunes)</p> <p>Tema Acuerdo Pedagógico Lo contemporáneo. La Contemporaneidad. Nociones conceptuales y debates. Lo contemporáneo en las Ciencias Sociales y en Trabajo Social.</p> <p>Objetivos:</p> <p>1. Promover una aproximación a los contenidos básicos de la asignatura, motivando el interés de las/os estudiantes.</p> <p>2. Construir colectivamente un acuerdo pedagógico con las/os estudiante tendientes a favorecer los procesos de</p>	<p>"Yo siempre siento que, muchas veces nuestro programa está pensado desde el espacio teórico, tanto en el programa 2010 como el programa 2017. Los contenidos son del espacio teórico [...] El programa 2010[...] nos costó muchísimo construirlo [...] Era una enciclopedia, era un programa eterno [...] Fue un programa maratónico. Yo creo que el gran acuerdo que siempre tuvimos fue poder discutir y revisar siempre todo[...] el programa 2017 yo creo que está más acotado, está circunscripto a lo qué es la cátedra. Es decir hubo una maduración entre lo que es programa 2010 y programa 2017. Logramos hacer un recorte de cuáles son los debates que nosotros queremos re Trabajar con los estudiantes. No podemos trabajar todos los debates contemporáneos del trabajo social" (E.N°1F.R.)</p> <p>"Digamos que el marco teórico era el del Programa que el eje era la intervención profesional en los cuatro Trabajos Sociales. Pero en cuarto se pensaba la estrategia de intervención profesional [...] Un acuerdo que se trabajó bastante es que, más allá de</p>

<p>Social: disciplina y profesión? – Intervención Profesional: la cuestión metodológica - Constitución del sujeto social - Construcción de la intervención en el campo de las políticas sociales - Condiciones sociales e históricas como marco de Intervención Profesional.</p>	<p>-Contenidos básicos según plan de estudio Transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales en los debates contemporáneos. Principales matrices y tendencias en el campo profesional del Trabajo Social. Desarrollos disciplinares en otros contextos. Intervención profesional y configuración social contemporánea: la tensión diversidad – desigualdad. Trabajo Social y producción de conocimiento. La relación intervención/investigación. El desarrollo de la investigación en las últimas décadas. La tensión local/regional/global en la construcción de la intervención profesional. Identidad profesional: proyectos profesionales, incumbencias, colegiación. La intervención como estrategia.</p>	<p>- Intervención profesional, sus dimensiones.</p>	<p>enseñanza y aprendizaje en el presente ciclo lectivo. 3. Generar un espacio de problematización y debate acerca del significado de lo contemporáneo en las ciencias sociales en general y, en particular en el Trabajo Social. 4. Identificar y problematizar las categorías centrales en torno al contexto actual y los nuevos escenarios sociales.</p> <p>1° momento: Acuerdo Pedagógico Fase 1: Presentación del Programa 2017: contenidos básicos, fundamentación, objetivos, la modalidad pedagógica, cómo estaremos distribuidos los docentes (en qué espacio y temática estará cada uno). Las condiciones de evaluación, de regularidad y de promocionalidad. Recurso didáctico:</p>	<p>estar en las temáticas, el marco teórico obligatorio del estudiante, los contenidos teóricos son los del programa con determinada bibliografía que era seleccionada por el equipo [...]yo pienso que el paragua tiene que ser el contenido de la asignatura para la construcción de la experiencia del estudiante en su proceso de práctica y después de acuerdo a la singularidad de esa experiencia [...] acercarles nosotros materiales. Es decir, para mí la teoría es práctica, sale de ahí, se construye a partir de la experiencia" E.N°2 S.V. [...] una cosa que nos caracterizó siempre en el equipo [...] es la evaluación permanente del programa de cátedra y también del Plan de estudio [...] en ese transcurrir en ese equipo fuimos construyendo los programas de cátedras [...] que siempre han sido procesos, colectivos de trabajos en conjunto en donde todo se pone sobre la mesa para pensar, para armar[...] En el programa de cátedra [...] tenemos una modalidad pedagógica con tres instancias pero sí nos basamos básicamente en lo que es el programa podemos decir que involucra muchos más aspectos de la teoría que de lo que es la práctica[...] Yo creo que entre el 2010 y el 2017 se han ido dando un montón de modificaciones. Hemos ido tomando, hemos ido modificando en lo que es el</p>	<p>Actividades 1° Momento Presentación del equipo docente y</p>
--	--	---	--	--	---

			<p>estudiantes. Técnica: presentación por parejas.</p> <p>Consigna: Se solicita a las/los estudiantes que en primer lugar se identifiquen por colores teniendo en cuenta la siguiente organización:</p> <p>tarjeta verde: quienes vienen del año anterior.</p> <p>tarjeta azul: recursantes</p> <p>tarjeta amarilla: temática salud</p> <p>tarjeta roja: temática educación</p> <p>tarjeta blanca: temática hábitat</p> <p>Finalmente se conforman en parejas mezclándose por colores diferentes, para luego en 5 minutos presentarse entre ellos/as y después presentar cada uno/a a su compañero/ra. Registrando en la tarjeta: nombre, condición de estudiante, temática, expectativas para el presente año en relación a la asignatura.</p> <p>Recursos: cartulina, birome. 2do Momento:</p>	<p>filminas Fase 2: Breve explicación del equipo docente, en torno a la intencionalidad de construir acuerdos mínimos en el marco del proceso de implementación del programa vigente. Estudiantes y docentes reflexionamos en torno a las ideas centrales que plantea el contrato de enseñanza-aprendizaje. La finalidad que conlleva compartir este momento entre todas y todos, recuperando en la pizarra a través de lluvia de ideas las expresiones manifestadas. Recurso: Pizarra, fibrones.</p>	<p>quehacer docente en la cátedra, en las herramientas que uno se da. Hemos encontrado determinadas modalidades de trabajo y eso ha sido lo bueno de la cátedra [...] cuando yo me incorpore había docentes exclusivos de la teoría y el resto participaba de otras actividades, nos dividíamos de otra forma, nos dábamos otras formas organizativas que uno discute si está de acuerdo o no está de acuerdo. Después en ese proceso pudimos ir circulando un poco más por los espacios [...] Entonces había un docente con alguien más que daba la teoría y el resto estábamos más vinculados a los talleres y a los acompañamientos de estudiantes en territorio." E.N°3 C.A.</p>
--	--	--	--	---	--

			<p>Socialización de los lineamientos de la planificación. Cabe aclarar que solo se realizará la presentación del equipo docente, contenidos mínimos, fundamentación, objetivos, unidades a desarrollar, espacios</p> <p>Cronograma tentativo 1er cuatrimestre del espacio de teoría. Debido a que aún se deben completar otros ítems de la misma.</p> <p>Espacio de preguntas, dudas, etc.</p> <p>Recurso didáctico: filminas, retroproyector.</p> <p>3er Momento:</p> <p>Recuperación de saberes previos en relación a: Trabajo Social como disciplina de las ciencias sociales y como profesión. La intervención profesional, sus dimensiones.</p>	<p>2º Momento:</p> <p>Contenido: Lo contemporáneo. La Contemporaneidad. Noción conceptual y debates. Lo contemporáneo en las Ciencias Sociales y en Trabajo Social. La intención de este momento es problematizar y reflexionar acerca del concepto de lo contemporáneo. Algunos debates en el marco de este escenario en las ciencias sociales, para luego nombrar a grandes rasgos los debates contemporáneos en T.S.</p> <p>Dinámica:</p> <p>b- Trabajo en grupos: Se forman varios grupos no más de 4 personas. A cada uno se le entrega un texto para que realice la lectura y los analice en base a las consignas sugeridas. Elegir un</p>	
--	--	--	--	--	--

			<p>secretario para que registre y otro para que socialice lo producido.</p> <p>Consigna de trabajo: Teniendo en cuenta la organización anterior por parejas, reflexionar con su par acerca de qué entienden por: Ciencia. Ciencias sociales. Trabajo social como disciplina de las ciencias sociales. Trabajo social como profesión. Intervención profesional: sus dimensiones.</p> <p>4to momento : Socialización de producciones. Devolución docente.</p>	
Categoría	Programa Servicio Social IV del año 2010	Programa "Debates Contemporáneos del Trabajo Social" del año 2017	Entrevistas	
Práctica	<p><u>Campo/Territorio:</u> Apertura luego del turno de exámenes del mes de Mayo. Cierre: finalización ciclo lectivo. Dedicación semanal de los/las alumnas 8</p>	<p><u>Espacio territorio:</u> Desde este espacio se tenderá a que los/ las estudiantes desarrollen su proceso de actuación en las instituciones, centro de práctica, desde las diferentes temáticas vigentes en la carrera:</p>	<p>"Se venían haciendo unas construcciones para que ese espacio de la práctica de algún modo se integrara, se integre la teoría y la práctica. Digamos que los estudiantes, a través de un taller pudieran ir estableciendo relaciones para la construcción de las categorías de análisis, que ellos tenían posibilidad de construir en</p>	

<p>horas reloj Convocatoria a taller general de ambas comisiones: - Socialización de recuperación de trayectorias de los alumnos en torno a sus espacios de campo de años anteriores. - Presentación cuadro de situación acerca de las instituciones centros de práctica que han solicitado la continuidad de alumnas/os para lo cual se tendrá en cuenta la temáticas correspondientes, la evaluación interinstitucional y las estrategias teórico metodológicas elaboradas por los /las mismas /os del año anterior. -Selección de instituciones centro de práctica, conformación de grupos de alumnas /os y docente responsable. -Compromisos de trabajo. Encuadre reglamento. (Dedicación horaria, -alumnas/os –docentes; Días y Encuentro general con horario de concurrencia centro de práctica.) referentes de instituciones por temática, participan docentes alumnas /os, de 1ro a 4to año. Presentación de alumnos/as en las instituciones. Acompañamiento del estudiante a través de reuniones con referentes (1 vez al mes), Reuniones de seguimiento y evaluación del proceso de los y las alumnas/os reuniones de equipo docente por temática a los efectos de planificar actividades(talleres, socialización de material bibliográfico, articulación de práctica integrada, etc) Documentación : Cuaderno de campo análisis crítico del mismo</p>	<p>Procesos Educativos y Culturales, Salud Colectiva, Hábitat y Gestión de Riesgo, Niñez y Adolescencia una aproximación a la construcción de derechos. De este modo se aportará al desarrollo de intervenciones integrales, situadas, capaces de asumir la complejidad de "lo que fue tejido junto" (Edgar Morin,...) respondiendo a los desafíos actuales, reconociendo los límites y posibilidades que tenemos como profesión que interviene en la realidad social tendiendo a la interdisciplinariedad. Esto les posibilitará aproximarse al reconocimiento de los problemas que afectan a los/las sujetxs con quienes trabajamos en los diferentes escenarios institucionales, teniendo en cuenta el análisis de las políticas vigentes, así como los discursos, intereses y estrategias que se despliegan; las construcciones de realidad que se expresan cotidianamente en prioridades políticas, posiciones, trayectorias y prácticas, desde la multiplicidad de actores. Desde sus procesos grupales, los/las estudiantes tenderán a las prácticas integradas (con estudiantes de otros años de la carrera), interdisciplinarias, e intersectoriales, desarrollando procesos que habiliten el diseño de estrategias flexibles, dialécticas y críticas en sus dimensiones: Teórico – Metodológica y Ético – Política. Dedicación horaria semanal de los estudiantes: 8hs.</p>	<p>el marco de sus prácticas [...] En el 2010, ya lo que se hace es establecer la asignatura única, donde si vos estabas en la práctica tenías que tomar y desarrollar el tema con el cual te sentirías más identificada, porque lo estás trabajando más cotidianamente... Antes es como que teníamos reuniones periódicas para ir integrando y relacionando los contenidos que se daban y que se presentaban en cada una de las temáticas. Y eso fue bastante...en realidad fue favorecedor en ese momento pero después digamos que se constituyó en algo que fue bastante complejo [...] Nosotros también tenemos la práctica integrada, es decir a la práctica integrada llamamos a este espacio en donde cursan estudiantes de 4º año con una de 3º. A eso lo denominamos, práctica integrada y en muchas situaciones lo que hacíamos era por ejemplo un diagnóstico junto...Esto en relación con los tiempos, se complejizaba el encuentro, poder pensar colectivamente qué tipos de problemas se identifican en este escenario institucional, qué tipo de políticas sociales confluyen en la organización social para dar respuesta a los problemas de los grupos. Entonces, teníamos que tener espacios para el taller de cada temática, más espacios para establecer reuniones de evaluación con las compañeras de las temáticas y los estudiantes que estaban en esa temática. A veces había estudiantes de 2 y 3 año, otras veces de 3 y 4 año, a veces de 2 y 4 año. Entonces, la verdad que es una experiencia muy rica, muy vasta, potenciadora pero se ponen en juego otras cuestiones, otras variables que son el tiempo. A veces vos tenías que agendar durante la semana, digo a veces tenías, porque ya en el 2017 se define que no nos encorsetemos tanto con las temáticas, sino que podamos trabajar en diferentes temáticas y que eso nos dé más posibilidades de ampliar la mirada, de hacer una lectura crítica, es decir de intercambiar opiniones o concepciones entre los estudiantes de los diferentes años [...] Y la experiencia es vivir esa práctica de formación profesional en el marco de una asignatura única pero que tiene un espacio en donde se desarrollan los contenidos teóricos pero a la vez en esos contenidos teóricos yo tengo la posibilidad de traer situaciones que le suceden al estudiante en el territorio y puedo hacer ejercicios en</p>
--	---	--

	<p>con devolución sistemática en base a criterios consensuados por el equipo. Recuperación del proceso de inserción- Actualización diagnóstico- Estrategia teórico - metodológica.</p>			<p>torno a eso en el desarrollo de un tema [...]Es decir, para mí la teoría es práctica, sale de ahí, se construye a partir de la experiencia. No es que fue una aparición mágica y que la práctica también se construye." E N°2 S.V "Yo creo que sí hay distinción en el orden de lo que es lo que se dice "la práctica", reconoce tiempos, formas y una dinámica muy particular que no se produce en lo que se plantea en la cuestión teórica [...] A mí me encanta poder llevar mi experiencia al aula y decirles a los estudiantes, miren que acá este aspecto que parece tan en el orden de lo práctico ahí también se juega aspectos epistemológicos y teóricos, por decirlo de alguna forma [...]Nosotros no hemos logrado, y esto hasta el día de hoy es una deuda, establecer...ahí se perdió lo que es la materia práctica profesional, determinados contenidos, cuáles son los contenidos, qué contenidos trabajar [...]En el programa de cátedra, ahí es que son los errores, por decirlo de alguna forma, sí es que se puede llamar errores. Entonces, tenemos una modalidad pedagógica con tres instancias pero sí nos basamos básicamente en lo que es el programa podemos decir que involucra muchos más aspectos de la teoría que de lo que es la práctica. La práctica en ese caso queda como desprovista, queda como un hacer, queda supeditado lo que cada docente piensa y volvemos a caer en la división." E N°3 C.A. "Yo siempre siento que, muchas veces nuestro programa está pensado desde el espacio teórico, tanto en el programa 2010 como el programa 2017. Los contenidos son del espacio teórico, no hay contenidos específicos del espacio de territorio." E.N°1 F.R.</p>	
Categoría	Programa Servicio Social IV del año 2010	Programa "Debates Contemporáneos del Trabajo Social" del año 2017	TALLER N°4: Diagnostico en el Proceso de Intervención Profesional. 7/9/2010 y 14/9/2010	Taller N°3: Diagnóstico 4/9/17	Entrevistas
Teoría-Práctica	Espacio Taller: Se diseña una estrategia de articulación entre los contenidos teóricos y conocimientos prácticos trabajados desde los insumos	Espacio Taller: En este espacio se pretende realizar las mediaciones que problematicen y desnaturalicen las experiencias,	Equipo Docente C.A., A.C., N.D., L.L, D.P., F.R., S.V. Carga horaria semanal Espacio Taller: 2 horas (Martes) (por temas que requerían mayor	Equipo docente C.A., N.D., S.F., D.P., F.R., S.V. Carga horaria semanal Espacio Taller: 2 horas (Martes)	"Algo que recuerdo en esta relación teoría-práctica [...] Yo recuerdo que en el 2010 con L. y con C. nos avocamos a reformular el espacio de taller. Hacíamos en total, yo creo, 9

<p>provenientes de los temas desarrollados en el espacio de teoría y la experiencia en el espacio de territorio.</p> <p>Frecuencia. cada 15 días (en la medida de las posibilidades).</p> <p>Talleres generales de la asignatura, con invitación de docentes de otras cátedras que puedan aportar al tema a abordar.</p> <p>Planificación e implementación de talleres integrados de 1ro a 4to año, de acuerdo a las temáticas del espacio de territorio.</p> <p>Selección de dinámicas de grupo, audiovisuales, etc, acordes al tema de que se trate.</p> <p>Selección compartida por temática de Bibliografía específica conjuntamente con docentes de práctica integrada.</p>	<p>representaciones y concepciones presentes en los procesos de intervención profesional.</p> <p>Ello ha de posibilitar tensionar la relación entre el discurso y la práctica concreta, a partir de categorías de análisis construidas desde la singularidad de cada una de las temáticas, procesos y sujetos – actores sociales.</p> <p>En la necesidad de construcción colectiva de saberes y experiencias, es importante considerar las propuestas de los/as estudiantes, docentes de las diferentes disciplinas, referentes institucionales, actores/actrices sociales, docentes de otras unidades académicas, con la intención de diseñar acciones en proceso.</p> <p>El espacio de Taller debe "habilitarnos" a docentes y estudiantes para pensar, vivir el aula como un espacio posible para el vínculo, la comunicación, el error que invita a avanzar en la reflexión, el descentramiento de los propios parámetros, la elaboración de preguntas innovadoras, el</p>	<p>tiempo, este taller fue de 3 horas)</p> <p>Insumos básicos: Fichas Teóricas de Diagnóstico y Estrategia, recuperación del momento de inserción, ultimo diagnóstico realizado. Del año anterior.</p> <p>Objetivos:</p> <p>Reflexionar acerca de la elaboración de los diagnósticos como momento constitutivo y fundante en la construcción de la intervención profesional.</p> <p>Identificar las categorías centrales para la construcción de diagnósticos, teniendo en cuenta las particularidades de la temática.</p> <p>Recuperar los diagnósticos como posibilitadores de la construcción de los objetos de intervención y como momento orientador de la creación de estrategias teórico - metodológicos.</p> <p>1er momento:</p> <p>Actividad:</p> <p>Organizarse por centro de práctica y elaborar un concepto de diagnóstico a partir del fichaje realizado; fundamentarlo reflexionando acerca de su importancia en el proceso de intervención. 30'</p> <p>Enunciar las categorías de análisis, dimensiones o aspectos de la realidad social, comunitaria, institucional, aspectos de los sujetos, escenarios, problemáticas,</p>	<p>Contenidos: El diagnóstico en el Proceso de Intervención Profesional. Perspectivas para su construcción – ejecución – Concepto y vínculo con la investigación social – Momentos y Actores involucrados.</p> <p>Insumos básicos: Recuperación del momento de inserción, experiencias de diagnóstico realizadas en la formación. Material teórico desarrollado en cursos anteriores.</p> <p>Objetivos:</p> <p>Comprender la importancia del momento diagnóstico en la construcción de intervenciones profesionales.</p> <p>Identificar las categorías centrales para el diseño de diagnósticos, teniendo en cuenta las particularidades de cada temática.</p> <p>1er momento:</p> <p>Actividad:</p> <p>Organizarse por centro de práctica y elaborar un concepto de diagnóstico y fundamentarlo reflexionando acerca de su importancia en el proceso de intervención profesional de Trabajo Social – según la experiencia transitada en años anteriores.</p>	<p>talleres generales al año [...] nosotros siempre sostuvimos que el espacio de taller... es un espacio en el que los estudiantes puedan hacer la síntesis más palpable de lo que era la teoría con el territorio. El primer taller general era de presentación de la cátedra y demás. Luego había un taller que era, por ejemplo, campo social/práctica profesional. Entonces ahí ya trabajamos toda la noción de campo, la noción de práctica social y la diferencia que puede haber con práctica profesional [...] El espacio de taller siempre fue en términos de poder construirlo, pero siempre como muy endeble. Siempre con la rigidez de que el espacio teórico tenía que funcionar los días y horarios del espacio teórico y no hacer taller en el espacio de teoría. Como que siempre costo romper esa barrera de que el espacio teórico puede estar totalmente vinculado al espacio de taller [...] recién en los últimos dos o tres años fue que logramos flexibilizarlos desde otro lugar. [...] en el espacio de taller...nos costó mucho y demás poder sentarnos a repensar los talleres. Primero, nos fuimos de mambo, porque eran un montón de talleres. Después, logramos</p>
--	--	--	---	---

		<p>descubrimiento y la construcción de las estrategias de intervención profesional. Han de ser sus premisas: la pertinencia, la confrontación dialógica y la cooperación entre quienes participan, reconociendo y valorando las diferencias y la negociación de significados, que problematizan prácticas, teorías, discursos, procesos.</p> <p>Se organizarán itinerarios posibles y estrategias para motivar la indagación teórica en relación a las diferentes temáticas, ejercitar el debate, la argumentación en torno a los emergentes del proceso y a situaciones problemáticas, la construcción de diferentes modalidades de producción escrita en el nivel superior: ensayos, textos académicos, registros de observaciones, entrevistas; informes, crónicas de grupo y cuadernos de campo.</p> <p>Dedicación semanal de los/las estudiantes: 2 hs.</p> <p>Talleres temáticos: cada 15 días aproximadamente.</p> <p>Talleres generales de la asignatura: 6 (seis): Contexto,</p>	<p>recursos, etc., que ineludiblemente deben estar presente en un diagnóstico social. 30' (Elaborar un AFICHE desde la técnica que Uds. consideren).</p> <p>2do Momento: Socializar los afiches, desde el grupo docente. 1 hora A partir de la identificación de un problema, analizar su complejidad a través de la técnica árbol de problemas. Comentar la existencia de otras técnicas, Mapa actores, FODA... EMERGENTES, para tales fines. Recalcar la importancia de la definición del problema para la elaboración de la Estrategia.</p> <p>Martes 1 de Setiembre. Duración total del Taller: 3 horas, por lo tanto sería necesario desarrollarlo en un solo bloque todos los alumnos juntos, la cuestión es avisar con tiempo de antelación así los alumnos se organizan.</p>	<p>Representarlo a través de un mapa conceptual.(30')</p> <p>Enunciar las categorías de análisis (por ejemplo: políticas públicas, dimensiones de la realidad social, institucional y comunitaria, sujetos, intereses, escenarios, problemáticas, recursos, tiempo, etc.), que deberían estar presentes en un diagnóstico que intente dar cuenta desde la complejidad los procesos de intervención en los que actuamos y representarlos. Volcar lo producido en un papelógrafo (30')</p> <p>2do Momento: Socialización de producciones. Tiempo: 1 hora</p> <hr/> <p>3er Momento: (este momento puede realizarse por temática y grupo de territorio) Fecha: A determinar por cada docente según la temática. Tiempo: 1 hora</p> <p>A partir de la identificación de un problema, por centro de práctica, analizarlo utilizando por ejemplo, la técnica mapa de actores, árbol de problemas o la herramienta que consideren pertinente con la perspectiva con que construyan el diagnóstico. Recuperar otras como el</p>	<p>concentrar los nudos críticos para poder definir cuáles eran los talleres que se requerían. Pensar el taller como un espacio en el que los estudiantes puedan retrabajar, tanto contenidos de la teoría como experiencias del territorio. Creo que no hemos logrado contenidos específicos de taller, sí núcleos temáticos que nos indican que tal tema está bueno para laburarlo en taller o demás [...] En algo que no pudimos avanzar y creo que está vinculado con esto de la teoría y la práctica fue plasmar en una materia indicadores y criterios específicos de evaluación." E.Nº1 F.R</p> <p>"Había una asignatura de teoría que era Trabajo Social IV y la práctica separada de la teoría. Se venían haciendo unas construcciones para que ese espacio de la práctica de algún modo se integrara, se integre la teoría y la práctica. Digamos que los estudiantes, a través de un taller pudieran ir estableciendo relaciones para la construcción de las categorías de análisis, que ellos tenían posibilidad de construir en el marco de sus prácticas.[...] Y la experiencia es vivir esa práctica de formación profesional en el marco de una</p>
--	--	---	--	--	---

		<p>Apertura del espacio de territorio, Reflexividad ética, Diagnóstico, Estrategia de Intervención, Evaluación final de la asignatura. En este espacio también se propone invitar a profesionales del T.S y otras disciplinas que puedan aportar y profundizar al tema que se aborde.</p>		<p>FODA por ejemplo. Destacar la importancia de la definición del problema para la elaboración de la Estrategia teórico - metodológica.</p>	<p>asignatura única pero que tiene un espacio en donde se desarrollan los contenidos teóricos pero a la vez en esos contenidos teóricos yo tengo la posibilidad de traer situaciones que le suceden al estudiante en el territorio y puedo hacer ejercicios en torno a eso en el desarrollo de un tema...y como ellos y ellas establecían esas mediaciones[...] para mí la teoría es práctica, sale de ahí, se construye a partir de la experiencia. No es que fue una aparición mágica y que la práctica también se construye [...] Nosotros en la teoría se dan diferentes opciones o autores que están posicionados desde diferentes perspectivas teórico-epistemológicas y el tema es también poder hacer que los estudiantes en el espacio de territorio puedan establecer esas mediaciones en un ejercicio que se puede hacer en el ámbito de la teoría, pero después fortalecerlo en el ámbito del taller, profundizar ese análisis. Pero esto ¿a qué va? ¿Cuál es la finalidad de esto? La finalidad es la integración, no la fragmentación, es decir acá hacemos la teoría, acá hacemos el taller, acá estoy en territorio. Porque si yo no integro, si esto yo</p>
--	--	---	--	--	--

					<p>no lo hago explicito, el estudiante termina fragmentando y no sirve de nada tener una asignatura única con tres espacios, por lo tanto como docente nos tenemos que plantear el desafío de poder integrar esos espacios[...] La estrategia de intervención se construye, de alguna manera, en ese espacio de taller con todos los aportes y los contenidos que uno trae en esa relación dialéctica entre teoría y práctica, es decir que sería la posibilidad de construir una praxis, es decir que sea superadora a esa relación...si yo digo acá aprendo teoría, acá...como compartimentos estancos, acá me dan teoría, acá me dan taller y acá territorio. Si nosotros no establecemos las mediaciones [...] Entonces vos tenías que...ojo creo que siempre el docente es como el que va...el que tiene la posibilidad de integrar. Siempre en este plan y en el anterior, la discusión fue que el desafío del docente es poder hacer la integración[...]Y en el otro plan, es como que no me acuerdo ya...pero creo que apuntaba más a la cuestión de la fragmentación" E N°2 S.V. "Se ha ido pensando colectivamente. Lo que considero</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>respecto de eso es que en realidad, en términos de enseñanza yo no he visto una superación de viejas cuestiones de lo que es la división, no distinción, porque hay distinción, de la división entre teoría y práctica. ¿A qué me refiero? Aún en el intento de plantear muchas veces que la teoría y la práctica van juntas, en términos metodológicos y a veces también en el orden de lo discursivo incurriamos en graves cuestiones de lo que es esa división. Aun cuando uno planteaba que la relación teoría-práctica van de la mano, en realidad se llevaba al acto de la enseñanza, por decirlo de alguna forma, se incurría en cuestiones que tienen que ver con que la práctica iba por un lado y la teoría por el otro [...] no necesariamente la distinción entre tres áreas de lo que es teoría, taller y territorio garantiza que haya una cuestión saldada de lo que es la relación teoría-práctica. De todas maneras, sí creo que es una cuestión saldada en la profesión del Trabajo Social en general [...] En realidad, yo creo que no existe tal división, como decía anteriormente, pero que reconocen cada una dinámicas diferentes. Uno no</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>puede decir como que en realidad no hay una división tajante entre uno y la otra, sino que uno puede decir que se revisitan, por decirlo de alguna manera corto, claro y sencillo. Puntualmente uno puede decir, acá hay aspectos de la teoría y acá hay aspectos de la práctica [...] En términos pedagógico, yo creo que todo el tiempo se ha ido buscando formas para ir vinculando estos tres espacios y para no caer en la división teoría y práctica. Ha sido una preocupación constante [...] también ha habido un avance en poder encontrarle alguna vuelta, en ir encontrándole la vinculación teoría-práctica en los trabajos prácticos... De alguna manera yo creo que se ha acompañado en el proceso a los estudiantes y el desafío docente es que no olviden esa vinculación permanente, "E. N°3 C.A.</p>
Categoría	Programa Servicio Social IV del año 2010	Programa "Debates Contemporáneos del Trabajo Social" del año 2017	Entrevistas		
Enseñanza	<p>Consideramos a la enseñanza y aprendizaje como proceso complejo, continuo e incesante en el cual se abre la posibilidad de romper con los modelos y concepciones de transferencia del conocimiento que abona una visión reductiva y simplista de la relación enseñanza y aprendizaje. "Si consideramos que lo que aprendés no</p>	<p>El enfoque educativo de la cátedra sostiene la enseñanza y el aprendizaje como proceso complejo, continuo e incesante. Se plantea la necesidad de romper con modelos y concepciones de transferencia del conocimiento, que abonan a una visión reduccionista y simplista de dicha relación. Nuestro desafío, considerando la propuesta pedagógica</p>	<p>"Yo creo que la cátedra siempre tuvo un planteo de poder escuchar a los estudiantes, tratamos de escuchar a los estudiantes y flexibilizarnos de acuerdo a las necesidades del grupo [...] Si eso produce más calidad educativa o menos calidad educativa, no sé. Pero la postura del equipo siempre fue tratar de generar enseñanza-aprendizaje desde algún lugar que se puede</p>		

<p>es lo que se enseña, hay aprendizaje; ahora, si consideramos el aprendizaje como contrapartida de la enseñanza, yo creo que no... Creo que si se libera el concepto de aprendizaje del concepto de enseñanza vale la pena seguir pensando". (Skliar 2003: 111)</p> <p>El presente programa-como parte de la planificación de cátedra- busca establecer una relación lógica de sus contenidos pensada en función del proceso de enseñanza y aprendizajes e intentando, a su vez, tener una articulación entre las cátedras de trabajo social I , II y III, y otras asignaturas de la formación.</p>	<p>del Plan de estudio 2010, estará puesto, "no en unir instancias, sino promover un cambio de lógica que permita pensar en términos de transformación, en vez de articulación, intentando modificar la base misma de sustentación de dicho proceso".</p>	<p>partir, en escuchas con el otro. No era que veníamos con tal contenido, lo escupíamos y si ello no lo entendían nos íbamos. Al contrario, siempre los invitábamos a la participación." E N°1 F.R.</p> <p>"Los procesos a los cuales nosotros queremos aspirar es a la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir de alguna manera pensar que no necesariamente si vos enseñas el estudiante va aprender o se da por sentado que es enseñanza-aprendizaje, sino qué es enseñanza y aprendizaje, porqué es necesario entrar en diálogo, establecer mediaciones con los estudiantes y sentirte vos también, desde una perspectiva crítica, que no solamente el estudiante aprende de los contenidos que nosotros definimos de acuerdo a la currícula que 4° año tiene [...] es decir no sólo vos como docente tenes las potestad del saber, sino que el estudiante también y de pronto se puede aprender juntos y crear algo nuevo, y eso es la posibilidad de la crítica, de la perspectiva crítica, es decir de poder leer entrelíneas. No hacer la transposición didáctica, esto de transmitirle al otro de manera didáctica, es decir a través de herramientas ese saber, sino también poder entrar en diálogo con ese otro y esa otra y poder construir algo diferente. Y a la vez, eso tiene que ver con la construcción de experiencia de ese proceso." E N°2 S.V.</p> <p>"Yo creo que lo que se ha mantenido es esto, que yo decía de la revisión constante de lo que se enseña y fundamentalmente sustentado esa evaluación, esa revisión en lo que los estudiantes año tras año van diciendo, lo que nosotros mismo vamos evaluando pero también lo que los estudiantes nos devuelven. Una cosa que se ha mantenido es continuar dándoles a los estudiantes ese lugar de participación en lo que tiene que ver con la programación de cátedra. Porque a mí me parece que eso tiene que ver con una cuestión...con</p>
---	---	--

			<p>un principio importante que es la forma en que los docentes incluyen a los estudiantes en el proceso pedagógico [...] ¿Cómo pienso la enseñanza? (piensa y risas) es una responsabilidad re grande [...] pero sí en determinados momentos uno dice cuán grande es la responsabilidad que uno tiene frente a determinadas cosas, no sólo por la enseñanza, sino en otros aspectos también que tienen que ver con la profesión. Entonces cuando vos decís estas participando de la formación de profesionales, es una cosa que todavía me sigue dando un poco de cosita. No le tengo miedo, pero me da un poco de cosita y espero que me siga dando esa cosita porque es lo que genera esa preocupación, en el sentido de avanzar. Yo creo que tiene que ver con una apuesta...un acto...la enseñanza es un acto político...Además lo pienso como una relación, en términos de cuestión pedagógica es esencialmente una relación, no existiría la enseñanza sino habría estudiantes en el aula y eso es gratificante. Me gusta la docencia, participar en los procesos de formación y tiene un alto grado de exigencia." E. N°3 C.A.</p>
--	--	--	---

Entrevistas

Entrevista N° 1 F.R.

Se acuerda la entrevista con F.R. para fecha 27-11-18 a las 17hs en la sede de la Carrera de Trabajo Social. Anteriormente se le había mandado por e-mail el tema y objetivos del trabajo. La entrevista se desarrolla en una oficina de la planta alta de la institución. Un espacio con pocos ruidos en el que se puede conversar tranquilos acompañados de unos mates.

E: ¿Qué profesión tiene?

F.R.: Trabajador Social y docente

E: ¿Desde hace cuánto tiempo ejerce la docencia y desde hace cuánto tiempo que está en la asignatura Debates Contemporáneos del Trabajo Social?

Cuando yo leí esto que vos mandaste, a mí se me vinieron algunas cuestiones como claves en la cabeza. Yo arranqué en el año 2008 con la implementación de la modalidad nueva. Yo me incorporé en septiembre, el 6 de septiembre y el 7 estaba en la clase teórica. No es el período que vos tomás pero es para hacer un poco de historia.

Antes fui adscripto del 2002 al 2005 en la cátedra de Economía Política con H. P. en el turno tarde, porque estaba dividido en turno mañana y turno tarde. Después me fui de la carrera, en ese momento escuela. Me quedo un año sin certificar de la adscripción. Antes te pedían tres años de antigüedad docente en el nivel terciario, superior o universitario. Cuando asume I.V. en el 2008, yo presenté por nota el pedido de la constancia y ella me da el 2003. Yo tenía certificado el 2002 y 2004 y me faltaba el 2003, una cosa así. Me faltaba el año del medio, no sé si 2003 o 2004. La cuestión, que ese momento, haciendo memoria por otra cuestión, el colegio de Asistentes Sociales se empieza a vincular conmigo y yo empiezo a tener relación con el colegio. Yo cuando fui estudiante, estuve durante dos años en el Centro de estudiantes, representaba al estamento estudiantes con el tema de los concursos. Por eso estuve en muchos procesos de selección de concursos docentes de la Escuela de Servicio Social, durante años 2000 y 2001.

En el 2006, el colegio se conecta conmigo, mira como viene la cosa, calculo que por M.T. Habíamos estado juntos en un proceso de selección que había salido por resolución del Ministerio, o sea me llega tres años después la certificación de docencia. Se ve que M.T., tira mi nombre en el Colegio. Yo ya estaba matriculado y en eso yo me presento a concursar junto con L.L. y S.G., V.T y no recuerdo si alguno otro más. Cuando se hace la convocatoria, yo rindo en Junio y en septiembre arranco. Yo arranco con esta modalidad nueva de Plan de Estudio 1985 totalmente terminado. I. con el equipo de gestión que era S.G, R.M y M.T. a full con el tema del plan de estudio nuevo, cátedra única. Se discutía mucho, yo no estuve en esa discusión, pero se discutía mucho la elección y el inicio del espacio de territorio. En el año 2008, los estudiantes arrancaron mediados de septiembre los centros de práctica hasta que terminaron las clases, hasta noviembre. Por eso yo el otro día en la clase decía que lo que paso este año no es novedoso. En el año 2008 hubo dos meses y medio de espacio de territorio, en donde en algunos casos fueron 8 u 10 veces al centro de práctica, presentando inserción, diagnóstico y estrategia. No me preguntes cómo lo laburamos en ese momento y fue de 2 a 4 año. Yo me incorporo acompañando en las viejas temáticas de educación, fue el año en que se empezó con la modalidad de las temáticas. En el 2009 se incorpora C.A y D.P en el año 2010. Algo que recuerdo en esta relación teoría-práctica. Hubo un año, ahí es donde me falla memoria. Yo recuerdo que en el 2010 con L. y con C. nos avocamos a reformular el espacio de taller. Hacíamos en total, yo creo, 9 talleres generales al año. Una barbaridad. Antes hacíamos muchísimos más talleres. Lo que recuerdo, es que ese año arrancamos con un primer taller, en el que creo que ya trabajamos algo de acuerdo pedagógico, no sé si con ese nombre, pero trabajábamos bastante. Una cosa que se discutía que está vinculado con esta relación teoría-práctica era la situación de los alumnos recursantes, donde ya tenían práctica aprobada y no teoría en el plan 1985. Entonces, nosotros siempre sostuvimos que el espacio de taller tenía que ser obligatorio, pero no lo podíamos plantear así, pero sí como un espacio en el que los estudiantes puedan hacer la síntesis más palpable de lo que era la teoría

con el territorio. El primer taller general era de presentación de la cátedra y demás. Luego había un taller que era, por ejemplo, campo social/práctica profesional. Entonces ahí ya trabajamos toda la noción de campo, la noción de práctica social y la diferencia que puede haber con práctica profesional. Después otro taller que era, no lo titulábamos como lo decimos ahora que es Realidad y Contexto, sino un taller con una presentación más palpable de lo que ellos podían tomar o tener en cuenta para la noción de realidad o neoliberalismo y demás. Después trabajábamos un taller de Ciudadanía con una guía de lectura de la autora Melano. Después ya trabajamos Inserción. Después Diagnóstico, llegaban las vacaciones. Generalmente se iban con las consignas dadas para realizar el diagnóstico o bien se hacía en el primer encuentro post-receso invernal. Después trabajamos un taller de identidad profesional y no sé si vos lo alcanzaste a conocer. Pero ¿te acordas ese taller, en el que les dábamos distintos materiales, en el que tenían que identificar con qué momento del Trabajo Social creían que se vinculaban? Eran partes de frases de Carballeda, Ander Egg, Margarita Rozas. Luego trabajamos un Taller de Epistemología, que después, recuerdo que con L. lo reformulamos muy interesantemente y trabajábamos desde la noción epistemológica, la noción de objeto y de sujeto, según la corriente. Es decir, cuál era el sujeto y cuál era el objeto y como se había traducido. Más o menos como lo trabajamos ahora. No tan específico, pero sí las grandes corrientes. No como lo trabajo S.F. este año de decir las corrientes posestructuralismo y plantear directamente Healy. Es decir que tengan el paraguas para diferenciar algunas cuestiones. Después trabajábamos un taller de cuestión social, de distintas formas, películas, cortos y demás. El taller de estrategia y terminábamos el año.

E: En términos de enseñanza ¿cómo recordás que se pensaba la teoría y la práctica en ese momento y cuáles serían las diferencias y semejanzas con el ahora?

F: Esto que me preguntás vos, siempre fue el nudo que a mí me hizo mucho ruido, que discutíamos eternamente en las reuniones de equipo que se hacían una vez por semana o cada 15 días. Yo siempre sentí y creo que hay indicadores, que en términos de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes, había como una escisión. El espacio teórico siempre estuvo como supeditado a trabajar el apunte, el material bibliográfico o la ficha de cátedra. El territorio es cómo que nunca logramos darle bibliografía específica a lo que era territorio. Lo más cercano posible, fue lo que hicimos con la modalidad de los coloquios, vinculado a la problemática y a la temática que estaban construyendo los estudiantes. Bajo esta modalidad fuimos acercando bibliografía. El espacio de taller siempre fue en términos de poder construirlo, pero siempre como muy endeble. Siempre con la rigidez de que el espacio teórico tenía que funcionar los días y horarios del espacio teórico y no hacer taller en el espacio de teoría. Como que siempre costo romper esa barrera de que el espacio teórico puede estar totalmente vinculado al espacio de taller. O que un día de taller podíamos hacer teoría o viceversa como lo estuvimos haciendo los últimos años. Porque recién en los últimos dos o tres años fue que logramos flexibilizarlos desde otro lugar. Decir, por ejemplo, arrancamos un taller. No terminamos, lo continuamos en la próxima clase en el espacio de teoría. Acordarlo con los estudiantes. Y el acuerdo con los estudiantes, creo que pasa más por una cuestión de que sí faltan, faltan al espacio de taller y no de teoría y sí quieren venir o no, me parece que es otra discusión. Pero el espacio de taller siempre fue un espacio supeditado a las necesidades del espacio teórico y no del espacio de territorio. Era como, por ejemplo, estamos trabajando con tal contenido y había que re TRABAJARLO en el espacio de taller. Por eso fue, que en ese momento, nos costó mucho y demás poder sentarnos a repensar los talleres. Primero, nos fuimos de mambo, porque eran un montón de talleres. Después, logramos concentrar los nudos críticos para poder definir cuáles eran los talleres que se requerían. Pensar al taller como un espacio en el que los estudiantes puedan re TRABAJAR, tanto contenidos de la teoría como experiencias del territorio. Creo que no hemos logrado contenidos específicos de taller, sí núcleos temáticos que nos indican que tal tema está bueno para laburarlo en taller o demás. Por ejemplo el diagnóstico no lo trabajamos en el espacio de teoría, porque pensamos que lo trabajaba tercer año. Por eso en taller, trabajamos diagnóstico en general o en particular con el grupo de estudiantes que nos acompañen.

E: En esto que vos decías que había diferentes discusiones en cómo trabajar el espacio de teoría-taller y territorio. ¿En qué había acuerdos y qué había desacuerdos? ¿Cuáles eran las discusiones?

F.R.: Yo creo, a ver, que las discusiones eran y, creo que este año también hizo ruido eso. Porque las discusiones eran, primero la rigidez en el que se pensaba el nuevo plan de estudios, que todos los docentes teníamos que estar en los tres espacios. Eso me parece que hizo mucho ruido todo el tiempo. Nosotros fuimos los que más los sostuvimos en el tiempo y lo sostenemos, más allá de las configuraciones por concurso, las funciones, las jerarquías y demás. Pero creo que fuimos los que más lo pudimos sostener. En 3° año, un año S. no estuvo en el espacio de teoría. En 2° año otra docente tampoco estuvo en los tres espacios. Nosotros siempre estuvimos todos en los tres espacios pero siempre con mucha rigidez. Los Lunes y Miércoles dábamos teoría y los Martes taller y no había como un corrimiento de pensar eso, pero desde otro lugar. Y lo que siempre se intentó tensionar era que el contenido teórico no es el que tiene que ir al taller. El taller no era ir a revisar el acuerdo teórico, sino que podían presentarse situaciones del territorio en el que se podían re TRABAJAR en el espacio de taller. En todo caso, incorporar material bibliográfico. Yo siempre siento que, muchas veces nuestro programa está pensado desde el espacio teórico, tanto en el programa 2010 como el programa 2017. Los contenidos son del espacio teórico, no hay contenidos específicos del espacio de territorio. No sé si se entiende. El programa 2010, no sé si vos recordas, pero nos costó muchísimo construirlo, porque estaba atravesado de todas estas discusiones. Era una enciclopedia, era un programa eterno. No lo terminábamos nunca de darlo, lo dábamos todo a las cachetadas. Nosotros lo vivíamos y lo sentíamos así y los estudiantes venían a rendir. Yo recuerdo exámenes de una hora. Era una locura un examen de una hora. A ver, esta contradicción era pensar exámenes con 5 libros completos, porque el de Margarita entraba entero, el de Trabajo Social y otras latitudes entraba entero y había varios materiales grosos así que nosotros le pedíamos al estudiante y le decíamos bueno en el examen tienen que presentar un tema que esté vinculado con la estrategia. Ahora, lo pedimos más acotado y sabemos por dónde entrarle y el estudiante se siente más cómodo. Pero antes era un examen en donde venían y te escupían una unidad entera, pero estaban mínimo cuarenta minutos para presentarlo. Fue un programa maratónico. Yo creo que el gran acuerdo que siempre tuvimos fue poder discutir y revisar siempre todo, con posturas más ortodoxas o más radicales, en su momento encabezadas por S. y A. y el resto que nos incorporábamos, nos incorporábamos con otros prejuicios. Nos incorporábamos con otros prejuicios a los ya existentes pero sin prejuicios al plan nuevo, porque no alcanzamos a ejecutar el plan 1985 y el plan 2010 lo agarramos hecho. Nosotros no vivimos la discusión del Plan 2010 y si la conocemos, la conocemos desde afuera, desde otro lugar. Pero no es la discusión propiamente dicha. Por eso es que siempre fuimos más flexibles a algunas cuestiones. Pero los docentes con más antigüedad, fue como cambiarle la bocha. Aunque ellos estaban dispuestos cambiarle la bocha a todo o a repensar todo y atravesaban estas dicotomías. Porque pasábamos de un estudiante con un plan que era la teoría por un lado y el territorio por el otro a algo que estaba todo junto y no estaba tan, tan... A ver el espacio de taller, vos miras el Plan 2010 o ves nuestro programa es como un espacio en términos de construcción. Es totalmente flexible. Si uno quiere es rígido, es decir venís das un contenido teórico y que los estudiantes lo re TRABAJEN. A eso súmale que en el 2010 hacíamos talleres generales por temática. Eran talleres generales de la cátedra, acompañamiento de los estudiantes y talleres generales por temática, o sea los pibes se pasaban la vida acá adentro y en las evaluaciones lo que siempre nos dijeron es que había mucho espacio de taller. Pero quizás la dificultad que teníamos nosotros es que ellos puedan vincular la teoría con el territorio teniendo en cuenta alguna temática y que había que revisar el documento de la temática y que había que hacer encuentros en un espacio nuevo que era el de la Universidad, un espacio nuevo con otros actores políticos que nosotros y ellos no detentan el mismo poder, con otras configuraciones, otras historias, sin ciudadanía universitaria hasta ese momento. A ver los estudiantes empezaron a tener ciudadanía universitaria antes que nosotros, hubo ante graduados que concursos docentes, sino me equivoco. A lo sumo cuando estuvieron los primeros graduados recién estaban concursando los docentes de primer año. A lo mejor, ya teníamos docentes en la carrera que ya venían de antes con ciudadanía

universitaria con esto de la doble mixtura que tenemos con humanidades y con jurídicas y sociales. Pero siempre fue un espacio que lo pudimos construir, al menos nosotros desde la cátedra, como un espacio que siempre lo tenemos a revisión o tratamos de que esto que estamos dando en el espacio teórico, de qué manera los estudiantes lo pueden ir mediando con el espacio de territorio. Cuando uno le plantea el recorte presupuestario que se está dando en los países latinoamericanos y el avance de la derecha, el recorte de acceso a derechos humanos y demás. Ellos pueden visualizarlo en el espacio de territorio, que puedan tomar esto y verlo en el territorio. Desde una persona con HIV, que tiene certificado de discapacidad y se le obstaculizan un montón de cuestiones, para poder llevar a un tratamiento de vida más digno, cómo una cosa está vinculada con la otra y que ellos puedan en este espacio decir este caso yo lo puedo vincular con tal autor, desde tal lugar. Y no te digo hacer un artículo académico o una teorización en relación a esto pero sí que puedan avanzar sobre eso. Eso es algo que nosotros también, quizá como cuarto año, deberíamos plantear al estudiante. Que ellos puedan hacer una escritura más a nivel académico. El punto es que los estudiantes cursan la materia de lectura y escritura cuando están en 5º año, antes del proyecto de tesis porque es ahí cuando les sirve. Porque es una materia de primer año que no tiene correlatividades.

E: Aparte de esto de los talleres que vos decías que era una diferencia entre el programa 2010 y 2017 ¿qué otras semejanzas y diferencias vos ves entre los dos programas? ¿Qué se ha mantenido y qué se ha cambiado?

F.R A ver la diferencia, el programa vigente yo creo que está más acotado, está circunscripto a lo que es la cátedra. Es decir hubo una maduración entre lo que es programa 2010 y programa 2017. Logramos hacer un recorte de cuáles son los debates que nosotros queremos retrabajar con los estudiantes. No podemos trabajar todos los debates contemporáneos del trabajo social y si lo hacemos tenemos que decir a nivel latinoamericano, de Argentina, a nivel regional. Y en todo caso, eso tendría que ser producto de una indagación, un proyecto de investigación, un proyecto de extensión, de algo. En el programa 2010 trabajábamos los debates sobre identidad y surgimiento de la profesión...a ver que esa era una discusión...Nosotros planteábamos en términos de debate el surgimiento del trabajo social y yo creo que es un debate totalmente subsanado. De hecho hay muchos autores, Parra, es uno de ellos. Yo creo que los académicos, en este momento, no debaten entre ellos. Cada uno da su parecer y queda en el profesional que lo está escuchando con quién adhiere y con quién no. O sea que las discusiones de los 70' u 80' yo creo que en este momento no están. Esto de que un autor le contestaba al otro, me entendés? A ver Margarita Rozas piensa esto de intervención, Patricia Acevedo piensa esto y Susana Cazzaniga piensa esto. Se pueden sentar las tres juntas, pueden dar cada una su postura, dialogar, pero no van a debatir. En todo caso hay diálogos en trabajo social y en las ciencias sociales. Pero no hay una ruptura epistemológica de lo que plantea uno y de lo que plantea la otra. En Argentina, están todos dentro de lo que es la teoría crítica. Más marxista, menos marxista, más estructuralista o no. Pero nosotros en el programa 2010 planteábamos el surgimiento del trabajo social, la identidad del trabajo social en el medio de las instituciones y no terminábamos de plantear los debates, y eran claros. A ver, Alayon y Ander Egg decían que el Trabajo Social era una escala, una evolución del trabajo social y los Brasileños dicen otra cosa. Pero los Brasileños no salieron a contestarle a Alayon y Ander Egg. Era como que nosotros tratábamos de forzar un debate, que no se si era tal, en términos conceptuales. Y así en un montón de cuestiones. Esta bueno que los estudiantes conozcan el surgimiento del trabajo social y cómo se da y qué dicen los autores porque hace a la identidad del trabajo social y porqué hace que tengamos tanta dependencia del empleo público. A ver, porque Parra lo dice claro, dependemos del empleo público porque nacimos para hacer control social del pobre desigual. Esa síntesis esta bueno que los estudiantes tengan, que puedan tomar y que puedan reutilizar, pero debate, debate, yo creo que ahora hemos podido plantear algunas cuestiones en términos de debate, en términos de lo que es trabajo social en relación a la supervisión, en relación a la escritura, en relación a la estrategia, pensarlas desde otro lugar.

E: ¿Y en relación al territorio, porque planteaste teoría y taller?

F.R.: Y en relación al territorio, lo que hemos planteado como debate, yo creo que es esta dicotomía o este planteo que hubo en el momento de la reconceptualización que tiene que ver con focalizarse en las instituciones y abandonar el territorio o abandonar las instituciones y lo trabajábamos con la autora Rotondi, cuando ella plantea la cuestión de la autonomía y heteronomía. Es decir, que uno en algún lugar puede tomar distancia y decir esto lo puedo hacer y esto no, decir con esto éticamente acuerdo o no y que con los años lo hemos ido profundizando desde otro lugar para que los estudiantes lo puedan tomar también. A ver, este año, con el grupo que yo acompañé les paso que los invitaron a panfletear en el barrio y ellos de entrada pudieron decir que no, no tuvieron que decirme a mí. Después uno con el estudiante retrabaja estas cuestiones. Los invitaron a panfletear en el barrio como una actividad de la práctica y las estudiantes dijeron no, nosotros no vamos a ir a panfletear.

E: En términos de enseñanza, ¿se abordaba diferente el espacio de territorio en el Programa 2010 en comparación con el ahora?

F.R.: No, yo creo que en el abordaje del territorio no. Yo creo que lo que hemos podido construir o al menos hemos intentado, en esto de poder hacer documentos para las instituciones, acuerdos más formales, con los convenios con todas las organizaciones, nación, provincia, municipios, ong y todo lo que sea y con acuerdos formales con instituciones, que el referente sea un trabajador social que se comprometa a acompañar, por eso es que se estaba certificando el trabajo del referente institucional. Yo creo que en eso hemos podido avanzar más en el territorio, no sé si hemos podido avanzar en otro tipo de cuestiones. A ver, eso también surge como política institucional de la universidad, porque como requerimiento de la extensión se necesita y está obligado a hacerlo. Nosotros es cómo que también veníamos pidiendo acuerdos más formales con las instituciones. Nosotros nos encontramos con estudiantes que van a un espacio que requiere mucho de acompañamiento de la tarea docente, cuando los centros de práctica son complejos y no saben para qué van estudiantes. A ver cuando digo más acompañamiento docente, me refiero a más acompañamiento nuestro en la lógica de los tres espacios en una sola cátedra, lo cual es algo que hemos discutido mucho. Sería mucho más sencillo que, en la estructura de la universidad, el titular y el adjunto dé el espacio teórico y el JTP dé el taller y discutir cómo se hace el acompañamiento en el territorio. Pero yo creo que tanto en 2º, 3º y 4º esto es algo que siempre ha hecho mucho ruido, el acompañamiento de los tres espacios, estar presente, para qué, cómo lo hacemos. Yo creo que los estudiantes en eso lo tienen re claro, aunque a veces estábamos en el espacio de teoría, luego nos veían en las instituciones, después en el taller general y todes en todos, pero la pregunta era hasta dónde.

E: Con la reforma del Plan de estudio, se planteó que la asignatura con tres espacios tuvo la intención de superar esta fragmentación de la teoría por un lado y la práctica por el otro. Con esta revisión del plan de estudio, de programa y demás ¿vos creés que se superó esa fragmentación?

F.R.: A ver, yo creo que la fragmentación no sigue vigente en los términos en que estaba antes. Antes era una contradicción muy grande. Yo hijo del esplendor del plan 1985, del año en que se empezó a discutir. Cuando yo empecé a estudiar, estaba presente la discusión. Ese fue el primer diagnóstico institucional en términos de revisar los planes y demás. Yo creo que la contradicción más grande la tenían los estudiantes porque, por ejemplo, de las calificaciones del 1 al 5 se sacaban 2 o 3 en el espacio teórico y en el espacio de práctica un 5, cuál era la diferencia conceptual de la nota entre la teoría y la práctica. Yo creo que en el plan 2010, vino a solventar esta contradicción, cómo puede ser que nosotros hayamos tenido tantos recursantes que hayan aprobado la práctica pero nunca hayan aprobado la teoría o les costaba tanto aprobar la teoría. El plan vino a subsanar, solucionar esta contradicción. Obviamente que si no hay un retrabajo de los funcionamientos de los equipos, yo creo que la contradicción existe y el estudiante no va aprobar nunca y punto. Si lo que le falta es el espacio teórico y bueno no va a poder hacer su diagnóstico, no va a poder presentar su estrategia o lo que sea. Nosotros, no sé sí conscientemente o no teníamos dos evaluaciones. Una era netamente del espacio teórico con el primer parcial y el segundo parcial, del cual me hago cargo. Yo siempre insistía en que

sea parcial, y este era el trabajo de la estrategia, como un parcial de síntesis de todo el año, porque sintetiza el espacio teórico y el espacio de territorio, mediado por el espacio de taller. Para mí no cuadraba que la estrategia sea un trabajo práctico porque tenía que ser la síntesis. Era el momento en el que el estudiante podía poner a jugar la lógica de la cátedra en sí y no sólo escribirlo, sino también presentarlo en forma oral. Porque otra cosa que siempre nos pasó, desde los 10 años que yo ya estoy, es que muchos estudiantes llegan a un cuarto año y no saben trabajar la oralidad, porque con otras cátedras no han tenido el ejercicio. Por eso los estudiantes en los exámenes no saben hablar o presentarte algo oralmente. Quizás lo hacen perfectamente en la escritura pero en forma oral no pueden describir un contenido, establecer una postura o realizar una síntesis de algo. Por eso era no sólo la escritura del trabajo, sino también poder presentarlo en forma oral. El único año que logramos hacerlo fue el año pasado. A ver está bien, este año va más allá de nosotros, fue un año particular, por las medidas de fuerza y por todo lo que implicó. Fue un año particular. A ver yo insisto, este año particular tuvo más espacio de territorio que el año 2008 y eso lo acreditamos y la gente se recibió. No es una mentira.

E: En términos más conceptuales y pedagógicos ¿cuál es la diferencia en cómo se pensaba la enseñanza en el 2010 y cómo es ahora?

F.R: Yo creo que una de las diferencias...eh...no sé si es que pasamos de un lado al otro o sea. En el 2010 es que estábamos muy pendiente y exigíamos muchísimo más la explicitación de los materiales teóricos, de los materiales bibliográficos, plantear qué dice tal autor. Y ahora es como que en todo caso, les pedimos a los estudiantes que puedan categorizar y no sé si estamos logrando esa mediación. En estos términos, las veces que le hemos retrucado en esto por ejemplo que te dice la problemática social es la violencia, pero bueno nosotros le decimos pero qué es la violencia y le preguntas y le repreguntas. Llega un momento en que los estudiantes no saben qué responder, no tienen por qué saber responder. A ver, ahora no sé si los estamos formando en ese ejercicio, pero no es responsabilidad de un cuarto año. Es responsabilidad de un 2º, de un 3º año. Yo no me acuerdo en lo particular. El año pasado tuvimos, que yo recuerde, una clase con S. y que le mencionamos algo del Margarita y la intervención en términos conceptuales, que era algo sencillo que era decir técnicas o instrumentos y no pudieron llegar a eso. Ahora que no puedan llegar a eso, porque convengamos que sepan de memoria lo que dice Margarita o Susana Malacaza o Susana Cazzaniga sobre intervención está buenísimo pero el tema es qué ese contenido cuanto tiempo quedo fijado, dos meses, tres meses, un año. Ahora, que ellos puedan acordar y mediar este contenido con otro, me parece mucho más interesante, pero el tema es que para hacer eso tiene que estar mínimamente fijado, sino es chachara. A ver todos los estudiantes piensan la revolución con una estructura progresista y a ver que ese discurso no sea un discurso armado que diga, el Estado tiene que garantizar, sino preguntarse cómo lo garantiza, de qué manera, qué contenidos pueden traer ustedes desde otras cátedras para poder garantizar esto, sino queda en el plano del discurso y en términos de enseñanza como enciclopedia. Repiten la enciclopedia, pero la enciclopedia de Facebook (risas), repiten la cita de los autores. Que, aclaro, está buenísimo que repitan la cita de los autores. Pero ahora, qué hacen con esa cita que pueden repetir, porque si no de qué te sirve. Yo creo, que ahora hemos logrado que para ellos todo eso sea más maleable, pero no sé hasta dónde. Pero antes es como que les decíamos qué es intervención y nos quedábamos con eso, pero cuando les pedíamos otras vinculaciones siempre nos costó muchísimo. Ahora le pedimos algo más, pero ¿estamos trabajando, en términos conceptuales, desde ese lugar? A ver, por ejemplo, trabajamos Sassen y está buenísimo que sepan cuáles son las teorías subterráneas y demás, ahora de qué sirve que ellos lo puedan sostener o cómo pueden llevar lo que dice Sassen a otro plano, desde otro lugar y relacionarlo con otro contenido del programa por ejemplo con ciudadanía. Hay autores que te lo permiten más que otros. Por ejemplo Boaventura fue un autor que siempre nos permitió re-trabajar un montón de cuestiones. Yo creo que la cátedra siempre tuvo un planteo de poder escuchar a los estudiantes, tratamos de escuchar a los estudiantes y flexibilizarnos de acuerdo a las necesidades del grupo. A ver por ejemplo, este año trabajamos informe, hacía muchísimos años que no trabajábamos informe con las características en las que trabajamos

este año, porque ellos mismos lo plantearon. Siempre hemos tratado de poder escuchar el grupo que tenemos hoy en frente. Si eso produce más calidad educativa o menos calidad educativa, no sé. Pero la postura del equipo siempre fue tratar de generar enseñanza-aprendizaje desde algún lugar que se puede partir, en escuchas con el otro. No era que veníamos con tal contenido, lo escupíamos y si ello no lo entendían nos íbamos. Al contrario, siempre los invitábamos a la participación. Cuántas veces hemos programado la clase, a partir de la participación de ellos, y nos pasó que teníamos que estar hora y hora y media hablando sin parar porque ellos no participaban. A mí en el grupo del Plan 2010 que nosotros los recibimos en el año 2014 con algunas pocas estudiantes que eran del Plan 2010. Después en el 2015 recibimos un grupo numeroso del Plan 2010. Yo creo que un grupo muy tranquilo fue el de este año, pocos participativos. El año pasado fue, más participativo. Eran siempre las mismas 7 personas las que participaban, siempre los mismos los que hablaban. El año pasado fue un grupo muy constestario y sino estaban de acuerdo con algo te lo decían y hemos recibido grupos que nos pedían participar 2015, 2016, no me acuerdo que año fue. Me acuerdo que tuvimos dos grupos que venían muy asustados con la participación, por experiencias del año anterior. En cambio en el grupo que tuvimos 16 o 18 estudiantes nos exigieron un montón, porque todo el tiempo querían participar, era todos un grupo de estudiantes picantes, eran re poquitos pero eran re picantes esos estudiantes. Ellos llegaron sin prejuicios de la participación, porque yo recuerdo muchos grupos con dificultades de participación.

En algo que no pudimos avanzar y creo que está vinculado con esto de la teoría y la práctica fue plasmar en una materia indicadores y criterios específicos de evaluación. Eso es histórico. Vos lo vas a ver en el programa, pero no es así, dice mucho pero no dice nada. Porque está puesto de una manera en el plano teórico, pero no hay indicadores fehacientes para decir esto, esto y esto y es histórico. No sé en otras facultades, pero acá cada vez que lo hemos querido discutir. Recuerdo dos o tres reuniones, fueron sin sentido, porque siempre tenés los que siempre hablan, los que cuestionan y los que creen que ya tienen toda la verdad. Creo que debería haber indicadores por cada espacio en nuestra cátedra. A ver yo creo que el porcentaje más objetivo que nosotros tenemos es la asistencia, la nota de los parciales, los trabajos prácticos. Porque la facultad en ese aspecto es más ordenada, son tantos trabajos prácticos, hay que ponerle la nota, tienen que sacarse un 8 para promocionar y los estudiantes se guían con eso. Pero lo que es criterio de evaluación, indicadores fehacientes, por ejemplo que el estudiante pueda diferenciar una propuesta de intervención, presentar una estrategia más elaborada en relación a la escritura académica o lo que sea, no sé si lo tenemos tan en claro. No es una responsabilidad de un cuarto año, es una responsabilidad de la carrera. En cuarto año no tiene sentido que se discuta sobre los criterios e indicadores de evaluación sí en los otros años no se hace también. Es decir, no somos los mesiánicos, en el que los estudiantes van a llegar y va a hacer la cátedra más democrática. Algunas cuestiones, hay que retrabajarlas de 3 a 4 año porque son los espacios donde hay espacio de territorio, porque en 1 año no hay territorio. Me parece básico poder discutirlo de 2 a 4 año, poder al menos instalar la discusión desde otro lugar, o sea escuchar siempre lo mismo no tiene sentido, sino poder plantear cuáles son. Porque siento que hay docentes con mayor antigüedad docente, que sienten que ya tienen la solución, que ya tienen todo resuelto y no están dispuestos a discutir otra cosa, se posicionan como la única verdad un tanto dogmática. Un espacio que me parece sumamente necesario y que, quizás pueda ser convocado, desde los titulares de las cátedras, no esperar que la dirección nos convoque y demás, son las reuniones de área de trabajo social con una mínima planificación de cuatro encuentros en el que uno pueda decir, este año vamos avanzar con los criterios de evaluación. Para este año es esto después vemos qué hacemos el año que viene, porque después esto se trabaja de manera fragmentada pero no queda nada terminado. No es que todo tenga que estar cerrado, pero al menos a ver, nos matamos discutiendo todo el año pero planteamos esto que el año próximo puede ser revisado. Pero sino es como que en febrero-marzo se abre la discusión sobre los centros de práctica, en mayo-junio alguna otra cosa y después no nos podemos volver a juntar. Otro motivo de encuentro, puede ser la revisión del plan de estudio que ya se está evaluando y que ya se está avanzando. Otra cuestión que me parece sumamente necesario evaluar con el plan de estudio y con todas estas cuestiones con los graduados del Plan 2010. Ojo con los graduados del CCC

(Ciclo de Complementación Curricular para el Plan 1985) no es lo mismo. Y tenemos más graduados del CCC que del 2010. Son 87 los del CCC y los graduados del Plan 2010 no deben llegar a los 40 estudiantes. La primer camada del Plan 2010, pobrecitos, vivieron todas las revisiones de los programas, deben haber sufrido tanto esos pibes, porque era la primera vez que se implementaban los programas de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, pobres pibes, porque nosotros tampoco la teníamos clara. Yo recuerdo cuantas veces I. nos decía, empiecen con el programa del Plan 2010 y me acuerdo que arrancamos casi un año antes y así todo llegamos a los tumbos y era fuera de joda, era una enciclopedia. Trabajamos desde Parra hasta Montañó, después le metíamos la Matus para trabajar la intervención polifónica y después Melano para trabajar el análisis de las políticas públicas en trabajo social. Era increíble lo que trabajábamos. Era un montón y también teníamos 4 horas de espacio de teoría pero que estaba distribuido distinto a ahora. Antes uno no era consciente, pero los estudiantes tenían terror de venir a rendir. Ahora no tanto, porque existe la promoción y el estudiante viene con un ejercicio de la promoción desde años anteriores. Hasta mediados de años se juegan para tratar de promocionar o no. A ver, por ejemplo este año yo acompañe 8 estudiantes. Una sola no promocionó. Aparte hay otra cuestión, yo el otro día cuando hicimos el cierre, comenté que en el primer taller ya con el grupo dividido, próxima apertura del territorio, una de las primeras cuestiones que trabajé con ellos es cómo va hacer el año, los altibajos que tiene el año. Por eso es lo que yo comentaba que trabajaba era un electrocardiograma, los picos de subida y de bajada que tienen. Arrancamos el año, tipo mesetita chiquita, sube un poco porque viene la ansiedad con el espacio de territorio, qué la temática, qué el centro de práctica y todas esas cuestiones. Después viene como una meseta, porque van a las instituciones y no saben bien qué hacer, después vuelve a subir porque vienen las vacaciones y después baja y sube porque viene el parcial y ellos se reían pero cuando lo evaluamos en el último taller fue tal cual. Pero yo les decía, si ustedes quieren promocionar y demás, tienen que sostener la cátedra todo el año. Los que promocionan son ustedes, el docente acompaña. Para mí no hay mucha diferencia entre el acompañamiento docente a un estudiante regular que a uno de promoción. La cátedra no plantea ninguna diferencia, tal vez en otras cátedras sí hay diferencia, pero en la nuestra no. En las clases netamente teóricas el docente viene, da la clase y se va y el estudiante promociona si va a clase, rinde los parciales y listo. Nosotros es diferente porque tenemos el espacio de taller y de territorio que es sostenido durante todo el año. Son 14 horas lo que tienen los estudiantes en nuestra cátedra, y para mí eso es terrible. Creo que es el 60% de asistencia del año de cursado que tienen debates contemporáneos del trabajo social. La materia presenta un cursado importante. Otra cosa que uno trata, y que yo lo trabaje con los estudiantes el año pasado y este año, es que ellos, en esto en que nos evaluamos mutuamente. Ellos notan una diferencia importante entre 3° y 4°, porque dicen que nosotros en 4° los ubicamos como adultos y futuros colegas, no como estudiantes. A mí me paso con el grupo que acompañe el año pasado, ellos notan que uno no está desde el lugar de superioridad, sino que se les exige desde un lugar de paridad y que todo el tiempo los estamos invitando a reflexionar, posicionarse, ubicarse desde otro lugar, a poder complejizar la situación. Me parece que es sumamente positivo que los estudiantes no los estén diciendo, que a ellos les resulta más cómodo y más placentero el espacio por cómo nosotros nos predisponemos ante ellos. Lo cual está bueno. Yo particularmente les planteo que, yo trabajo con estudiantes de cuarto año próximos a ser profesionales en el último año del espacio de territorio. Por lo tanto les pido, responsabilidad en el espacio. Yo no trabajo con estudiantes de 18, 19 o 20 años. Ya en cuarto año tienen otra maduración en la carrera, en la vida. Muchas veces nos ha pasado que hemos tenido estudiantes que son más grandes que uno. Y eso está bueno que los estudiantes lo valoren y lo destaquen como positivo. No es qué les enseñe a pensar pero sí los invité y se les hizo una propuesta que se pudo sostener durante todo el año y a ellos les sirvió, en esto del retrabajo de un montón de cuestiones. Por ejemplo, yo en el espacio de territorio los que siempre les recalco en que ellos van a las instituciones por un tiempo con un acuerdo acotado que se hizo, no van a evaluar ni a la institución, ni a la directora ni a la referente, ni al trabajador social. Que ellos van de pasada, que las instituciones tienen historia y son más complejas que el pasaje de ellos y que no hay que juzgar y que hay que ser respetuosos de los espacios de cómo se configuran las políticas sociales en ese territorio, de la realidad social, de que puede haber recorte y que los profesionales y las instituciones hacen lo

que pueden. Lo trabajo y lo recontra trabajo durante todo el año, con grupos cuesta más o con otros grupos cuesta menos, porque me parece básico que los estudiantes no vayan a las instituciones a decir qué está todo mal, porque van a lo sumo 8hs a la semana.

Yo creo que nuestra cátedra, siempre tuvo un grado de apertura con mayor resistencia o no. Los espacios eran rígidos y era una discusión de plantear por qué no querés que en el espacio de teoría demos taller, si la cátedra es única y los espacios los podemos pensar como nosotros lo entendemos y cómo los acordemos con los estudiantes, porque la cátedra te permite hacer eso. Ya hace varios años venimos siendo más flexibles con los espacios, venimos teniendo diferentes experiencias de flexibilizar los espacios. Por ejemplo, este año, cuando trabajamos todo lo que es colegio de profesionales, fue más un espacio teórico y no un espacio de taller. Subimos todos los materiales al entorno y después lo fuimos retrabajando, no sé si fue tan vinculado al espacio de taller, como hacíamos años anteriores. Quizás porque no convocamos, como años anteriores, a profesionales de colegio de asistentes sociales. Este año yo lo presente, desde otro lugar, más como docente y no como representante del colegio. Pero el paso por nuestra cátedra a los estudiantes les gusta y yo creo que está vinculado con esto de que nosotros somos más flexibles, es al menos lo que dicen ellos. Yo creo que este año, llegaron más armados en comparación de años anteriores. No sé, si es por el tránsito de los estudiantes, cómo vienen cursando, por maduración y pudieron a pesar de las dificultades cursar un tercer año y madurar la carrera desde otro lugar y rindiendo otras materias. Hay cuestiones básicas, yo en el cierre les planteaba, chicas vean qué hacer con Trabajo Social V, es súper doloroso decirle eso a un estudiante, porque les implica demorarse un año más de la carrera. Yo las invito a que las que no tienen epistemología, por favor cursen epistemología. Porque yo creo, que en la cátedra, una de las cuestiones que nos permite retrabajar el contenido teórico con el espacio de territorio son las cátedras de planificación y de análisis institucional. Y llegan a un cuarto año sin esas dos cátedras ni siquiera cursadas, por lo tanto tenés que trabajar planificación y tenés que trabajar análisis institucional, porque no te saben hacer un organigrama. Es terrible. Lo puede hacer, porque el plan de estudio se lo permite pero nos implica a nosotros trabajar cuestiones que no están dentro de nuestro programa. Para trabajar planificación y análisis institucional, tenés que desarrollar contenido teórico con algún material bibliográfico que uno le dé, pero no es parte de nuestro programa. Hubo años en que no traían cursadas estas materias. A ver cursas planificación y análisis de las organizaciones en 3° año te posibilita construir un diagnóstico, construir una estrategia y hacer una lectura de la institución. Porque uno lo que trabajaba era cómo titularizaba o cómo contextualizaba lo que ellos consideraban como problemática. Ya el año pasado y este año, se dificultó la configuración de la problemática y la configuración de la institución, desde lo histórico, desde lo contextual, pero porque no cursaron las materias correspondientes. A mí este año me presentaron estrategias muy buenas, pero en términos de planificación terrible. A mí me cuesta acreditar un espacio de territorio con una estrategia pero sin una mínima planificación social. Por eso yo les propuse este año trabajar problemática, planificación y coordinar con la cátedra de Política y Planificación, me parece básico y otro desafío que nos tenemos que poner por delante y que en el tránsito por nuestra cátedra los estudiantes puedan planificar idealmente, desde algo hipotético con determinados elementos, porque éste es el último año de territorio. Porque después viene la realidad, y los postgrados no solventan todo lo que la formación, porque la lógica universitaria tiene un poco eso, que los postgrados van a solventar lo que te faltó en la formación de epistemología, de planificación. No.

Entrevista N° 2 S.V

Se acuerda la entrevista con S.V. para fecha 6-12-18 a las 15:30hs en la casa particular de la entrevistada, ya que actualmente ella está recientemente jubilada. Anteriormente se le había mandado por e-mail el tema y los objetivos del trabajo. De igual manera, se recordó el tema y objetivos antes de iniciar la entrevista. La entrevista se desarrolló en el comedor de la casa particular de la entrevistada, en el que sólo estábamos presentes las dos, por lo tanto fue una entrevista en tranquilidad, con algunas pocas interrupciones y la compañía de unos mates y galletitas.

E: ¿Qué profesión tiene?

S.V.: Trabajador Social y docente

E: ¿Desde hace cuánto tiempo ejerce la docencia y desde hace cuánto tiempo que está en la asignatura Debates Contemporáneos del Trabajo Social?

S.V.: Estoy en Debates Contemporáneos desde el año... (piensa) porque estuve en primer año. Empecé cuarto en el 2000...antes che...2001, ahí no me acuerdo. Yo llegué en el 1996, estuve dos años en primer año y luego estuve en Debates Contemporáneos, que se llamaba en ese momento Trabajo Social IV. Así que ya en el 2005 estaba en la cátedra. En el 2008 se integraron las temáticas con la modalidad de asignatura única con tres espacios: teoría, taller y territorio y ahí se empezó a modificar...vos me dijiste que habías tomado el período 2010-2017?

E: Si

S.V.: Claro, nosotros en el 2010...A ver, ya en el 2008 se crean las temáticas con la modalidad de asignatura única. Antes de esa ruptura, ¿cómo trabajábamos? Había una asignatura de teoría que era Trabajo Social IV y la práctica separada de la teoría. Se venían haciendo unas construcciones para que ese espacio de la práctica de algún modo se integrara, se integre la teoría y la práctica. Digamos que los estudiantes, a través de un taller pudieran ir estableciendo relaciones para la construcción de las categorías de análisis, que ellos tenían posibilidad de construir en el marco de sus prácticas. Digamos que el marco teórico era el del Programa que el eje era la intervención profesional en los cuatro Trabajos Sociales. Pero en cuarto se pensaba la estrategia de intervención profesional. Hasta que en el 2008, debido a que había que cambiar el plan de estudio y demás. Una propuesta fue integrar al nuevo plan de estudio que se empieza a trabajar en el 2008 y termina en el 2010. Se comienza a trabajar desde la perspectiva de una cátedra única constituida por tres espacios: teoría, taller y territorio. Y bueno, en ese momento, todos los trabajos sociales y los integrantes del equipo y las integrantes del equipo tenían que transitar por los tres espacios. Ese era como un acuerdo, pero que cada año podía hacer sus propias modificaciones. Entonces, en el 2008, si vos habías estado solo en teoría, te exigía esta nueva concepción de asignatura única poder transitar por los tres espacios. Entonces como equipo nos organizábamos para desarrollar esos contenidos que constituían la asignatura. Nosotros trabajábamos los diferentes debates, pero haciendo énfasis sobre todo en la cuestión de los debates en torno a la identidad profesional, si somos una disciplina en construcción o no somos una disciplina, la relación teoría-práctica, desde dónde la concebíamos. También se empieza a trabajar el tema de la organización de los estudiantes de 1° a 4° año, es decir los equipos, de acuerdo trayectoria de cada uno de los docentes de la casa que fueran trabajadoras y trabajadores sociales, podían aportar la trayectoria que traían de sus trabajos. Porque muchos trabajaban por la mañana en algunas dependencias, que la mayoría son provinciales, por ejemplo, educación, salud, hábitat. Y bueno el desafío era ese. Entonces se constituye la temática de hábitat y gestión del riesgo, donde ahí confluíamos todas las docentes que habíamos trabajado en la regularización dominial, en la tenencia de la tierra, dentro del marco de lo que es las políticas de hábitat. Después en educación, todas aquellas escuelas donde antes había trabajadores sociales. Ya en ese momento, sólo las parroquiales tenían trabajadora social. Como ya en otros momentos históricos, en educación rara vez encontrabas trabajador social en escuelas. Y eso hace que también se amplió la concepción de lo que es la educación, porque no solamente uno se encuentra trabajando en el campo de educación en una institución-escuela, sino que también lo podes hacer con un equipo que trabajan con jóvenes que van a practicar deporte, porque de

algún modo eso también amerita un proceso de enseñanza y aprendizaje. Entonces lo que hicieron estas temáticas es abrir un poco esas categorías como educación. La educación no se construye solo en el ámbito educativo, sino que también se construye en la familia y en los distintos grupos de socialización por lo cual uno va transitando. Es transversal.

En el 2010, ya lo que se hace es establecer la asignatura única, donde si vos estabas en la práctica, tenías que tomar y desarrollar el tema con el cual te sentirías más identificada, porque lo estás trabajando más cotidianamente. Entonces las colegas que estaban en el ámbito teórico, en el espacio teórico, podían también participar del desarrollo de esos contenidos teóricos. Antes es como que teníamos reuniones periódicas para ir integrando y relacionando los contenidos que se daban y que se presentaban en cada una de las temáticas. Y eso fue bastante...en realidad fue favorecedor en ese momento pero después digamos que se constituyó en algo que fue bastante complejo, porque por ahí teníamos que hacer reuniones con los estudiantes, talleres para ir reflexionando en torno a los procesos que podían construir en los diferentes escenarios institucionales, pero también disponer de tiempo para reunirse con las colegas que están en otros años. Nosotros también tenemos la práctica integrada, es decir a la práctica integrada llamamos a este espacio en donde cursan estudiantes de 4º año con una de 3º. A eso lo denominamos, práctica integrada y en muchas situaciones lo que hacíamos era por ejemplo un diagnóstico junto, cosa que era bastante difícil, pero al estar interviniendo sobre un problema determinado que aparecía en la población, los grupos, las comunidades era necesario integrar. Esto en relación con los tiempos, se complejizaba el encuentro, poder pensar colectivamente qué tipos de problemas se identifican en este escenario institucional, qué tipo de políticas sociales confluyen en la organización social para dar respuesta a los problemas de los grupos. Entonces, teníamos que tener espacios para el taller de cada temática, más espacios para establecer reuniones de evaluación con las compañeras de las temáticas y los estudiantes que estaban en esa temática. A veces había estudiantes de 2 y 3 año, otras veces de 3 y 4 año, a veces de 2 y 4 año. Entonces, la verdad que es una experiencia muy rica, muy vasta, potenciadora pero se ponen en juego otras cuestiones, otras variables que son el tiempo. A veces vos tenías que agendar durante la semana, digo a veces tenías, porque ya en el 2017 se define que no nos encorsetemos tanto con las temáticas, sino que podamos trabajar en diferentes temáticas y que eso nos dé más posibilidades de ampliar la mirada, de hacer una lectura crítica, es decir de intercambiar opiniones o concepciones entre los estudiantes de los diferentes años. Pero bueno... no fue una tarea fácil y a partir del 2017 es como que se desconstruyó un poco y se vuelve medio al trabajador social o trabajadora social que está en condiciones de abordar situaciones o problemáticas que de algún modo tienen que ver con el hábitat y a su vez el hábitat está atravesado por cuestiones de salud, porque por ejemplo el habitar no reúne las condiciones o no reúne los servicios mínimos, los servicios de agua potable, los servicios de electricidad, recolección de residuos que afectan la salud. La apuesta era siempre construir una mirada integral sobre los problemas y lo integral tiene que ver no sólo cómo se hacen carne las manifestaciones de la cuestión social en estos sujetos o sujetas sociales. Porque por ejemplo, podía ser la desnutrición infantil el problema de un grupo de niños que asisten al centro de salud x. Vos indudablemente tenías que...aunque estuvieras en una temática tenías que ir cruzando o entramando porque esa desnutrición tenía que ver con la alimentación, a la vez con el acceso al derecho a la alimentación y el acceso al derecho al trabajo o a la asistencia. Si estos niños o niñas tenían las necesidades cubiertas, cuáles son las condiciones de vida de estas familias, los vínculos que construyen con las organizaciones, ir complejizando. Entonces, esta perspectiva de cómo se enseña, los criterios que establecíamos...fuimos pasando desde aquel programa que hicimos en el 2010 por diferentes concepciones. Porque teníamos una compañera que decía que teníamos que lograr un aprendizaje significativo. ¿Y que era el aprendizaje significativo? Que de pronto el estudiante pueda darle una significación especial a ese problema, como que lo atravesara, como que le dejara una marca y que de pronto sea significativo para él ese proceso a través del cual además de recibir una enseñanza pudo aprender. Entonces, cuando empezábamos a elaborar el programa, ahí se daba que para lograr el aprendizaje significativo íbamos a buscar materiales bibliográficos con la cátedra de formación docente, que ahora se llama problemática educativa con la docente C., hacíamos algunos talleres con esa cátedra, nos pasaban material y demás. El aprendizaje significativo está centrado en el estudiante, pero los procesos a los

cuales nosotros queremos aspirar es a la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir de alguna manera pensar que no necesariamente si vos enseñás el estudiante va aprender o se da por sentado que es enseñanza-aprendizaje, sino qué enseñanza y aprendizaje, porqué es necesario entrar en diálogo, establecer mediaciones con los estudiantes y sentirte vos también, desde una perspectiva crítica, que no solamente el estudiante aprende de los contenidos que nosotros definimos de acuerdo a la currícula que 4° año tiene que desarrollar determinados contenidos, porque se encuentra en el plan nuevo en el 2° nivel y tiene que trabajar sobre los debates que se dan en torno a las manifestaciones de esa cuestión social y cómo las coordinadas, las distintas variables que se presentan en el contexto pueden complejizar esa mirada que pueden aportar a la construcción integral pero también al proceso de enseñanza y aprendizaje entre estudiante-docente y docente-estudiante, es decir no sólo vos como docente tenés las potestad del saber, sino que el estudiante también y de pronto se puede aprender juntos y crear algo nuevo, y eso es la posibilidad de la crítica, de la perspectiva crítica, es decir de poder leer entrelíneas. No hacer la transposición didáctica, esto de transmitirle al otro de manera didáctica, es decir a través de herramientas ese saber, sino también poder entrar en diálogo con ese otro y esa otra y poder construir algo diferente. Y a la vez, eso tiene que ver con la construcción de experiencia de ese proceso. Y la experiencia es vivir esa práctica de formación profesional en el marco de una asignatura única pero que tiene un espacio en donde se desarrollan los contenidos teóricos pero a la vez en esos contenidos teóricos yo tengo la posibilidad de traer situaciones que le suceden al estudiante en el territorio y puedo hacer ejercicios en torno a eso en el desarrollo de un tema, por ejemplo en el tema cuestión social o en la identidad profesional o en la estrategia o qué es ser contemporáneo o como ellos y ellas establecían esas mediaciones. Porque nosotros hubo un momento en que debatíamos cómo vamos a traerle lo que los estudiantes hacen en la práctica, eso lo tenemos que trabajar con ellos. ¿Te acordás de esas discusiones? Acá das teoría, la teoría no es el taller y es como que se fragmentaba. Algunos decían, no es una mescolanza, en realidad lo que hacíamos era poder establecer mediaciones o bien por ejemplo traer artículos, que ellos buscaran una manifestación de la cuestión social y cómo ese tema o problema por ejemplo la desocupación se hacía carne en la vida de esos sujetos y a la vez si ese problema de la desocupación tenía que ver y estaba relacionado con el contexto social, económico, político y cultural de la cuestión social macro y esto tenía que ver con en cómo se hacía carne en la vida cotidiana de estos sujetos esa cuestión macro, es decir como esa cuestión social se hacen carne en la vida de estos sujetos, de qué manera la desocupación se hacía presente en esas condiciones de vida y en el acceso a la dimensión simbólica que tiene que ver con la vinculación con las organizaciones institucionales que le posibilita por ejemplo acceder a un plan que tenga que ver con la prestación de un servicio, es decir estar en una condición de contrato, que es una vulnerabilidad social pero que a la vez afecta a otra cuestión que es lo simbólico y en lo material de qué manera esta persona y esta familia podía acceder al trabajo, pero también de que manera podía acceder a los servicios o al derecho, por ejemplo a la educación, a poder vestirse, poder tener un lugar para poder hacer la tarea y a veces aparecen muchos supuestos. Se supone que todos tienen una mesa, aunque en realidad en ese momento, a partir de los 90', había familias que han estado siempre en comedores porque no tenían trabajo, que era en su momento en los años...40' en la época del Estado Social, el eje integrador era el trabajo y cómo eso se ha ido metamorfoseando y las familias ya no cocinaban en su casa sino que tenían que retirar la comida o los chicos ya comían en el comedor. Eso, como dice Castell, amerita que vos veas que la vulnerabilidad social no solo la tenía aquel que tenía un contrato, sino también aquel o aquella persona que aun teniendo un trabajo estaba como prendiendo de un hilo y podía pasar a estar en un proceso de marginalidad, es decir es como que no es nada estático sino que son procesos por los que vos podés ir pasando. Si te quedaste sin trabajo es como que eso afecta tu psiquis, imposibilita el acceso a los bienes materiales, no sólo de esa persona sino también de esa familia y entonces se empiezan a pensar estrategias para superarla esta situación.

E: ¿Cómo le parece que llegó a pensar y plantear los conceptos de teoría y práctica durante estos años? ¿Qué acuerdos y cuáles son los desacuerdos sobre estos conceptos dentro del equipo de cátedra?

S.V.: Un acuerdo que se trabajó bastante es que, más allá de estar en las temáticas, el marco teórico obligatorio del estudiante, los contenidos teóricos son los del programa con determinada bibliografía que era seleccionada por el equipo. Había otras, pero bueno, nosotros le acercábamos las que teníamos. Y después también de acuerdo a la temática en la que se encuentren, poder ir acercándole material, por ejemplo del hábitat, de las leyes, qué hay en relación al derecho a la tierra, a la vivienda. Pero también eso era toda una discusión, porque al momento de construir por ejemplo en el espacio de territorio la construcción de la estrategia de inserción, un diagnóstico y una estrategia de intervención. Entonces, algunos compañeros decían que no tenían que contextualizar por ejemplo la construcción de la estrategia de inserción, porque ya venían haciendo prácticas desde antes y porque ya lo habían realizado. Una discusión recuerdo era, si el diagnóstico tenía que tener contextualización de esa experiencia. Algunos decían que no, porque se hacía muy largo el diagnóstico y entonces la discusión era cómo poder buscar una alternativa. Entonces, en realidad, eso tenía que estar también explicitado en el programa. Por eso con esta nueva modalidad que se establece en el 2010, nosotros empezamos a construir el programa con esos contenidos básicos, después explicitando el espacio de territorio que se le iba a solicitar y el espacio de taller. Pero las diferencias o desacuerdos que a veces teníamos eran si los estudiantes tenían que tomar los contenidos que se desarrollaban en la clase, en la asignatura. Algunos decían que no, otros decían que sí y a veces hasta decir bueno que sólo incorporen el material de la temática para contextualizar. Por ejemplo teníamos una unidad que se llamaba la intervención en el campo del trabajo social, otra era la dimensión ético-política. Había algunas diferencias entre el equipo. No me acuerdo específicamente cuáles, pero en términos generales era esto si se contextualizaba o no en el diagnóstico, porque era a lo mejor repetir cosas, contenidos.

E: ¿Y vos cómo has ido pensando la relación teoría/práctica? ¿Qué se ha mantenido en tu forma de pensar? ¿Qué ha cambiado?

S.V. En realidad, yo pienso que el paraguas tiene que ser el contenido de la asignatura para la construcción de la experiencia del estudiante en su proceso de práctica y después de acuerdo a la singularidad de esa experiencia si es una problemática que tiene que ver con la educación, con la salud, con el hábitat, acercarles nosotros materiales. Es decir, para mí la teoría es práctica, sale de ahí, se construye a partir de la experiencia. No es que fue una aparición mágica y que la práctica también se construye. Porque nosotros somos sujetos, que como dice Bourdieu tenemos cuando hacemos por ejemplo un cuestionario una intencionalidad, no lo estamos haciendo en ese momento porque sí, sino que el modo en cómo lo hacemos tiene que ver con matrices de pensamientos, que de algún modo ya llevamos nosotros en esos procesos de enseñanza y aprendizaje que hemos construido, y que a veces tampoco es sencillo, se nos presentan muchas contradicciones. A veces decimos o sostenemos que queremos ser críticos y posiblemente no lo seamos. Entonces esta bueno ir haciendo una vigilancia epistemológica de lo metodológico. Y que lo metodológico también se construye desde un lugar teórico el cómo lo hacemos pero también desde una concepción de lo que es el conocimiento. Yo conozco pero con una intencionalidad y también desde lo político, se va a traslucir, va a quedar de manifiesto la estrategia, que no va a ser lo mismo si la construyo solo desde un escritorio o si busco el cuaderno o el registro del taller y la reunión con la población con la que estaba trabajando, con las personas de la organización institucional, sino es posible reunirnos con ellos nuevamente, siempre puedo tener registro escrito, audio como para ser coherente desde la concepción que tengo de lo que es la enseñanza, de lo que es aprendizaje y cómo en esas opciones, siempre hay una opción ética, es decir quién es el otro para mí, si es un saco vacío que hay que llenarlo de saberes o si el otro o la otra es alguien con el que puedo entrar en diálogo y juntos poder elaborar una alternativa para superar el problema que se padece. Entonces, y después esto tiene que ver con los valores éticos, si el otro es un sujeto de derechos para mí y si el otro o la otra es también desde lo político también lo sumo y lo integro a esa construcción, a ese saber, a esa trayectoria de ese sujeto o las sujetas tienen. Entonces es complejo, pero esa es la complejidad de establecer las relaciones e intentar a la vez construir también esas alternativas. La Matus decía en su momento, hacia la construcción polifónica, hacia una intervención polifónica. Pero ¿qué hizo la Matus? Se dio cuenta de que la polifonía también y siempre iba a ser conflictiva, pero es imposible también el consenso, el límite siempre termina siendo lo ético, es decir qué vas a consensuar con por ejemplo un dictador, un genocida si él quiere salir libre y le quieren dar el 2x1 y un fliar que no quiere, un familiar que tiene muertos y desaparecidos de un ser querido, no está de acuerdo con eso, porque en realidad el Estado fue el que lo juzgó ya, se juzgaron por crímenes de lesa

humanidad y ya tiene una sentencia, entonces ya no se puede, sería inconstitucional darle la posibilidad a alguien que mato a otro, atribuyéndose un derecho que no era tal, y decidir que queden libres, por ejemplo. En ninguna situación nosotros como profesionales tenemos que decidir por los otros, tenemos que contribuir a que el sujeto sea autónomo y nosotros, como dice lamamoto aportar a la transformación social, aportar a fortalecer la autonomía de los sujetos, a favorecer el acceso a construir procesos que favorezcan el acceso a decidir, siempre mirando una situación singular en relación con un contexto más macro y cómo este contexto no es el mismo que en los años 40'. Entonces ese contexto siempre creo que no nos determina y eso tiene que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que nos condicionan. Me parece que me abrí un poco de tema (pausa para acompañar la entrevista con unas galletitas y un mate)

E: ¿Qué semejanzas y diferencias podría mencionar entre los dos programas de cátedra, teniendo en cuenta la relación entre los tres espacios de la asignatura?

S.V.: Y por ejemplo la incorporación en el programa 2017 del contenido de la supervisión y también estas dos bibliografías que tienen que ver con las expulsiones, cómo los procesos de migración son todo un problema que nosotros no lo teníamos incorporado y en esa unidad en donde se laburaba y se labura qué es ser contemporáneo, creo que era cómo un tema que nos estaba faltando o por ejemplo esta herramienta... ¿qué tal? ¿Deben haber avanzado re lindo con los mapeos territoriales? Como la cuestión de la gráfica te permite trabajar la concepción de territorio y cómo se van dando los flujos, eso tiene que ver con cómo se materializa un modelo de desarrollo que es perverso, porque indudablemente el tema de la pasteras de Concordia con Gualeguaychú, el tema es cómo esos capitales desarrollan tecnología en países que están prohibidas o por ejemplo los productos transgénicos que en Francia no pueden ingresar y los franceses ¿qué hicieron para poder ir controlando? Que cada producto diga qué contiene, si ese material proviene del extranjero especificar que está libre de productos transgénicos. Entonces me parece que esta autora Sassen lo que plantea (come) ya en la bibliografía que teníamos no estaba dando cuenta de ese contexto tan cambiante. Habíamos empezado a buscar bibliografía nosotros, pero este Sassen y el otro Becker. Esto en relación al espacio teórico. En el taller (come) nosotros teníamos unos talleres que eran muy...largos, con el taller de estrategia, por ejemplo, teníamos como tres o cuatro encuentros. Entonces, me parece, que al incorporar estos contenidos, también pudimos incorporar que ellos hagan mapeos desde sus procesos, que lo puedan poner ahí y que lo puedan poner gráficamente cómo el poder va construyendo los procesos, que tiene que ver también con cómo se puede ir controlando un territorio, sin necesidad de estar en él, se puede controlar desde otro país y como diría Borges en una entrevista que se trabajaba el tema de relaciones internacionales...el periodista le dice en el año 1942 que opinaba de nuestra América del Sur? Y él decía que en América del Sur iba a haber autoridad de gente que iba a tener poder pero que en realidad nos iban hacer creer nosotros teníamos poder, pero en realidad el poder lo iban a tener ellos, Estados Unidos. Entonces me parece que está bueno incorporar estas bibliografías, porque de repente construir en el espacio de taller herramientas que te permiten reflexionar críticamente y analizar desde una perspectiva crítica esta cuestión de porque se llegó por ejemplo que los CAJ (Centro de Acceso a la Justicia) estén en un lugar determinado, están en un CIC. Entonces, es un facilitador porque está el CAJ pero a la vez está el Centro de Salud, hay una dependencia que trabaja con el CONIN sobre el tema de la desnutrición, después hay unas cuantas dependencias, está el área de la mujer. Todas estas dependencias confluyen ahí, pero ¿qué pasa? En ese caso es como que la población tiene que acercarse pero vos a la vez podés pensar de qué otra manera podés acercar a la gente, porque a veces la gente no llega ahí. Se sale a hacer convocatorias o charlas, por ejemplo los estudiantes que estaban en el CAJ decían que tenían que organizar una charla sobre género y violencia, pero en realidad le habían puesto el nombre de violencia de género a esta actividad. Entonces, sirvió de ejemplo para decir qué hay que utilizar otras estrategias, porque no se puede explicitar la categoría violencia sólo por el hecho de que la persona se acerca y dice que tiene problemas de violencia. En la nueva currícula, teoría-taller y territorio, uno puede trabajar, te decía hoy yo, en el ámbito de la teoría, en el desarrollo, poder pedirles que analicen, evalúen como construye la intervención profesional la trabajadora social de ese centro de práctica donde el estudiante hace sus prácticas, qué estrategias se da. Y ese es un contenido, en donde vos estuviste desarrollando autores que debaten que es la estrategia de intervención, donde construirla, porqué, para qué, con quién, todas estas preguntas disparadoras. Nosotros en la teoría se dan diferentes opciones o autores que están posicionados desde diferentes perspectivas teóricas-

epistemológicas y el tema es también poder hacer que los estudiantes en el espacio de territorio puedan establecer esas mediaciones en un ejercicio que se puede hacer en el ámbito de la teoría, pero después fortalecerlo en el ámbito del taller, profundizar ese análisis. Pero esto ¿a qué va? ¿Cuál es la finalidad de esto? La finalidad es la integración, no la fragmentación, es decir acá hacemos la teoría, acá hacemos el taller, acá estoy en territorio. Porque si yo no integro, si esto yo no lo hago explícito, el estudiante termina fragmentando y no sirve de nada tener una asignatura única con tres espacios, por lo tanto como docente nos tenemos que plantear el desafío de poder integrar esos espacios y pensar que para armar ese mapeo territorial basado en los iconos clasistas, si yo no leo cómo se construye ese mapa y no veo por ejemplo los iconos clasistas que son los que te aportan la gráfica, los símbolos que ya están reconocidos. Y si vos a eso no lo relacionas con tu espacio de territorio para poder profundizar y ampliar la mirada sobre un problema, porque siempre en los movimientos que se producen hay un supuesto subyacente de poder ver quién está detentando el poder en ese territorio. Si la defensoría del pueblo va a prestar un servicio al territorio o bien le distribuye folletitos para decirle donde queda la defensoría, son dos maneras de construir diferente y habrá que imaginarse un escenario posible desde una y otra perspectiva.Cuál puede favorecer más el acceso al derecho a la información de esa persona, de ese grupo, de esa comunidad. Y el taller es el espacio precisamente de establecer relaciones, no sólo con esos contenidos teóricos básicos que son de cuarto año y el desafío por estar en el 2º nivel te lleva a pensar en cuáles son los debates que se están dando y a la vez desde qué lugar el estudiante se posiciona. Entonces ese taller amerita trabajarlo con contenidos que se desarrollan en la teoría, pero también con otros contenidos, otras herramientas que se puedan integrar y que ya se enseñaron en otros años y que los pueden traer a ese espacio de taller y que ellos mismos pueden tener la libertad de buscar otros materiales que enriquezcan ese análisis, esa construcción de la estrategia. Esa estrategia se construye, de alguna manera, en ese espacio de taller con todos los aportes y los contenidos que uno trae en esa relación dialéctica entre teoría y práctica, es decir que sería la posibilidad de construir una praxis, es decir que sea superadora a esa relación...si yo digo acá digo aprendo teoría, acá...como compartimentos estancos, acá me dan teoría, acá me dan taller y acá territorio. Si nosotros no establecemos las mediaciones, incluso si nosotros desde primero a cuarto año, que es una discusión fuerte que tuvimos en cuarto año, es que la fragmentación existente entre los estudiantes de lo que era la intervención profesional, ellos creían que cada año tenían como un anclaje en cada momento determinado de la intervención profesional, ellos no veían la totalidad, sino que lo veían como etapas, cuando en realidad se trata de fases, era así porque al verle enseñado en primer año trabajo social como profesión y disciplina y no decirle así se construía la intervención profesional en los inicios, cómo se fue construyendo en la historia y no se veía esa totalidad que es heterogénea, y no se explicitaba porque tampoco los docentes se daban cuenta. En segundo se hacía énfasis en la inserción, pero de pronto por más que lo dijeron, no se puso en tensión y no es que no lo dijeran, sino pensar cómo mejorar ese proceso de enseñanza y aprendizaje y como no anquilosarnos y obturarnos en que son etapas, y que primero una cosa, después otra y después otra, sino que a la vez que voy queriendo conocer, integrándome a un espacio, a una realidad determinada conoces ese espacio territorial, yo a la vez estoy haciendo, de algún modo, la construcción de una estrategia para poder conocer y a la vez estoy construyendo un diagnóstico muy tentativo acerca de la situación en la que estoy y a la vez estoy pensando qué hacer, cómo y desde dónde poder aportar a ese proceso de inserción, diagnóstico y estrategia de manera dialéctica y crítica. Dialéctica que es dinámica en el tiempo y crítica es que me permite a la vez ver que es compleja y además establecer las relaciones y además como dice Matus desentrañar lo no dicho, buscar lo no dicho amerita también la posibilidad de volver sobre algo que...a ver primero que el estudiante pueda reconocer esa totalidad, pero como una cuestión pedagógica, poder explicar que esa intervención es parte de una totalidad y de un proceso y que sólo nosotros lo vemos así por año explicando un momento de la intervención, por una cuestión didáctica y por una cuestión pedagógica, pero no que primero tengo que hacer esto y después lo otro, porque la realidad es que cuando ellos y ellas se reciban no le van a decir a la persona que va en búsqueda de una respuesta, espere primero tengo que conocer su situación no, sino que esta mujer es el emergente de una situación que plantea y después en un proceso creativo cómo construir una estrategia, siempre pensando en su voz, en la de la organización institucional, la del trabajo social, es decir cómo se piensan los problemas sociales y también y cómo en fueron pensados en la historia, y esto es más pensado desde la perspectiva de campo de Bourdieu y que estrategia se dio cada uno

de estos actores y actrices para poder dar respuesta a esa situación. Esto es como que amerita todo un proceso de conocimiento, de elucidación. Es decir esta asignatura única, yo no estoy en desacuerdo en que siga siendo única, lo que creo es que lo que tiene que hacerse es que el estudiante y el docente tengan claro qué es esto. Pero si nosotros no tenemos claro para qué existe esto y qué oportunidad nos ofrece y que esa oportunidad hay que construirla y no es que viene en bandeja con un moñito, sino que hay que construirla y amerita también el desafío de la creatividad.

E: ¿Y en el programa 2010 cómo era pensada la asignatura en los tres espacios?

S.V.: En el 2010...bah antes del 2010 estaba teoría, taller y territorio y era como que vos tenías que tratar que el estudiante construya esas mediaciones, pero era como que al estudiante no le era sencillo, era como que tenía más fragmentado todavía. Entonces una estrategia que nosotros nos dábamos desde cuarto era hacer un taller por ejemplo el de estrategia o el de diagnóstico siempre con el equipo, invitando a los docentes de teoría para que de algún modo orientara esto. Yo creo que cada uno hacía...teníamos algunos acuerdos pero no sé si todos trabajábamos de la misma manera porque por ahí vos descubrías o dabas por supuesto que tu par contextualizaba la experiencia, pero después vos hablando te dabas cuenta que no era así, que eso no se hacía, que no se hacía referencia a la trayectoria histórica, que la intervención sobre el campo problemático no se construían analizando los problemas en perspectiva histórica, cómo lo perciben los diferentes actores, qué estrategias se daban para poder responder. Se intentaba eso hacer, pero a veces al no darlo en debates contemporáneos del trabajo social quedaba como coartado. Entonces vos tenías que...ojo creo que siempre el docente es como el que va...el que tiene la posibilidad de integrar. Siempre en este plan y en el anterior, la discusión fue que el desafío del docente es poder hacer la integración, es decir poder decir que si vos estás hablando de instituciones poder preguntarse ¿es posible hablar de instituciones hoy? ¿Qué son las instituciones? Y ¿Porque se denominan organizaciones institucionales? o bien la identidad y bueno ¿qué es la identidad? y ¿si siempre fue concebida de esta manera en Trabajo Social o por estas personas? O bien la desnutrición, es decir yo no puedo hacer un recorte en un aquí y un ahora, sino que yo en teoría tengo que tratar de construir una coherencia epistemológica. Ya te digo, el desafío que teníamos era hacer estos talleres generales con las docentes de teoría, con A. por ejemplo, y esa era una manera de acortar esa distancia pero...no era sencillo y a veces también nos invitaba A. a las clases de teoría. Y en el otro plan, es como que no me acuerdo ya...pero creo que apuntaba más a la cuestión de la fragmentación, teníamos una planificación incluso juntas de actividades entre taller y teoría pero era como que se intentaba pegotear algo pero que no siempre daban resultados, no sé si soy clara.

E: ¿Por qué considera que se produjeron los cambios que menciona?

¿Por qué considera que persisten las continuidades que menciona?

S.V.: Creo que lo que se mantiene es el desafío de que el estudiante se atreva a construir su estrategia de intervención teniendo en cuenta no sólo su aprendizaje que construyo en cuarto año, sino abrevando de las distintas asignaturas que para eso están, sino es como que están ahí como estáticas, pero eso también lo tiene que generar el docente o la docente, porque el estudiante viene ya con una matriz de fragmentación, porque en el secundario ya tienen toda una cantidad de asignaturas que rara vez se integran. Entonces es como que esa otra modalidad del Plan 1985 tenía que ver más con esa fragmentación que con el desafío de la integración. Es decir, a veces pasaba que... y esto es lo que yo reflexionaba en estos encuentros de equipo, en reuniones de equipo...era como que si hacíamos práctica integrada-como lo hacemos hasta el día de hoy- era por voluntad del docente y no porque eso esté acordado y escrito en algún lado. Vos tenías la libertad de hacer un taller junto a otra docente de práctica, territorio y teoría, pero también el tema es que lo metodológico...si nosotros sólo de esta propuesta para superar las arbitrariedades y los problemas que tenía ese plan 1985. Si yo hago énfasis sólo en una dimensión de la intervención que es lo metodológico y creyendo que lo metodológico es sólo el cómo voy al fracaso igual, por más que tenga tres espacios en una asignatura única. El tema es la mirada que uno intenta construir y a la vez lo que intenta generar en el otro, es decir amerita todo un proceso de enseñanza y de pensar también esa intervención como una estrategia, como dice Margarita Rozas, es decir con que cambiemos la organización nada asegura que el estudiante aprenda más o comprenda más cómo construir su intervención. En realidad, lo que me parece a mí, es que lo importante es que pueda comprender que la intervención es también una estrategia que vos te das para poder conocer y para poder construir con otros, primero el conocimiento acerca de un problema determinado, a

ver cómo lo piensan en este momento y cómo lo han pensado antes, quién fueron aliados, es decir poder hacer un mapa de actores que es una herramienta, qué tipo de alianzas se pueden construir para poder sobrellevar y superar esta situación, con quiénes puedo llegar a tener problemas, es decir imaginar escenarios posibles que pueden favorecer o no a la necesidad de construir estas alianzas y a pensar también si voy a evaluar y si es importante la evaluación en este proceso, que la intervención no sólo es un puñado de actividades, sino también es pensar cómo determinado problema, por ejemplo vivienda, vos podés imaginarte un determinado tipo de vivienda y el otro otra vivienda y yo otra. Entonces atreverte y formarte también para establecer respeto a esa diversidad, que tiene que ver con el tema que nosotros trabajamos en el programa que es la tensión desigualdad-diversidad y diferencia...nosotros no podemos trabajar sólo con los que piensan igual que nosotros, sino que también tenemos que estar formadas teóricamente para poder laburar por ejemplo con un grupo de mapuches que para ellos la tierra es determinada manera y la vivienda también. El tema es que no hay recetas, por eso digo si nosotros nos quedamos embretados en la asignatura única con tres espacios resuelve con una barita mágica que el estudiante comprende la complejidad, abre su mirada y respeta la diferencia y la diversidad y esto da cuenta de la coherencia epistemológica de que vamos por este camino y no por otro, no es así, porque en realidad hay conflictos, hay problemas, hay contradicciones, pero el tema es como lo vamos, entre todos, buscando lo posible para un contexto determinado. Ojo, que la estrategia que construimos con los vecinos, con las organizaciones y con las ciudadanas y ciudadanos del barrio villa oculta y la municipalidad, la provincia y nosotros desde la facultad que estamos haciendo la práctica aportamos a esa organización, después como nos dio resultado en ese barrio queremos llevar eso mismo que hicimos a otro y no...porque ahí yo ya estoy queriendo implementar una receta y esto no es hacer una torta, es decir la intervención es estar predispuesto y abierta. Indudablemente, como dice Susana Cazzaniga, la intervención es una demanda que requiere de un análisis teórico pero esa concepción teórica subyace una manera de concebir al otro y a la otra de una determinada manera, como dice Aquín no es lo mismo un sujeto pobre que un pobre sujeto, reconocer que ese otro tiene saberes que me pueden aportar, porque como dice Boaventura está el saber dominante que es el de la razón, pero no...hay otros saberes que pueden aportar a la búsqueda de una alternativa y eso lleva tiempo. Por eso es que en el último año cuando construyen la estrategia, está bueno que puedan seguir en esa organización estudiantes que ya vienen de años anteriores para poder retomar, a veces no se puede hacer o no se logra que retomen la estrategia que dejaron estudiantes de otros años de tercero o de segundo que llegaron hasta un determinado momento y que fueron posibles en ese momento pero después ya en el año próximo, por ejemplo en el 2019, lo que se pensó en ese momento, ya no se puede hacer porque por ejemplo estamos en una desigualdad tal que generó que algunas personas, ciudadanos y ciudadanas de ese territorio, se fueran y además la organización ya no es la misma. Entonces, tener esto también antes de ir al territorio y pensarlo en el taller que este escenario es parte de este contexto, hoy cómo está ese contexto, es decir la necesidad de volver a ver, a mirar esto y decir qué podemos hoy con este escenario y escuchando con mucho respeto a los que están ahí viviendo, porque tienen una identidad y la institución y la organización no va modificarse porque vos llegues, es decir la historia no empieza con vos, sino que vos tenés que reconocer y valorar el proceso construido y no decir fue un desastre. Tal vez el desafío es poder construir, poder despertar que el resultado que pudimos alcanzar es que por ejemplo, las mujeres de san Lorenzo, se dieron cuenta y pudieron reconocerse como mujeres que tienen saberes y que no son una cosa, sino que son ciudadanas que tienen derechos, y eso se pudo hacer, en ese momento, a partir de talleres de género, es decir podemos dejar la inquietud y aportar una transformación y a ese proceso que ese sujeto de acuerdo a su capital social y cultural puede, seguir trabajando, seguir corriendo el velo y lo mismo nosotros, porque nosotros los y las trabajadoras sociales no somos los sábalo todos, porque la gente a veces ya pudo resolver su vida de otra manera, sin nosotros como profesionales. Por eso nosotros ahí con humildad y mucho respeto podemos acompañar eso, digamos que ese conocimiento amerita mucho respeto y humildad a esa construcción.

Entrevista N°3 C.A.

Se acuerda la entrevista con C.A. para fecha 18-12-18 a las 16hs en la Facultad de Trabajo Social. Anteriormente se le había mandado por e-mail el tema y objetivos del trabajo. De igual manera, se recordó el tema y objetivos antes de iniciar la entrevista. La entrevista se desarrolla en el aula 4 de la facultad de Trabajo Social, en el que sólo estábamos presentes los dos, por lo tanto fue una entrevista en tranquilidad, con algunas interrupciones y la compañía de unos mates.

E: ¿Qué profesión tiene?

C.A: Trabajador Social y docente

E: ¿Desde hace cuánto tiempo ejerce la docencia y desde hace cuánto tiempo que está en la asignatura Debates Contemporáneos del Trabajo Social?

C.A: En la asignatura hoy Debates Contemporáneos del Trabajo Social estoy desde el año 2009. A la asignatura llegué porque se hizo una convocatoria, se convoca a un concurso para cubrir el cargo de esa materia, una en segundo y otra en cuarto año. En ese momento, ambas materias estaban divididas en dos partes. Una que es la que se conoce como práctica profesional y la otra que tiene que ver con la teoría, Trabajo Social IV. Así que me incorporo, en ese momento a lo que es cuarto año con esa modalidad, pero ya con un proceso de modificación, de reestructuración, de revisión de lo que es el Plan de Estudio 1985, en ese momento Escuela de Servicio Social de Santa Fe. La asignatura Trabajo Social IV del Plan 1985 pertenecía a un cuarto año. Cabe aclarar que ya se venían dando una serie de acontecimientos con respecto a la modificación de ese plan de estudio y además con lo que tiene que ver con algo más general y otros movimientos más políticos que tienen que ver con la aceptación y la confirmación a partir de esta modificación que se da en el 2010, que si no me falla la memoria es el paso a la Universidad. En ese contexto, en lo que tiene que ver con el plan de estudio, que hoy tiene de primero a quinto año y es una Licenciatura en Trabajo Social que depende de la Facultad de ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral, en ese momento era todo una cosa que estaba recién comenzando. Pero ya empezamos a ensayar algunas cosas respecto a lo que era el Plan de Estudio, una vez aprobado, ya empezamos a aplicarlo con Plan 1985 y con lo que después empezó a ser Plan 2010. Llego un momento que, el recorrido hizo, que en un momento tengamos alumnos de 2010 y Plan 1985 con modificaciones realizadas. Así que bueno, me incorporo a ese equipo, que hoy vamos quedando algunos pocos a lo que era en ese momento. Un equipo bastante heterogéneo, con diversas procedencias, todos obviamente trabajadores sociales. Gente, que por diferentes razones se fue cambiando de espacio, resignando lo que hoy fue los concursos para acceder al cargo de la materia de lo que hoy es Debates Contemporáneos del Trabajo Social. Y bueno, en ese transcurrir en ese equipo fuimos construyendo los programas de cátedras. Y algo para destacar, es que siempre han sido procesos, por lo menos para mí, procesos colectivos de trabajos en conjunto en donde todo se pone sobre la mesa para pensar, para armar. Para mí, un poco engorroso, un poco lento, porque por más que sea un proceso colectivo tiene que haber cuestiones más organizativas. Pero en ese recorrido, que fueron discusiones constantes. En el momento incipiente, en el que yo me incorporo, ya me incorporo con la asignatura con tres instancias diferentes, con tres dimensiones, áreas de laburo que es el taller, el territorio y la teoría. Entonces, me incorporo con una idea clara de lo que es el Plan de Estudio que, al poquito tiempo de mi incorporación, ya se aprobó. Si bien, fui parte del proceso, hay gente que venía con mucho más recorrido. Así que llegamos a lo que hoy es la materia Debates Contemporáneos del Trabajo Social lo que se materializa con los concursos para acceder a los cargos de la Licenciatura en Trabajo Social, vuelvo a repetir, dependiente de lo que es la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral, cuestión que me parece bastante novedoso y con sus efectos. En aquellos años, en la escuela de servicio social, este hecho hubiera sido impensado en la facultad de ciencias jurídicas. Hoy está, y pasan cosas bastante interesantes.

E: Desde la perspectiva de la enseñanza ¿Cómo le parece que llegó a pensar y plantear los conceptos de teoría y práctica durante estos años 2010-2017?

C.A: Se ha ido pensando colectivamente. Lo que considero respecto de eso es que en realidad, en términos de enseñanza yo no he visto una superación de viejas cuestiones de lo que es la división, no distinción, porque hay distinción, de la división entre teoría y práctica. ¿A qué me

refiero? Aún en el intento de plantear muchas veces que la teoría y la práctica van juntas, en términos metodológicos y a veces también en el orden de lo discursivo incurriamos en graves cuestiones de lo que es esa división. Aun cuando uno planteaba que la relación teoría-práctica van de la mano, en realidad se llevaba al acto de la enseñanza, por decirlo de alguna forma, se incurría en cuestiones que tienen que ver con que la práctica iba por un lado y la teoría por el otro. Y este intento de, al menos cuando yo me incorporo, con el Plan de Estudio que propone esta modalidad de tres áreas pedagógicas. A mí, al principio me pareció novedoso, me resulto interesante, pero nunca me terminé de cerrar y a mí me parece que es el punto en el que se plantea como una superación de lo que es la relación teoría-práctica. Obviamente, como sucede en la mayoría de las veces, esta superación no está garantizada, no necesariamente la distinción entre tres áreas de lo que es teoría, taller y territorio garantiza que haya una cuestión saldada de lo que es la relación teoría-práctica. De todas maneras, sí creo que es una cuestión saldada en la profesión del Trabajo Social en general. Ha avanzado muchísimo en ese aspecto, nosotros tenemos muchísimo que plantear al respecto. Yo te digo, como he visto el proceso en este tiempo, no está en discusión en la profesión hoy la relación teoría-práctica.

E: ¿Qué acuerdos y cuáles son los desacuerdos sobre estos conceptos dentro del equipo de cátedra?

C.A: En mi opinión personal, creo que faltaron discusiones durante el tiempo en que yo estuve. Es más, a mí me hubiera gustado que haya habido más discusiones, por esto que yo decía anteriormente. Por ahí, yo veía que planteábamos algunas cosas e incurriamos en errores respecto de esa división teoría-práctica. No había muchos espacios de debate, no porque no haya intención ni nada, por lo menos para mí no me eran suficientes, a veces terminábamos más en cuestiones de índole organizativas de cátedra que muchas veces son engorrosas y son propias también de la actividad, pero nos perdíamos un poco, por lo menos para mí, de la posibilidad de plantear algunas cuestiones. La verdad no recuerdo los acuerdos y desacuerdos en las discusiones, no recuerdo posicionamientos en los que uno diga mira acá hay quienes hablan más desde una perspectiva pragmática en Trabajo Social y otros plantean una más crítica. Sí pudo identificar que este planteo, esta cuestión que este compañero está diciendo tiene que ver con tal perspectiva en este momento, pero no para encasillar que tal autor lo plantea desde este lugar. En mi opinión, en términos generales, desde la cátedra de cuarto año ha habido una cuestión vinculada a cierto pragmatismo, en términos organizativos, sí es lo que puedo plantear desde ahí o ubicarlo en algún lugar.

E: ¿Cómo piensa la relación teorías y prácticas en el marco del proceso de enseñanza en la actualidad?

C.A: En realidad, yo creo que no existe tal división, como decía anteriormente, pero que reconocen cada una dinámicas diferentes. Uno no puede decir como que en realidad no hay una división tajante entre uno y la otra, sino que uno puede decir que se revisitan, por decirlo de alguna manera corto, claro y sencillo. Puntualmente uno puede decir, acá hay aspectos de la teoría y acá hay aspectos de la práctica, cuando uno lo puede trabajar con los estudiantes a eso, está queriendo plantear claramente que hay determinadas distinciones. Que la práctica tiene una relación con la teoría, que uno intenta que haya una vinculación estrecha, y que eso tiene que ver con la perspectiva teórica en la que uno se para y bla bla... Yo creo que sí hay distinción en el orden de lo que es lo que se dice "la práctica", reconoce tiempos, formas y una dinámica muy particular que no se produce en lo que se plantea en la cuestión teórica. En términos de la enseñanza, eso me parece que el desafío es como uno vehiculiza esa relación. Yo te lo digo así y después vemos cómo lo hacemos de manera pedagógica, cómo se lo plantea a los estudiantes. Y a mí particularmente, voy hacer una entrevista en donde voy hablar de lo particularmente mayoritariamente (risas) por lo que estoy viendo. A mí particularmente, me ha servido mucho y yo lo he utilizado mucho a la experiencia laboral como profesional y en las experiencias que me han tocado. Ojo, la experiencia que uno trae a veces puede embarrar más la cancha que a clarificar algunas cuestiones. Pero a mí me ha sido de mucha utilidad para poder explicar qué aspectos hay presentes, que uno lo plantea como lo teórico. Hay determinadas definiciones de lo que es el campo de la intervención profesional en el cual se juegan cuestiones epistemológicas. Entonces, poder mostrar eso, en términos pedagógicos, a mí me parece que es muy interesante. A mí me encanta poder llevar mi experiencia al aula y decirles a los estudiantes, miren que acá este aspecto que parece tan en el orden de lo práctico ahí también se juegan aspectos epistemológicos y teóricos, por decirlo de alguna forma. Y también para contextualizar, hoy es incipiente el ingreso a la universidad, uno está recién concursado en una cátedra que se está conformando. Nos sigue faltando debatir,

pero bueno tampoco puedo decir que puedo evaluarlo a unos meses de que esto se está dando y que en realidad falta para adelante un montón de tiempo y que se van a sumar otras personas, quien sabe cómo va a terminar conformando este equipo y cómo se va a ir dando la dinámica. Hoy, hay algunas deudas respecto de algunas cuestiones y hay una orientación un poco más clara, propia de la transformación que se va dando, del recorrido, del proceso, de la estructuración propia de lo que te exige el armado de una cátedra en la universidad. A eso también nos tenemos que ir acomodando.

Interrupción por una hora.

Se retoma la entrevista y se vuelve a recordar la pregunta.

E: ¿Qué semejanzas y diferencias podría mencionar entre los dos programas de cátedra, teniendo en cuenta la relación entre los tres espacios de la asignatura? ¿Qué es lo que se ha mantenido y qué es lo que se ha cambiado?

C.A: Mira yo creo que lo que se ha mantenido es esto, que yo decía de la revisión constante de lo que se enseña y fundamentalmente sustentado esa evaluación, esa revisión en lo que los estudiantes año tras año van diciendo, lo que nosotros mismo vamos evaluando pero también lo que los estudiantes nos devuelven. Una cosa que se ha mantenido es continuar dándoles a los estudiantes ese lugar de participación en lo que tiene que ver con la programación de cátedra. Porque a mí me parece que eso tiene que ver con una cuestión...con un principio importante que es la forma en que los docentes incluyen a los estudiantes en el proceso pedagógico. Porque uno puede decir, le preguntamos lo que piensan, pero en realidad después no lo tenemos en cuenta y definimos nosotros. Eso no quiere decir que no definimos. Los docentes definimos un montón de cosas, hay una relación diferente pero sí podemos reconocer lo que los estudiantes plantean año tras año, lo que uno observa. Esto año tras año se ha mantenido. Yo creo que la cátedra ha ido incorporando ese planteo y ha sido superador. Yo creo que los programas de cátedra han sido año tras año se han ido mejorando, con material que se ha ido incorporando a los espacios. Y también, por momentos, ha sido un poco auspicioso el tema de la incorporación de ese material y por momentos no tanto. Hubo momentos en el que modificamos mucho, fuimos y vinimos. Yo creo que sí ha habido un proceso de enriquecimiento de ese programa, de esa programación de cátedra. Yo creo que quizás cuando la cátedra estaba dividida y eran dos materias conservaba determinada coherencia. Si bien significaba, aparentemente yo no digo que sea así, estaba la práctica, el desarrollo de la práctica, no se sí disiento mucho de eso. Se planteaba una materia definida respecto del desarrollo de teoría sobre la profesión y demás. Eso funcionaba como más claramente. Vos fijate que nosotros tenemos después una materia única con estas tres esferas pedagógicas y demás, teoría, taller y territorio en donde se supone que esta triangulación supera la relación teoría-práctica. Nosotros no hemos logrado, y esto hasta el día de hoy es una deuda, establecer...ahí se perdió lo que es la materia práctica profesional, determinados contenidos, cuáles son los contenidos, qué contenidos trabajar. Ha estado planteado de alguna manera lo que tiene que ver con la inserción, el diagnóstico y la propuesta de estrategia de Margarita Rozas. Esto desde una perspectiva metodológica como esta autora lo plantea. Se ha tomado eso, pero que para mí no es suficiente. No todos los casos puede dar cuenta de lo que es necesario avanzar en términos de la enseñanza en trabajo social. Entonces, ha quedado por fuera la definición de unidades, por ejemplo, bloques temáticos llamémosle como se nos ocurra, de lo que es la parte de taller y territorio, yo lo dividiría ahí, yo lo vincularía así y dejaría de lado...no lo desvincularía pero lo dejaría un poco en otro sentido a lo que es el desarrollo teórico. Entonces, en ese binomio taller y territorio ha quedado un poco librado a la imaginación, al proceder y a la idea de cada docente. Que eso puede estar muy bueno a veces pero también no tiene una cuestión claramente definida de la cátedra que diga bueno a ver la cátedra Debates Contemporáneos del Trabajo Social va abordar los procesos, las experiencias de los estudiantes en territorio, instituciones, áreas y programas determinados procesos de trabajo. Entonces uno sabe que tiene un recorrido, que tiene una programación. En el programa de cátedra, ahí es que son los errores, por decirlo de alguna forma, sí es que se puede llamar errores. Entonces, tenemos una modalidad pedagógica con tres instancias pero sí nos basamos básicamente en lo que es el programa podemos decir que involucra muchos más aspectos de la teoría que de lo que es la práctica. La práctica en ese caso queda como desprovista, queda como un hacer, queda supeditado lo que cada docente piensa y volvemos a caer en la división. Por eso digo, nada garantiza en esta modalidad pedagógica que no sigamos incurriendo en una división tajante entre teoría y práctica, que son debates aburridos, que ya no deberían estar esos debates en lo que tiene que ver con la enseñanza en trabajo

social y aún persisten. Yo creo que soy muy positivo, en ese sentido. Yo creo que vamos a poder ir dándole una vuelta, hay tiempos que nos exige otra cosa también, el paso a la universidad, un montón de cosas que uno se va encontrando con otro panorama y que es necesario modificarse.

En términos pedagógico, yo creo que todo el tiempo se ha ido buscando formas para ir vinculando estos tres espacios y para no caer en la división teoría y práctica. Ha sido una preocupación constante, te marco en términos estructurales lo que yo analizo y además me incluyo. No es que el resto lo hizo y yo como docente no. Somos nosotros los encargados de llevar adelante esta modalidad pedagógica y que tenga las menos cantidades de fisuras posibles. Yo creo que todo el tiempo se ha intentado superar y ha habido... a ver digo no es que digo ahora estamos mejor y antes estábamos peor...lo que sí creo es que en consonancia con los avances de esa programación también ha habido un avance en poder encontrarle alguna vuelta, en ir encontrándole la vinculación teoría-práctica en los trabajos prácticos, en poder exigirles a los estudiantes o llevarlos al terreno de que tengan que relacionar esos aspectos. De alguna manera yo creo que se ha acompañado en el proceso a los estudiantes y el desafío docente es que no olviden esa vinculación permanente, en fin para tratar de cumplir con los objetivos que esto conlleva, de reflexión y demás, tanto de lo que significa el espacio de la experiencia y la síntesis que se da en el taller, que ha sido una constante en los trabajos prácticos y en las mesas de exámenes también, que se trabajaba también mucho con un trabajo final en donde se intentaba que ellos involucren justamente aspectos teóricos en la experiencia.

Yo creo que entre el 2010 y el 2017 se han ido dando un montón de modificaciones. Hemos ido tomando, hemos ido modificando en lo que es el quehacer docente en la cátedra, en las herramientas que uno se da. Hemos encontrado determinadas modalidades de trabajo y eso ha sido lo bueno de la cátedra. Siempre ha estado abierta a las modificaciones que se fueron presentando, que uno pueda plantear, pensar y repensar algunas cosas. Infinidad de cosas se me ocurren, cuestiones que van en el modo de presentación de áreas temáticas, buscar en esta vinculación que cada uno desde sus centros de prácticas, como lo llamamos acá, o desde el área a la que pertenecían puedan presentar determinados trabajos con determinado material en lo que se consignaba lo que es la teoría. Después año tras año encontrar determinadas modalidades y sostenerlas pero después ir modificando las lógicas, cómo lo planteamos y darle una vuelta y decir en realidad lo planteamos desde este lugar pero vamos a plantearlo desde esta otra forma, desde las presencias docentes. Pero también pienso desde las estrategias que nos dábamos tiene que ser el mismo docente dando la clase y después entre 5 o 6 docentes aproximadamente nos dividimos qué tareas hacía. Todo eso, me parece que a veces hasta en una cuestión cuantitativa, de administración uno hace una cosa y otro otras, tenía que ver con lógicas que estaban vinculadas a lo que es la relación teoría-práctica, cómo la enseñamos básicamente, cómo le enseñamos a los estudiantes determinadas cosas. Y en eso también la estrategia de pensar que no cambiemos todo el tiempo los docentes que estamos dando teoría, los diversos temas que se vayan dando durante el año sino que haya un docente que tome la posta y después el resto de los docentes nos vamos rotando, también para que los otros docentes nos vayamos apropiando de los espacios en teoría. Que en otro momento, la cátedra estaba organizada de otra forma, cuando yo me incorpore había docentes exclusivos de la teoría y el resto participaba de otras actividades, nos dividíamos de otra forma, nos dábamos otras formas organizativas que uno discute si está de acuerdo o no está de acuerdo. Después en ese proceso pudimos ir circulando un poco más por los espacios...en fin se dieron un montón de modificaciones que todo el tiempo se fueron dando cambios. Es más, te digo no sé si abusamos por ahí de tantas modificaciones. Recuerdo, sobre todo con la modificación del programa (risas) yo veía en otras cátedras de otros lugares y demás que los tipos no todos los años modifican el programa. Nosotros no es todos los años, yo creo que tres veces al año vamos modificando cuestiones del programa (risas) por ponerle un poco de humor. Las modificaciones han sido bastante, de la modalidad, de los temas, de los textos, siempre pensando en términos pedagógicos para que sean claros, si un tema lo damos al principio o lo ponemos en otra unidad. Y eso también creo que ha sido una constante con el tema de la vinculación entre la teoría y la práctica.

La forma de trabajo cuando yo me incorporo estaba en realidad...el equipo de cátedra estaba organizado con la cantidad de docentes que éramos. La diferencia que teníamos los docentes y que aún persiste es la carga horaria, entonces había docentes que tenían más carga horaria que otros pero en realidad para decirlos en términos criollos y chabacanos era en realidad

había muchos indios pero no había muchos caciques por decirlo de algún modo (risas) y es mentira eso porque en realidad empiezan a tallar otras cosas, que es la experiencia, la trayectoria docente, hay docentes que están hace mucho tiempo, otros que se incorporan recientemente. Los que recién se incorporan tienen que pagar el derecho de piso como en todos lados, por más que uno no lo quiera, eso siempre existe. Cuando uno es nuevo tiene que empezar a conocer, ver, escuchar un montón de cosas, como en todo trabajo, darse algunos golpes. Pero estaba, en términos formales éramos todos docentes comunes pertenecientes a la provincia, a lo que es...algo muy curioso en Santa Fe...que es depender de Desarrollo Social. Nos distinguía la carga horaria en términos formales pero después lo que era la experiencia docente, había docentes que venían con mucho más recorrido y estaba como afincada a determinados roles que uno era el tema de dar teoría, por ejemplo. Entonces había un docente con alguien más que daba la teoría y el resto estábamos más vinculados a los talleres y a los acompañamientos de estudiantes en territorio. Cuando yo ingrese, concretamente, había un docente que estaba...y que a lo sumo lo acompañaba alguien más que era el que daba todos los temas teóricos prácticamente. Así era la organización y después en el proceso uno de estos docentes se va y empieza a realizarse la modificación de los contenidos del programa que coincide con la modificación del plan de estudio en el que teníamos que revisar el programa sí o sí. En ese momento, una de las docentes con mayor trayectoria docente en la cátedra decide irse, a asignar sus horas en otro lado y demás...empiezan a haber decisiones personales. Bueno, a partir de ahí se reestructura la cátedra, había otras personas que también tenían un gran recorrido y trayectoria docente con otros como yo que éramos bastante nuevitos y entonces cambia el panorama de estructuración de la cátedra. Por lo tanto, se modifica sustancialmente respecto de cómo era antes, pero sí fuimos definiendo de alguna manera que una persona que estaba como más dispuesta y también creo que seguimos inconscientemente operando en el tema de la trayectoria docente, que también se hizo un poco carne pero claramente el panorama fue muy diferente, podíamos participar. Antes, nadie te decía no, pero tampoco era como que estaban muy abiertos... pero bueno son procesos... y en esto uno no quiere hablar ni bien ni mal de nadie...son procesos que se dan así con los que uno acuerda o pelea o bien desacuerda y trata de construir alternativas y soluciones. Y hoy, creo que ya hay una cuestión exigida que se da en el marco de la universidad, en donde hay un titular, adjunto y demás. Yo creo que como todo, esto tendrá sus avances y retrocesos en algunos aspectos, aquello quedará como una experiencia a tener en cuenta.

E: ¿Cómo piensa el proceso de enseñanza actualmente dentro de ésta asignatura?

C.A.: ¿Cómo pienso la enseñanza? (piensa y risas) es una responsabilidad re grande porque cuando vos te metes en esto. Cuando yo ingrese tenía una serie de expectativas y después uno va entrando y se va acostumbrando a los procesos, a pararse en frente de los estudiantes. Yo creo que algo que puedo decir es eso...que tiene una gran responsabilidad. Cuando uno lo empieza a pensar...porque en la diaria no todo el tiempo te pones a pensar qué importante qué es esto pero sí en determinados momentos uno dice cuán grande es la responsabilidad que uno tiene frente a determinadas cosas, no sólo por la enseñanza, sino en otros aspectos también que tienen que ver con la profesión. Entonces cuando vos decís estas participando de la formación de profesionales, es una cosa que todavía me sigue dando un poco de cosita. No le tengo miedo, pero me da un poco de cosita y espero que me siga dando esa cosita porque es lo que genera esa preocupación, en el sentido de avanzar. Yo creo que tiene que ver con una apuesta...un acto.. la enseñanza es un acto político, claramente tiene que ver con eso. Además lo pienso como una relación, en términos de cuestión pedagógica es esencialmente una relación, no existiría la enseñanza sino habría estudiantes en el aula y eso es gratificante. Me gusta la docencia, participar en los procesos de formación y tiene un alto grado de exigencia, me parece. Nada más eso.

Planificaciones de Clases

SERVICIO SOCIAL IV

ESPACIO DE TEORÍA

CICLO LECTIVO 2010

FECHA: 29/03/10

Participan: todo el equipo

COMISION I: de 15 a 17,45hs

COMISION II: de 18 a 21hs

OBJETIVOS:

- * Generar, el interés de las y los estudiantes en torno a los contenidos a desarrollar desde el Programa de cátedra de Servicio Social IV en el transcurso del ciclo lectivo 2010.
- Conocer las expectativas y deseos de las y los estudiantes para el presente ciclo lectivo.
- Fortalecer en las y los estudiantes la apropiación de los saberes previos en relación a categorías nodales:

- Trabajo Social disciplina de las ciencias sociales

- Profesión,

- Intervención profesional, sus dimensiones.

1er Momento:

ACTIVIDADES:

- **Presentación del equipo docente y estudiantes.**

Técnica: presentación por parejas.

Consigna: Se solicita a las/los estudiantes que en primer lugar se identifiquen por colores teniendo en cuenta la siguiente organización:

- tarjeta verde: quienes vienen del año anterior.
- tarjeta azul: recursantes
- tarjeta amarilla: temática salud
- tarjeta roja: temática educación
- tarjeta blanca: temática hábitat
- Finalmente se conforman en parejas mezclándose por colores diferentes, para luego en 5 minutos presentarse entre ellos/as y después presentar cada uno/a a su compañero/ra. Registrando en la tarjeta: nombre, condición de estudiante, temática, expectativas para el presente año en relación a la asignatura.

Recursos: cartulina, birome.

2do Momento:

- Socialización de los lineamientos de la planificación. Cabe aclarar que solo se realizará la presentación del equipo docente, contenidos mínimos, fundamentación, objetivos, unidades a desarrollar, espacios Cronograma tentativo 1er cuatrimestre del espacio de teoría. Debido a que aún se deben completar otros items de la misma.
- Espacio de preguntas, dudas, etc.
- Recurso didáctico: filminas, retroproyector.

3er Momento:

- Recuperación de saberes previos en relación a:
Trabajo Social como disciplina de las ciencias sociales y como profesión. La intervención profesional, sus dimensiones.

Consigna de trabajo:

Teniendo en cuenta la organización anterior por parejas, reflexionar con su par acerca de qué entienden por:

- Ciencia.
- Ciencias sociales.
- Trabajo social como disciplina de las ciencias sociales.
- Trabajo social como profesión.
- Intervención profesional: sus dimensiones.

4to momento:

- Socialización de producciones.
- Devolución docente.

CATEDRA
DEBATES CONTEMPORÁNEOS EN TRABAJO SOCIAL
Plan 2010
ESPACIO DE TEORÍA
CICLO LECTIVO 2017

PLANIFICACIÓN: Espacio de teoría
FECHA: 14/03/17
PARTICIPAN: C.A, N.D, D. P y F.R.
COMISION Única: Martes de 16 a 20: 00hs
Aula: con cañón instalado

OBJETIVOS:

- Promover una aproximación a los contenidos básicos de la asignatura, motivando el interés de las/os estudiantes.
- Construir colectivamente un acuerdo pedagógico con las/os estudiante tendientes a favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el presente ciclo lectivo.
- Generar un espacio de problematización y debate acerca del significado de lo contemporáneo en las ciencias sociales en general y, en particular en el Trabajo Social.
- Identificar y problematizar las categorías centrales en torno al contexto actual y los nuevos escenarios sociales.

1° momento: Acuerdo Pedagógico

Fase 1:

Presentación del Programa 2017: contenidos básicos, fundamentación, objetivos, la modalidad pedagógica, cómo estaremos distribuidos los docentes (en qué espacio y temática estará cada uno). Las condiciones de evaluación, de regularidad y de promocionalidad.

Recurso didáctico: filminas

Tiempo: 30´

Fase 2:

Breve explicación del equipo docente, en torno a la intencionalidad de construir acuerdos mínimos en el marco del proceso de implementación del programa vigente.

Estudiantes y docentes reflexionamos en torno a las ideas centrales que plantea el contrato de enseñanza-aprendizaje. La finalidad que conlleva compartir este momento entre todas y todos, recuperando en la pizarra a través de lluvia de ideas las expresiones manifestadas.

Recurso: Pizarra, fibrones.

Tiempo: 30´

2º Momento:

Contenido: Lo contemporáneo. La Contemporaneidad. Nociones conceptuales y debates. Lo contemporáneo en las Ciencias Sociales y en Trabajo Social.

La intención de este momento es problematizar y reflexionar acerca del concepto de lo contemporáneo. Algunos debates en el marco de este escenario en las ciencias sociales, para luego no mbrar a grandes rasgos los debates contemporáneos en T.S.

Dinámica:

b- Trabajo en grupos:

Se forman varios grupos no más de 4 personas. A cada uno se le entrega un texto para que realice la lectura y los analice en base a las consignas sugeridas. Elegir un secretario para que registre y otro para que socialice lo producido.

Consigna:

Lectura grupal del texto: ¿Qué es ser contemporáneo? Giorgio Agamben- Diario "Clarín" 21-3-09.

*Relación teórica/práctica: enseñar en la asignatura "Debates Contemporáneos del Trabajo Social" de la carrera Licenciatura en Trabajo Social (FCJS-UNL).
TFI "Especialización en Docencia Universitaria" FHUC- UNL. Mg. Lic. Delia M. Passeggi*

- Identificar las diferentes formas de entender y darle significado al término contemporáneo por parte del autor.
 - ¿Qué relaciones podrían establecer entre este concepto de contemporáneo y el Trabajo Social, teniendo en cuenta las experiencias construidas en el espacio de territorio?
 - Lectura grupal del texto: "La Condición humana y los desafíos de la contemporaneidad" Conferencia "Espacio de pensamiento acerca de la contemporaneidad. Formas de pensar la complejidad humana en los comienzos del siglo XXI"- NAJMANOVICH, Denise Año 2004.
 - Analizar el escenario de lo contemporáneo planteado por la autora, identificando los principales aspectos que la misma destaca como fundamentales para su comprensión.
 - Cuales son las condiciones, posibilidades y desafíos, que la autora se plantea en relación a la noción de lo contemporáneo.
 - Problematizar estas apuestas contemporáneas tensionándolas con las experiencias construidas en el espacio de territorio, haciendo sus propios aportes y análisis.
 - Lectura grupal del Texto: "Debates contemporáneos en Trabajo Social." Documento de trabajo. Profesora Susana Cazzaniga. Facultad de Trabajo Social. UNER. Paraná Entre Ríos. Año 2012.
- ¿Qué entiende la Prof. Cazzaniga por Debates contemporáneos en Trabajo Social?
¿Con qué los vincula y cómo los tematiza?
Tiempo: 50
Recreo 10´
Socialización de producciones grupales y reflexiones entre estudiantes y docentes.
Tiempo: 50´
3ºMomento
Desarrollo de los contenidos de la Mesa 1 de Abranovich, V; Rozas Pagaza, M y Kessler, G. "Ciencias Sociales, Estado, ciudadanía y derechos" en el libro "Ciencias Sociales y Política en Argentina" de Abranovich, V y otros. Edit. UNI
Tiempo 70´
Tiempo total: 4hs

TALLER N°4: Diagnóstico en el Proceso de Intervención Profesional.

Fecha: 7 y 14 de Septiembre 2010

Insumos básicos: Fichas Teóricas de Diagnóstico y Estrategia, recuperación del momento de inserción, último diagnóstico realizado. Del año anterior.

Objetivos:

- Reflexionar acerca de la elaboración de los diagnósticos como momento constitutivo y fundante en la construcción de la intervención profesional.
- Identificar las categorías centrales para la construcción de diagnósticos, teniendo en cuenta las particularidades de la temática.
- Recuperar los diagnósticos como posibilitadores de la construcción de los objetos de intervención y como momento orientador de la creación de estrategias teórico - metodológicas.

1er momento:

Actividad:

7. Organizarse por centro de práctica y elaborar un concepto de diagnóstico a partir del fichaje realizado; fundamentarlo reflexionando acerca de su importancia en el proceso de intervención. 30'
8. Enunciar las categorías de análisis, dimensiones o aspectos de la realidad social, comunitaria, institucional, aspectos de los sujetos, escenarios, problemáticas, recursos, etc., que ineludiblemente deben estar presente en un diagnóstico social. 30' (Elaborar un AFICHE desde la técnica que Uds. consideren).

2do Momento:

9. Socializar los afiches, desde el grupo docente. 1 hora
10. A partir de la identificación de un problema, analizar su complejidad a través de la técnica árbol de problemas.
11. Comentar la existencia de otras técnicas, Mapa actores, FODA... EMERGENTES, para tales fines.
Recalcar la importancia de la definición del problema para la elaboración de la Estrategia.

Espacio Taller

Debates contemporáneos en Trabajo Social.

Fecha: 4 de Septiembre de 2017.

Contenidos: El diagnóstico en el Proceso de Intervención Profesional. Perspectivas para su construcción – ejecución – Concepto y vínculo con la investigación social – Momentos y Actores involucrados.

Insumos básicos: Recuperación del momento de inserción, experiencias de diagnóstico realizadas en la formación. Material teórico desarrollado en cursos anteriores.

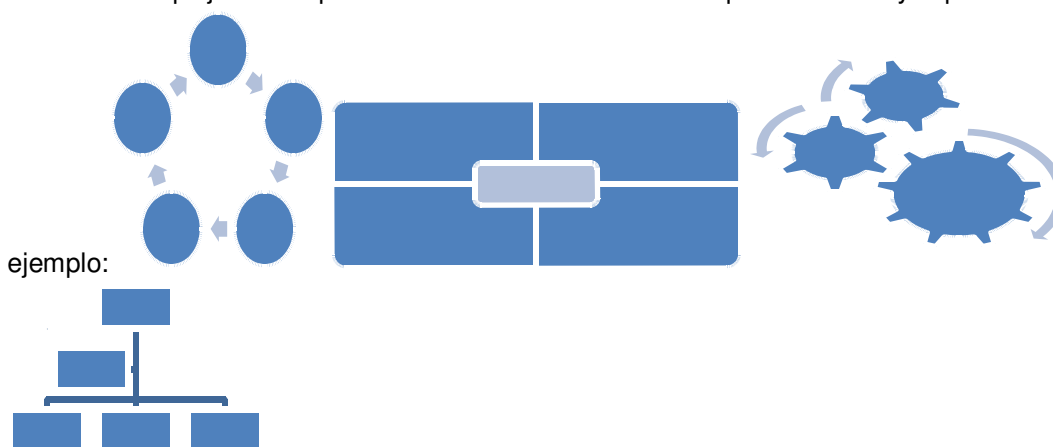
Objetivos:

- Comprender la importancia del momento diagnóstico en la construcción de intervenciones profesionales.
- Identificar las categorías centrales para el diseño de diagnósticos, teniendo en cuenta las particularidades de cada temática.

1er momento:

Actividad:

- Organizarse por centro de práctica y elaborar un concepto de diagnóstico y fundamentarlo reflexionando acerca de su importancia en el proceso de intervención profesional de Trabajo Social – según la experiencia transitada en años anteriores. Representarlo a través de un mapa conceptual.(30')
- Enunciar las categorías de análisis (por ejemplo: políticas públicas, dimensiones de la realidad social, institucional y comunitaria, sujetos, intereses, escenarios, problemáticas, recursos, tiempo, etc.), que deberían estar presentes en un diagnóstico que intente dar cuenta desde la complejidad los procesos de intervención en los que actuamos y representarlos por



- Volcar lo producido en papelógrafo (30')

2do Momento:

- Socialización de producciones.
- **Tiempo:** 1 hora

3er Momento: (este momento puede realizarse por temática y grupo de territorio)

Fecha: A determinar por cada docente según la temática.

Tiempo: 1 hora

- A partir de la identificación de un problema, por centro de práctica, analizarlo utilizando por ejemplo, la técnica mapa de actores, árbol de problemas o la herramienta que consideren pertinente con la perspectiva con que construyan el diagnóstico.
- Recuperar otras como el FODA por ejemplo.
- Destacar la importancia de la definición del problema para la elaboración de la Estrategia teórico - metodológica.